

Kandidatafhandling på Cand. merc. (psyk.)

NARRATIV COACHINGS MULIGE BIDRAG TIL VIDENDELING

The possible contribution of narrative coaching to knowledge sharing



Af Johannes Maaløe og Marie Vixø Smith

245.833 anslag // 108 normalsider

Vejleder: Kristian Herdal Molbech

Afleveret 21. januar 2013

Copenhagen Business School 2013

ABSTRACT

As a knowledge economy Denmark is critically dependent on knowledge. With the financial crisis still raging, organizations must increasingly rely on knowledge and knowledge sharing to sustain and further develop their competitive advantage. However, as knowledge management literature shows, knowledge sharing is no easy task. In recent years, several possible methods have been presented in literature, one of the more promising ones being narrative knowledge sharing. As will be pointed out, this method solves the initial issues concerning knowledge sharing, but also raises a new line of challenges. As a response to this, we strive to develop an understanding of how the introduction of narrative coaching may contribute to narrative knowledge sharing in a group setting.

Through theoretical analysis of three key scientific areas: knowledge sharing, narrative theory, and narrative coaching, we suggest several possible ways for narrative coaching to contribute to knowledge sharing in groups. This is achieved through three separate loops of analysis. First, a cursory understanding of the three scientific areas and their 'interrelatedness' is achieved. This result in three focus areas of how narrative coaching may contribute to knowledge sharing, which relates to the presented critique of narrative knowledge sharing. Secondly, an analysis of possible resistance towards knowledge sharing will be carried out, resulting in an understanding of how narrative coaching may limit the effect of barriers related to dysfunctional group perceptions inhibiting effective knowledge sharing. Finally, building on the understanding achieved in the first loop of analysis, we try to create a process of knowledge sharing using theories from the field of narrative coaching.

Our final understanding of how narrative coaching may contribute to knowledge sharing is that narrative coaching indeed has its merits when it comes to contributing to knowledge sharing in a group setting, both in the sense of removing resistance towards knowledge sharing and by providing tools to set up a working knowledge sharing process.

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	1
INDHOLDSFORTEGNELSE	2
KAPITEL 1 – INDLEDNING OG PROBLEMSTILLING	7
1.1 Indledning	7
1.2 Afgrænsning af problemstilling	8
1.2.1 Afgrænsning af vores teoretiske fundament	9
1.2.2 Videndeling i grupper	10
1.2.3 Delspørgsmål	10
1.3 Problemformulering	11
KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORI, ANALYSESTRATEGI OG STRUKTUR	12
2.1 Vores videnskabsteoretiske ramme	12
2.1.1 En konstruktivistisk grundtanke	12
2.1.2 Socialkonstruktionisme	13
2.1.3 Hermeneutik	13
2.1.4 Konsekvenser af valget af socialkonstruktionisme og hermeneutik	14
2.2 En socialkonstruktionistisk-hermeneutisk analysestrategi	15
2.2.1 Trin 1: Individuel læsning af tekst	16
2.2.2 Trin 2: Intern diskussion af tekster	17
2.2.3 Trin 3: Intern metarefleksion	17
2.2.4 Trin 4: Ekstern validering	18
2.2.5 Opsummering	19
2.3 Specialets struktur	19
KAPITEL 3 - BEGREBSAFKLARING	22
3.1 Hvad er viden?	22
3.2 Hvad er videndeling?	23
3.3 Hvad er et narrativ?	24
3.3.1 Narrativer som plot	25
3.3.2 Narrativer versus historier	25
3.3.3 Narrativer som meningsdannende	26

3.3.4 Narrativer som handlingsorienterende.....	27
3.3.5 Uddybelse af definitionen af narrativer	28
3.4 Hvad er narrativ coaching?	28
3.4.1 Problemet med 'problemhistorie'	29
3.4.2 Narrativ business-coaching.....	30
3.4.3 Afklaring af narrativ coaching, som det vil blive anvendt i specialet	30
KAPITEL 4 – BEGRUNDELSE FOR VORES HYPOTESE.....	32
4.1 Videndeling.....	33
4.1.1 Et kritisk syn på videndeling	34
4.1.1.1 Videndeling baseret på databaser.....	34
4.1.1.2 Videndeling som en best practice	34
4.1.1.3 Videndeling som et teoretisk koncept.....	35
4.1.2 Opsamling	36
4.2 Narrativer.....	36
4.2.1 Narrativer i videndeling	36
4.2.2 Det narrative svar på kritikken af videndeling.....	36
4.2.3 Kritik af den narrative tilgang til videndeling.....	37
4.2.3.1 Ét er for lidt.....	38
4.2.3.2 Men to er for mange.....	38
4.2.3.3 Et narrativt snæversyn	39
4.2.4 Opsamling	40
4.3 Narrativ coaching	40
4.3.1 Narrativ coachings svar på kritikken af narrativ videndeling	41
4.3.2 Opsamling	42
4.4. Vores umiddelbare helhedsforståelse.....	42
KAPITEL 5 - MODSTAND MOD VIDENDELING.....	43
5.1 Valg af det teoretiske grundlag	43
5.2 Barrierer for videndeling.....	45
5.2.1 Barriere 1: Mangel på tillid	46
5.2.1.1 Hvorfor er barriere 1 et problem?	46
5.2.1.2 Hvordan kommer barriere 1 til udtryk i gruppen?.....	47
5.2.1.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 1?	47

5.2.2 Barriere 2: Forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer.....	48
5.2.2.1 Hvorfor er barriere 2 et problem?	49
5.2.2.2 Hvordan kommer barriere 2 til udtryk i gruppen:.....	49
5.2.2.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 2:	49
5.2.3 Barriere 3: Mangel på tid og mødesteder; en snæver idé af hvad produktivt arbejde er	50
5.2.4 Barriere 4: Belønning går til den der ejer viden.....	51
5.2.4.1 Hvorfor er barriere 4 et problem	51
5.2.4.2 Hvordan kommer barriere 4 til udtryk i gruppen.....	51
5.2.4.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 4	52
5.2.5 Barriere 5: Mangel på absorptive capacity hos modtageren	52
5.2.5.1 Hvorfor er barriere 5 et problem?	53
5.2.5.2 Hvordan kommer barriere 5 til udtryk i gruppen?	53
5.2.5.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 5?	53
5.2.6 Barriere 6: En tro på at viden tilhører og er forbeholdt bestemte grupper. 'Ikke opfundet her'-syndrom.....	54
5.2.6.1 Hvorfor er barriere 6 et problem?	55
5.2.6.2 Hvordan kommer barriere 6 til udtryk i gruppen.....	55
5.2.6.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 6?	56
5.2.7 Barriere 7: Intolerance overfor fejl og behov for hjælp.....	57
5.2.7.1 Hvorfor er barriere 7 et problem?	57
5.2.7.2 Hvordan kommer barriere 7 til udtryk i gruppen?	57
5.2.7.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 7?	57
5.3 Overordnede refleksioner - genforfatning som værktøj.....	58
5.4 Opsamling	59
5.5 Case – Brugen af genforfatning i et projektteam.....	59
5.5.1 Casebeskrivelse	60
5.5.2 Mangel på absorptive capacity og 'ikke opfundet her'-syndromet.....	60
5.5.3 Kulturelle forskelle	61
5.5.4 Mangel på tillid	62
5.6 Ny helhedsforståelse	63
KAPITEL 6 - NARRATIV COACHINGS ANVENDELSE I VIDENDELING.....	64
6.1 Valg af det teoretiske grundlag	64

6.2 Strukturen for coachingsamtalen.....	66
6.2.1 Definerende ceremonier og eksterne vidner	67
6.3 Kontraktdannelse	69
6.3.1 Hvad er en kontrakt?	69
6.3.1.1 Gensidige rettigheder og forpligtelser	69
6.3.1.2 Indkredsningen af udfordringen	71
6.3.1.3 Målet for samtalen.....	72
6.3.1.4 Processtyring og evaluering.....	72
6.3.2 Opsamling	73
6.3.3 Case – Fordelen ved at have en kontrakt.....	74
6.4 Uddybning af narrativerne	76
6.4.1 Konkret erfaring.....	77
6.4.2 Reflekterende observation.....	77
6.4.3 Abstrakt begrebsdannelse.....	78
6.4.4 Aktiv eksperimenteren	78
6.4.5 Brugen af Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel	79
6.4.6 Opsamling	80
6.4.7 Case – Uddybning af narrativer via Kolbs læringscirkel.....	81
6.5 Vurdering af narrativernes brugbarhed.....	83
6.5.1 Hvorfor er en vurdering nødvendig?	83
6.5.2 Bruners kommunikationsformer som vurderingsmekanisme.....	84
6.5.3 Skiftet mellem de to kommunikationsformer	84
6.5.4 Brugen af Bruners kommunikationsformer i videndeling	86
6.5.5 Opsamling	86
6.5.6 Case – Vurdering af fortællingernes gyldighed	87
6.6 Overordnede refleksioner - en integreret model	89
6.7 Opsamling	91
6.8 Ny helhedsforståelse	92
KAPITEL 7 – NY, SAMLET HELHEDSFORSTÅELSE.....	94
KAPITEL 8 – PERSPEKTIVERING	98
8.1 Udfordringerne ved en integreret model	98

8.2 Anvendelsesmuligheder ved en fragmenteret model.....	98
LITTERATURLISTE	100
BILAG.....	108
Bilag 1 – Ekstern validering af teorivalg til kapitel 5	108
Bilag 2 – Oversigt over de syv barrierer.....	110
Bilag 3 - Ekstern validering af den teoretiske ramme for kapitel 5.....	112
Bilag 4 - Antagelser og retningslinjer for en narrativ-samskabende proces.....	115
Bilag 5 - Spørgsmålstyper	117

KAPITEL 1 – INDLEDNING OG PROBLEMSTILLING

1.1 Indledning

Danmark er et samfund, der i stigende grad skal leve af viden for at være konkurrencedygtig på det globale marked. Vigtigheden af viden er de seneste årtier øget i en sådan grad, at organisationers evne til at dele og lede viden anses som en væsentlig vækstfaktor og konkurrenceparameter (Holdt Christensen, 2007:116). Én af årsagerne til dette er, at kompleksiteten i de organisatoriske arbejdsopgaver er blevet væsentligt forøget. Ifølge Wanscher & Nielsen (2010) er videnarbejderes besiddelse af den nødvendige viden for opgaveløsning faldet fra 75 % til blot 10 % fra 1986 til 2006. Det er derfor i højere grad end før en umulighed at løse komplekse arbejdsopgaver selvstændigt (Søholm & Storch, 2005:11).

Dette lægger et øget fokus ikke blot på viden i sig selv men også på *videndeling*. Af denne årsag har videndelingsfeltet oplevet stigende interesse i de senere år, begyndende i midt 1990'erne og stærkt voksende i starten af det nye årtusinde (Gordon & Grant, 2004). Mange organisationer implementerer videndelingsinitiativer, men en stor del af disse projekter mislykkes. En undersøgelse af Fortune 500 virksomheder viser for eksempel, at disse årligt taber mindst \$31,5 milliarder ved ikke at dele viden effektivt nok (Babcock, 2004:47; Wang & Noe, 2010). Wang & Noe fortsætter: *"An important reason for the failure of KMS [Knowledge Management Systems] to facilitate knowledge sharing is the lack of consideration of how the organizational and interpersonal context as well as individual characteristics influence knowledge sharing"* (2010:116).

I videndelingens unge dage var der stort fokus på selve videndelingssystemerne, men igennem de sidste to årtier er der blevet opbygget en forståelse af, at andre faktorer såsom kultur og kontekst spiller en væsentlig rolle. For eksempel beskriver Davenport & Prusak, at *"people who share the same work culture can communicate better and transfer knowledge more effectively than people who don't."* (2000:100). I 2003 blev udfordringen i at skabe en kulturændring som kunne imødekomme videndeling beskrevet som *"The big one!"* (Voss & Davidson, 2003:102). Disse forfattere slår fast, at kultur og kontekst er en uundgåelig og kritisk del af effektiv videndeling.

I de senere år er *narrativer* blevet et organisationsredskab til at styrke netop de kulturelle værdier (Nielsen, 2006:17). Narrativer bliver set som i stand til at løse op for adskillige problemstillinger, heriblandt at distribuere tavs viden (Swap, 2001), fungere som ramme for problemløsning (Thier & Erlach, 2005), støtte og befordre meningsdannelse samt give en rigere forståelse af komplekse problemstillinger (Orr, 1996; Abolafia, 2010). Brugen af narrativer i organisationer bliver dermed et bud på en løsning af videndelingens udfordringer. Denne tilgang er der indtil flere forfattere som tilslutter sig – nogle endda i så høj grad at de argumenterer for, at narrativer og narrativ viden er

vigtigere for organisationer end kodificeret viden og analytiske principper (Tsoukas & Hatch, 2001). Dog kan den narrative tilgang til videndeling ikke frasige sig sine egne problemer. Nylig research argumenterer for, at *"narrative knowledge sharing is much fuzzier and far more problematic than current literature assumes."* (Geiger & Schreyögg, 2012:98). Dette kalder på en procesform, der kan mestre uklarhed, kompleksitet og flertydighed. Det er derfor vores hypotese, at *narrativ coaching* kan varetage denne rolle. Narrativ coaching har været genstand for en stigende interesse igennem de sidste ti år (Stelter, 2012). Nogen taler ligefrem om en *coachingbølge* (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:153), som har ramt ikke blot sportens verden, men også den organisatoriske verden i form af for eksempel medarbejderudvikling og ledelsesværktøjer, som instrument til selvdannelse, læring og udvikling. Mest af alt handler coaching dog om *dialog* (Stelter, 2012:19), der *"hjælper folk til at reflektere over måden, de tænker på"* (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:113). Af blandt andet disse årsager er det vores opfattelse, af videndeling kan forbedres af de værktøjer, som narrativ coaching besidder.

At koble narrativ coaching med videndeling virker i vores forståelse – igennem ovenstående argumentation – til at kunne skabe nytte, men en søgning på EBSCOs artikeldatabase på 'narrative coaching' og 'knowledge management' i stikord¹ giver ingen resultater. En bredere søgning på 'coaching' og 'knowledge management' giver blot 33 resultater (EBSCOHost, 2012), og kun et fåtal af disse handler om en decideret kobling. Der er altså en voldsom mangel på teoretisk materiale, der omhandler et eventuelt samspil mellem narrativ coaching og videndeling. Da dette ikke stemmer overens med vores forventninger, bliver vores formål med dette speciale at opbygge en meningsfuld forståelse for: *Hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling*. Vi ønsker derfor at beskæftige os med disse teorier på et udelukkende teoretisk plan, hvor vi, igennem analyse og refleksion omkring teoriernes anvendelighed og ståsted, ønsker at komme med et nyt bidrag til, hvordan videndeling kan anskues i organisationer.

1.2 Afgrænsning af problemstilling

Videndeling, narrativ teori og narrativ coaching er forskellige og veletablerede felter, der hver især rummer mange anvendelsesmuligheder. Vi ønsker i dette speciale at se nærmere på det spændingsfelt, vi mener at kunne se imellem disse felter. Der er dog nogle grundlæggende elementer, som er nødvendigt at afgrænse. Det følgende vil være en indsnævring af det felt, vi ønsker at belyse gennem specialet.

¹ 'Subject terms' – stikord for artiklens indhold.

1.2.1 Afgrænsning af vores teoretiske fundament

Som beskrevet ovenfor, virker det til, at den teoretiske kobling mellem narrativ coaching og videndeling ikke er blevet bearbejdet i litteraturen. Netop for at kunne udbygge vores forståelse af en sådan kobling, ønsker vi at arbejde på et rent teoretisk plan. Dermed vil vi opbygge en forståelse af, hvordan brugen af narrativ coaching indenfor videndeling kan underbygges teoretisk. Til dette formål vil vi benytte litteratur fra de videnskabelige felter om henholdsvis videndeling, narrativ teori og narrativ coaching.

Ved at vælge disse veletablerede og forskellige videnskabelige felter er det nødvendigt, at vi afgrænser os fra dele af felterne. Indenfor videndelingslitteraturen har der i lang tid været en opfattelse af, at viden kan overføres fra den ene kontekst til den anden. Dette er blandt andet kommet til udtryk ved Nonaka & Takeuchis teori om, at viden kan omdannes fra tavs til eksplicit og dermed gøres tilgængelig for alle (Nonaka & Takeuchi, 1995; Fejfer Olsen, Mønsted & Siggaard Jensen, 2004). Synspunktet her er blevet delt af mange andre teoretikere og er forsøgt implementeret i organisationer verden over. Men som det også blev understreget i indledningen, er manglen på opmærksomhed på konteksten afgørende for, at videndelingsinitiativer i mange organisationer er fejlet (Wang & Noe, 2010). Vi ønsker derfor at lede opmærksomheden væk fra at anskue viden og videndeling som noget universelt og i højere grad se det som erfaringsbaseret. Dette medfører, at vi ønsker at anskue viden som fremkommende *"[...] gennem handling og udtrykkes i en fysisk interaktion mellem individet og omgivelserne."* (Holdt Christensen, 2002:32). Det væsentlige er her, at det er i interaktionen og relationen at viden opstår, og dermed tager vi afstand fra forståelsen af viden som en eviggyldig sandhed. Dermed afgrænser vi os fra mange af de lidt ældre teorier, som har udgjort gældende videndelingslitteratur i mange år og stadig får opmærksomhed i feltet.

Når vi vælger at anskue viden som erfaringsbaseret, resonerer dette også med udgangspunktet for narrativ teori, hvor organisatorisk viden ses som indlejret i konteksten og relationerne (Nielsen, 2006). Ved at inddrage narrativ teori og narrativ coaching ønsker vi netop at sætte fokus på konteksten og dens betydning for viden og dermed svare på den kritik, der har præget videndeling og dets anvendelighed. Dermed vil narrativ teori og narrativ coaching i dette speciale udelukkende anvendes i forhold til deres mulige bidrag til videndeling. Vi ønsker ikke at afgrænse disse to felter yderligere, da vi igennem specialet udforsker nytten af de værktøjer og de teoretiske begreber, som synes at kunne bidrage til videndeling, og derigennem komme med nye perspektiver til, hvordan organisatoriske videndelingsprocesser kan anskues og forbedres. På den måde fungerer narrativ teori

og narrativ coaching som en form for værktøjskasse, hvori vi forsøger at opdage mulige bidrag til videndeling.

1.2.2 Videndeling i grupper

Videndeling kan antage mange former og foregå på mange niveauer i organisationer, men i dette speciale vil vi afgrænse konteksten til blot at bestå af en gruppe af mennesker, som kan drage nytte af at videndele med hinanden. Vi ønsker at inkludere flere end blot én fokuspersion, da videndeling via narrativer umiddelbart virker mest meningsfuldt, hvis der er flere, der kan dele deres ideer, refleksioner og erfaringer. Da coaching baseres på samtale, kan narrativ coaching dog ikke arbejde med et alt for stort antal deltagere, hvorfor eksempelvis hele organisationer ikke kan komme i betragtning (Alrø, Dahl & Frimann, 2009).

Vi vælger her at tage afstand fra begrebet om et *team*, da denne definition virker for snæver i forhold til vores opfattelse af, hvem der kan drage nytte af narrativ coaching. For eksempel har et team ofte et fælles overordnet mål, fælles ansvar og fælles opgaver (Hornstrup & Loehr-Petersen, 2001:64). Disse fællestræk er ikke nødvendige blandt deltagerne. Videndelingen kan lige så vel være en isoleret begivenhed, som ansatte fra forskellige områder i organisationen deltager i for derefter at gå hver til sit. Medlemmerne af gruppen kan have videndeling som mål for coachingen (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:96), men videndelingen kan lige så vel være et trin eller en betingelse i løsningen af en organisatorisk problemstilling såsom produktivitet, effektivitet eller innovation.

Vi antager yderligere en grad af kompleksitet i deltagerens opfattelse af den givne problemstilling (Tsoukas & Hatch, 2001:980). Hvis situationen bliver anskuet som simpel og ligetil, er der ikke megen mening i at sammensætte en gruppe til at løse den.

1.2.3 Delspørgsmål

Vores formål med opgaven bliver dermed at opbygge en forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. For at gøre arbejdet med dette overordnede spørgsmål mere overskueligt, vil vi dele det op i underspørgsmål. Disse vil tage fat i specifikke dele af det overordnede spørgsmål og dermed skærpe den samlede forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling.

Siden vores problemformulering implicit antager, at narrativ coaching *kan* bidrage til videndeling, vil *første delspørgsmål* have til formål at begrunde denne hypotese. Igennem dette arbejde vil vi opbygge en umiddelbar og grundlæggende forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. Denne forståelse vil udgøre fundamentet for den videre analyse.

Det *andet delspørgsmål* vil tage udgangspunkt i videndelingslitteraturen og udforske, hvordan narrativ coaching kan mindske modstanden mod videndeling for derigennem at bane vejen for en effektiv videndelingsproces.

Det *tredje delspørgsmål* vil tage udgangspunkt i den narrative coachinglitteratur og søge at opbygge vores forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling i praksis. Ved at delspørgsmål to og tre tager udgangspunkt i hvert sit videnskabelige felt, er det vores forhåbning, at vi kan opbygge en mere helstøbt forståelse af, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. I besvarelsen af underspørgsmålene vil vi fokusere på den praktiske værdi, de narrative coachingværktøjer kan bidrage med.

1.3 Problemformulering

Ovenstående udmønter sig i følgende problemformulering:

Hvordan kan narrativ coaching bidrage til videndeling?

- Hvordan kan vi begrunde vores hypotese om, at narrativ coaching kan bidrage til videndeling?
- Hvordan kan narrativ coaching mindske modstand mod videndeling?
- Hvordan kan narrativ coaching benyttes til videndeling i praksis?

KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORI, ANALYSESTRATEGI OG STRUKTUR

2.1 Vores videnskabsteoretiske ramme

Når problemformuleringen ligger fast, må vi bestemme os for, hvordan vi ønsker at arbejde med problemformuleringen samt hvad vores opfattelse af viden og videnproduktion er (Rienecker & Jørgensen, 2006). Dette kapitel vil derfor belyse vores opfattelse af, hvad gyldig viden er og hvordan vi forventer at skabe gyldig viden igennem (arbejdet med) specialet. Dette er ganske essentielt for forståelsen af vores speciale og har indflydelse på vores valg af teori og brug af samme. Nedenfor vil vores valg af både *socialkonstruktionisme* og *hermeneutik* som retningsgivere for specialet blive uddybet og en analysestrategi baseret på en syntese af de to tilgange vil blive præsenteret.

2.1.1 En konstruktivistisk grundtanke

Som forskere har vi begge en udtalt forståelse for, at viden og erkendelse kun er løst koblet til en objektivt opfattet virkelighed. Det er vores holdning, at entydige beskrivelser ikke giver mening - især ikke i arbejdet med organisationer og menneskelig ageren. Derigennem bekender vi os til en radikal ontologisk relativisme, som blandt andet er at finde i Gergen (1985). Vi forudsætter en tom ontologi (Åkerstrøm Andersen, 2003) og anser dermed al erkendelse som værende afhængig af og indlejret i konstruktioner. Dermed betinges al videnproduktion også af selv samme konstruktioner. Da sådanne konstruktioner er kendetegnende for en persons virkelighedsopfattelse, kan mennesker have radikalt forskellige opfattelser af virkeligheden. Når vi beskriver vores opfattelse som en radikal ontologisk relativisme, bør det nævnes at graden af radikalitet i den konstruktivistiske forståelse spænder helt ud til den opfattelse, at der ikke *er* nogen objektiv virkelighed – at alt er konstruktioner. Til dette må vi svare, at virkelighedens eksistens ingen betydning har for vores opfattelse af den. Med denne pragmatiske holdning lægger vi os op ad Weick, som beskriver at: *“All possible truth is practical. To ask whether our conception of chair or table corresponds to the real chair or table apart from the uses to which they may be put, is as utterly meaningless and vain as to inquire whether a musical tone is red or yellow. No other conceivable relation than this between ideas and things can exist.”* (Weick, 1995:59).

Denne tanke ligger til grund for vores videre arbejde. For at grave lidt længere ned i vores videnskabsteoretiske opfattelse kan vi nævne vores fokus i forbindelse med den tilgang, vi ønsker at arbejde med i specialet: vi lægger stor vægt på det faktum, at vi er to forfattere og tillægger dialog og diskussion samt fælles refleksion og sparring kritisk betydning i forhold til specialets retning, udfald og den deraf resulterende videnproduktion. Derudover har vi fra begyndelsen været enige om en teoretisk undersøgelse af problemformuleringen, hvilket medfører, at vores empiri udelukkende

består af bøger og artikler. Dette lægger et kraftigt fokus på tekstlæsning og -fortolkning som en nødvendig del af vores proces (Christensen, 2002:143-144). Fokus på dialog og sparring samt testlæsning og -fortolkning kan relateres til henholdsvis socialkonstruktionismen og hermeneutikken, som vil være bærende for vores videnskabsteoretiske opfattelse i specialet. Yderligere vil de to videnskabsteoretiske tilgange være vejledende for opbygningen af vores analysestrategi.

2.1.2 Socialkonstruktionisme

Socialkonstruktionismen understøtter og lægger vægt på sprog, relation og forståelse (Christensen, 2002:71-73). Tesen er, at de konstruktioner som udgør vores opfattelse af virkeligheden, bliver skabt og omskabt i sociale relationer: *"De virkeligheder, vi lever i, er resultater af de samtaler, vi er involveret i"* (Gergen, 2010:16). Igennem denne forståelse er al erkendelse baseret på sociale konstruktioner. Dette betyder også, at viden skabes i mødet mellem mennesker (Burr, 1995:4). På denne vis er viden ikke noget, der er forbeholdt det enkelte individ, men ej heller findes det uafhængigt af individet. Det skabes og findes i relationerne mellem mennesker og er derfor både lokal og kontekstuel i karakter (Schnoor, 2009:60). Dette har stor betydning for nærværende speciale, da det influerer, hvordan vi som forskere anskuer og behandler vores materiale: det er i vores interaktion og samtale med hinanden, at vi bliver klogere på teoriernes sammenhæng, og dialogen er en nødvendig del af udviklingen af vores forståelse. Hvordan socialkonstruktionismen får direkte betydning for nærværende speciale, gennemgås i afsnittet omhandlende vores analysestrategi.

2.1.3 Hermeneutik

Det hermeneutiske udgangspunkt er fortolkning (Bryman & Bell, 2007:574). Hermeneutikken beskriver en kontinuerlig fortolkning af datamaterialet i takt med, at forskernes forståelse øges. Princippet kaldes for den hermeneutiske cirkel og omhandler at man nødvendigvis må forstå delene ud fra helheden og helheden ud fra delene (Gulddal & Møller, 1999a:19). Da forståelsen af en helhed på samme tid betinger og betinges af forståelsen af dens dele, må en gradvist øget forståelse opbygges igennem fortolkning. Således vil øget research ændre forståelsen af vores problemstilling og denne ændrede forståelse af problemstillingen vil igen påvirke vores forståelse af det læste og den videre research. Vores forståelse for mulige svar på problemstillingen vil derfor blive nuanceret igennem hele specialeprocessen. Dette sker ikke kun gennem læsningen men også gennem samtale og diskussion med andre, som kan bidrage med andre vinkler og erfaringer. Dette resonerer med hermeneutikken, idet den tager *"udgangspunkt i, at viden er knyttet til et subjekt, og at forståelse er lig med fortolkning."* (Jordansen & Astrup Madsen, 2010:56). Dette relaterer sig også til den hermeneutiske idé om forforståelse. Forforståelsen vil altid være til stede og umuliggør dermed en neutral og objektiv

forskerposition – vores fortolkning er individuel og vores forståelse af teorierne vil altid bunde i vores subjektive tolkning (Jordansen & Astrup Madsen, 2010).

2.1.4 Konsekvenser af valget af socialkonstruktionisme og hermeneutik

Valget af socialkonstruktionisme og hermeneutik som videnskabsteori indebærer bevidste valg og fravalg i forhold til hvilke emner og perspektiver vi vil (og kan) belyse i dette speciale. En tydelig konsekvens er, at den viden vi opnår gennem specialet ikke kan generaliseres. Inden for socialkonstruktionismen er det ikke formålet at lede efter Sandheden², og dermed er det også umuligt for os at generere viden og konklusioner, som vil være universelt gældende (Gergen, 2010). Betydningen af at vi tager afstand fra realismen og ikke taler om 'verden som den er', er at vi ikke ser verden som eksisterende uafhængigt af vores teorier og ideer (Christensen, 2002:36). Dette indebærer blandt andet, at vi ikke anskuer viden som en direkte perception af virkeligheden (Burr, 1995:6). Viden vil derimod blive set som indlejret i den sociale kontekst og som skabt gennem sproget. Dermed ønsker eller forsøger vi ikke at opstille en Sandhed for, hvordan narrativ coaching og videndeling hænger sammen. Vi vil derfor heller ikke søge at konkludere på ufravigelige årsags-virkningssammenhænge eller prøve at udvikle en best practice-forståelse gennem dette speciale. Formålet for os er at øge vores egen forståelse for sammenhængen mellem narrativ coaching og videndeling og derigennem præsentere en ny vinkel på, hvordan videndeling kan foregå i organisationer. Derigennem kan specialets konklusioner fungere som inspirationskilde for teoretikere og praktikere, der overvejer at benytte narrativ coaching i forbindelse med videndeling (Kjørup, 1999:99).

Vores videnskabsteoretiske opfattelse kan dermed opsummeres som vist i figur 1:

² Stort S i 'Sandheden' for at understrege den universelle karakter i udtrykket.

	Socialkonstruktionisme	Hermeneutik	Syntese
Syn på viden	Viden er lokal og kontekstuel.	Viden er subjektsspecifikt og forståelse er lig fortolkning.	Viden fremkommer og spirer igennem tekstfortolkning og forfines og cementeres igennem samtale, diskussion og refleksion.
Videnproduktion	Skabes og omskabes i sociale relationer.	Kontinuerlig genfortolkning af det fortolkede. Iteration mellem del og helhed.	Vi itererer mellem del og helhed, og fortolkning og dialog, i en 'social-konstruktionistisk hermeneutisk cirkel'.
Forståelse af tekstlæsning	Forståelse igennem 'dialog med teksten'.	Forståelse af en 'del'.	Forfatteren øger forståelse af tekstens argumentation og danner sin mening om, hvordan denne forståelse kan benyttes i specialet.
Forståelse af dialog/diskussion	Forståelse igennem social interaktion, diskussion og refleksion.	Forståelse af 'helhed'.	Forfatterne benytter individuelle tekstforståelser til i fællesskab at opbygge argumentation og opbygning af specialet.

FIGUR 1 – Videnskabsteori

2.2 En socialkonstruktionistisk-hermeneutisk analysestrategi

Med disse to delforståelser af henholdsvis socialkonstruktionismen og hermeneutikken kan vi nu begynde at overveje, hvordan disse kan kombineres på en måde, som giver mening for vores arbejde med specialet. I dette afsnit ønsker vi derfor at danne en helhedsforståelse af vores videnskabsteoretiske tilgang og den deraf følgende analysestrategi. Afsnittet vil derfor omhandle, hvordan de to tilgange kan kombineres og skabe en analysestrategi. Derigennem bliver vores analysestrategi en syntese af felterne, som med rette kan kaldes for en *socialkonstruktionistisk-hermeneutisk analysestrategi*. Som det vil blive tydeliggjort i dette afsnit, spiller både hermeneutikken og socialkonstruktionismen uundværlige roller i vores analysestrategi men på forskellige analytiske abstraktionsniveauer. Afsnittet vil gennemgå vores videnproduktion opdelt i disse niveauer og afslutte med et opsummerende skema, som beskriver vores analysestrategi.

Den i specialet genererede viden er fremkommet i en cirkulær og iterativ proces, men for forståelighedens skyld kan niveauerne i processen groft opdeles i fire trin, som bærer præg af både socialkonstruktionistiske og hermeneutiske elementer. De fire trin vil blive gennemgået nedenfor.

2.2.1 Trin 1: Individuel læsning af tekst

Hermeneutikken beskriver blandt andet iterationen mellem del og helhed (Gadamer, 1999), hvor helheden starter som den simple forforståelse. Som konsekvens heraf har vi først og fremmest forsøgt at danne os en umiddelbar helhedsopfattelse af videndelingsfeltet, som kan fungere som grundlag for vores research, valg af problemstilling etc. Dette er gjort gennem læsning af grundbøger³, der opsummerer feltet og dets historie, samt nyere metaartikler som opsummerer og diskuterer de nyeste bevægelser indenfor feltet. Disse artikler sætter de ofte lidt ældre grundbøger i perspektiv. Ved at læse disse tekster forsøger vi at skabe en god forståelse for videndelingsfeltets kontekst, som er vigtig i hermeneutikken (Bryman & Bell, 2007:574).

Med dette let overfladiske, men brede grundlag, har vi kunnet forfølge de aspekter af videndeling, som vi har stødt på i vores læsning og som syntes særligt interessante i forbindelse med narrativ coaching. Et eksempel på dette er Wang & Noe (2010), som med en glimrende reviewartikel både har uddybet vores generelle viden og samtidig bekræftet, at en af vores ældre grundbøger af Davenport & Prusak (2000) stadig bliver anset som relevant for feltet. Yderligere har den ledt til andre artikler, som igen har uddybet vores generelle forståelse og ledt os på sporet af andre forfattere, emner og artikler.

Igennem denne kontinuerlige søgen efter materiale, der enten nuancerer, bekræfter eller afkræfter aspekter af vores helhedsforståelse, har vi forsøgt at konfrontere vores fordomme overfor feltet og de muligheder vi så for specialet. Med denne tilgang har vi forsøgt at anerkende pointen om, at det ikke drejer sig *"om et alternativ mellem forståelse og ikke-forståelse, men om at forstå godt eller mindre godt, om at forstå eller misforstå."* (Gulddal & Møller, 1999b:10). Denne tilgang tjener både til at udvide vores helhedsforståelse på forventelig vis, men resulterer også i fund af teori, som vi ikke ville have stødt på, hvis vi blot havde holdt os til de mest læste og citerede artikler.

I læsningen af sådanne tekster, som i sagens natur er et individuelt foretagende, skabes en individuel tolkning af det læste (Christensen, 2002:144). Denne tolkning er, igennem en hermeneutisk forståelse, præget af læserens forforståelse, som i denne sammenhæng består af helhedsopfattelsen af videndelingsfeltet. Dette kan forstås som 'delen' i den hermeneutiske bevægelse imellem del og

³ Med grundbog menes en bog, der på grundig og grundlæggende vis (re)præsenterer den basale, akkumulerede videnmængde indenfor feltet. Vores grundbøger indenfor videndeling er primært Davenport & Prusak (2000) og Holdt Christensen (2010). Indenfor narrativ teori og narrativ coaching har vi primært benyttet Nielsen(2006), Nielsen, Klinke & Gregersen(2010), Schnoor (2009) og White (2006, 2006, 2008) til at danne vores grundlæggende forståelse og udgangspunkt for videre læsning.

helhed, da den læste tekst kan nuancere helhedsforståelsen, men samtidig bliver forstået og fortolket i relation til resten af det læste materiale om videndelingsfeltet (Gadamer, 1999:144).

2.2.2 Trin 2: Intern diskussion af tekster

Efter at have læst tekster, der på den ene eller den anden måde har formået at skabe ny indsigt, forsøger vi at have en dialog om det læste, hvilken indsigt teksterne har bragt på banen og hvordan dette ændrer vores forståelse af arbejdet med specialet. Et karakteristisk træk ved denne dialog er, at både personen som ikke har læst teksten, men også personen som har, forlader samtalen med en følelse af at have opnået en højere grad af forståelse. Derigennem anerkender vi, at *"intet er virkeligt, før folk er enige om, at det er det."* (Schnoor, 2009:59).

Samme type samtale kan foregå på baggrund af skriveprocessen, som også kan anses som en del-til-helhedsforståelse. Skriveprocessen foregår som oftest sammen, selvom vi ikke nødvendigvis arbejder på samme del af specialet. Dette muliggør en dialog om argumentation, som igen ofte leder til nye indsigter, bedre forståelser og alternative vinkler på datamaterialet (Gergen & Gergen, 2005).

Denne manøvre trækker, ligesom den forrige, på hermeneutikken, idet den sikrer en tættere kobling imellem del og helhed (Gadamer, 1999). Den primære force er dog af socialkonstruktionistisk karakter, idet en mærkbart bedre forståelse og nye indsigter emergerer i og som konsekvens af selve samtalen (Stelter, 2012). Dialogen formår dermed at facilitere overgangen fra delforståelse til helhedsforståelse og åbne op for forståelser af datamaterialet, som ikke umiddelbart var synlige under den individuelle læsning – det er i vores interaktion og samtale med hinanden, at vi bliver klogere på teorierne og deres indbyrdes sammenhæng og derigennem får vi skabt en fælles helhedsforståelse, der er større end vores individuelle forståelse var ved samtalens start.

2.2.3 Trin 3: Intern metarefleksion

Trin 1 og trin 2 omhandler tekstlæsning og diskussion om samme. Dette dybe og snævre fokus medfører en risiko for at miste overblik i research- og skriveprocessen. Ved at fokusere på individuelle tekster, forfattere og argumenter øges risikoen for at skrive ud ad en tangent og derved ubevidst fjerne fokus fra problemformuleringen og specialets formål. For at dette ikke sker, forsøger vi at forholde os til specialet som reflekterende praktikere, ved bevidst at reflektere over og skabe bevidsthed om vores refleksioner (Darmer & Thomsen, 2010:483). Som konsekvens heraf afholdes samtaler, hvor computere og tekster lægges væk. Derefter diskuterer og reflekterer vi frit over, hvad vi arbejder med, hvor vi er i specialet samt brainstormer om ideer, argumenter, forfattere og relevante tekster. Denne interne metarefleksion omhandler vores helhedsforståelse af specialet og har til formål

at tydeliggøre denne, samt åbne op for nye muligheder og indsigter via åben diskussion og refleksion om feltet.

2.2.4 Trin 4: Ekstern validering

Selv med trin 3s fokus på abstraktion kan vi dog ikke frigøre os fra det faktum, at vi skaber viden i en lokal kontekst. Både hermeneutikken og socialkonstruktionismen argumenterer for, at rendyrket objektivitet er en umulighed – vores forståelse af teorierne vil altid være en subjektiv tolkning (Jordansen & Astrup Madsen, 2010). Derfor virker det fornuftigt at få valideret grundlaget for analysen eksternt, så udgangspunktet for vores videnproduktion ikke blot synes meningsfuldt for os, men også for andre indenfor de pågældende felter. Dette gøres for at modvirke, at der i specialeprocessen udvikles en virkelighedsforståelse mellem os, som er meningsløs for udeforstående: den genererede viden bliver i så fald til i en så snæver kontekst, at helhedens mening risikeres at blive ødelagt (Gadamer, 1999:130). Derfor vil vi, i de kapitler hvor vi producerer ny viden, starte med at validere vores teoretiske grundlag ved at kontakte relevante forskere eller praktikere.

Grundlaget for denne beslutning skal blandet andet findes i Christensen, hvori Polkinghorne argumenterer for, at *"Hermeneutisk ræsonneren [ikke] producerer [...] sikre og nødvendige konklusioner"* (Polkinghorne, oversat i Christensen, 2002:143). Dette bundet i, at *"[i]ngen fortolker kan gøre krav på absolut, uigendrivelig viden. Selv den mest objektive historiker er bundet til et begrebsapparat og et sprog, som er udviklet af den tradition, han står i"* (Gulddal & Møller, 1999b:37) og derfor kan en endelig, 'universel' validering af vores resultater ikke lade sig gøre. Til dette lægger vi os op ad den tanke, at *"de konstruktionistiske ideer er brugsressourcer, ikke kortlægninger eller genspejlinger af verden."* (Gergen, 2010:218). Igennem denne optik skal validitet ikke findes i specialets resultaters sandhedsværdi men i deres *brugsværdi*. Derfor vil vi lade en eventuel validering af vores resultater være op til læserens egen meningsdannelse. Hvis læseren skaber mening ud fra specialets argumentation og resultater samt i sin fortolkning danner en ny forståelse af, hvordan disse kan benyttes i praksis, vil læseren have opnået *"et højere refleksionsniveau i problemstillingen"* (Gadamer, 1999:148). Hvis dette opnås, vil specialets resultater og efterfølgende meningsdannelse danne grundlag for en generelt bedre forståelse af problemstillingen, og dermed udgøre en del i andres helhedsopfattelse af feltet (Gulddal & Møller, 1999b). Dermed kan vi opnå en 'intersubjektiv validering' – hvis læseren, som får kendskab til vores problemstilling, finder at specialets resultater resonerer med vedkommendes helhedsopfattelse, at resultaterne kan bruges i praksis og at læsningen af specialet i sig selv medfører refleksion, vil vi anse specialet som valideret (Christensen, 2002:144; Jordansen & Astrup Madsen, 2010:61-62).

Det bør nævnes, at det ikke er vores intention at forsøge at *sikre* validitet igennem denne tilgang. Om resultaterne af specialet findes brugbare af andre indenfor feltet kan kun vurderes med tiden. Dog er det vores forhåbning, at andre forskeres og praktikers input i forhold til analysens grundlag kan øge chancerne for, at specialets resultater i sidste ende kan forekomme meningsfulde og brugbare for andre.

2.2.5 Opsummering

De fire trin som forklaret ovenfor udgør proceselementerne og dermed helheden i forståelsen af vores videnproduktion. Som allerede nævnt bliver disse fire trin ikke fulgt slavisk: de benyttes, når det vurderes, at de kan være brugbare for vores proces eller ikke har været benyttet i nogen tid. Yderligere kommer alle trin til udtryk mange gange, hvilket for trin 1 og 2 udgør et glimrende eksempel på den iterative tilgang, som hermeneutikken lægger vægt på. Vi benytter denne syntese af socialkonstruktionisme og hermeneutik for at sikre fokus på tekstlæsning og –fortolkning. Samtidig tillader den os at trække på de signifikante ressourcer, der ligger i samtale, relation, diskussion og fælles refleksion. Herigennem benytter vi os af, hvad man lidt improvisatorisk kan kalde for en 'socialkonstruktionistisk-hermeneutisk cirkel' til at guide vores videnproduktion. Med denne benævnelse pointeres, at iterationen ikke blot går igennem del og helhed men også igennem tekstfortolkning og dialog. Både den individuelle tekstfortolkning og den relationelle dialog er af kritisk betydning for vores videnproduktion.

Vores analysestrategi er afbilledet i figur 2. Hvordan de fire niveauer benyttes, vil blive forklaret i de enkelte kapitler:

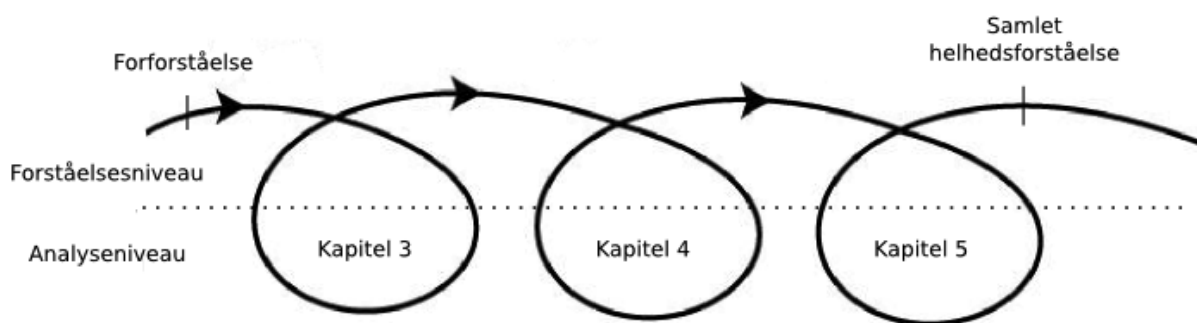
Abstraktions-niveau	Handling	Fokus	Hermeneutisk fokus
1	Individuel læsning af tekst	Fortolkning	Delforståelse
2	Intern diskussion af tekster	Dialog	Delforståelse til helhedsforståelse
3	Intern metarefleksion	Refleksion	Helhedsforståelse
4	Ekstern validering	Meningsfyldt grundlag	Helhedsforståelse som andres delforståelse

FIGUR 2 – Specialets videnproduktion

2.3 Specialets struktur

I forlængelse af vores videnskabsteori og analysestrategi er strukturen i specialet opbygget med det formål at skærpe vores forståelse af, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. Dette gøres igennem arbejdet med de tre delspørgsmål, som vil blive analyseret i de følgende kapitler.

Dermed arbejder vi med tre 'loops' af analyse, som vi dykker ned i. Hver af disse loops vil bidrage med en ny del til vores samlede helhedsforståelse, som slutteligt vil udgøre besvarelsen af problemformuleringen. Dermed bidrager de analytiske dele til, at vores viden og forståelse løftes op på et højere niveau (Gadamer, 1999:148). Hvordan vores analytiske arbejde og vores gradvist øgede forståelse vil opbygges igennem de resterende kapitler, kan ses i nedenstående figur:



FIGUR 3

Ovenstående figur symboliserer den kontinuerlige meningsdannelse og videnproduktion som kan skabes om et givet emne (Kofod & Bevort, 2010:193). Vi starter vores undersøgelse i venstre hjørne, og igennem de tre analytiske loops øger vi gradvist vores viden og reviderer dermed vores forståelse for problemformuleringen. Figuren veksler mellem et *forståelsesniveau*, hvor fokus er på vores forforståelser og hvordan analyserne i kapitel 4, 5 og 6 har ændret disse, og et *analyseniveau*, hvor fokus er på analyse og fortolkning af empirien. Figuren vises som fortsættende, da vi igennem specialeprocessen ikke opnår 'fuldkommen viden' om emnet, men blot en bredere og mere uddybet forståelse (Gulddal & Møller, 1999b). Inden analysen starter vil vi gennemgå hvordan de enkelte loops kommer til udtryk i de efterfølgende kapitler:

Det første loop vil behandles i kapitel 4 og vil fokusere på delspørgsmål 1 og derfor forsøge at danne en umiddelbar helhedsforståelse af henholdsvis videndelingsfeltet, narrativ teori og narrativ coaching. Formålet med kapitlet er at skabe en grundlæggende og overordnet forståelse for problemformuleringen og derved skabe et fundament for den videre analyse. Dette gøres ved at identificere udfordringerne for videndeling og koble dette til de styrker, som narrativer har. Derefter undersøges narrativ videndeling for udfordringer og vi analyserer hvordan narrativ coaching kan imødekomme disse. Helhedsforståelsen som opbygges igennem dette loop udgør vores umiddelbare helhedsopfattelse af vores felt.

Andet analytiske loop vil behandles i kapitel 5. Denne delanalyse vil tage udgangspunkt i videndelingslitteraturen og arbejde med den modstand mod videndeling, som kan hæmme videndeling i praksis. Dette skal sikre at selve videndelingsprocessen, som vi udforsker i kapitel 6, kan forløbe forholdsvist uhindret. Kapitlet undersøger, hvordan narrativ coaching kan afhjælpe modstand mod videndeling igennem koblingen af barrierer for videndeling med værktøjer fra narrativ coaching.

Det tredje og sidste analytiske loop, som behandles i kapitel 6, har til formål at udnytte de narrative coachingværktøjer til at skabe en proces, som på samme tid udnytter de styrker som narrativ teori og narrativ coaching besidder og som yderligere besvarer de udfordringer, kapitel 4 opstiller for narrativ videndeling.

Igennem arbejdet med de tre delspørgsmål opbygges og øges vores forståelse for de tre delspørgsmål. Derigennem øges vores samlede helhedsforståelse yderligere for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling (Gulddal & Møller, 1999b).

Da specialet er opbygget som følge af vores videnskabsteori og analysestrategi, afviger terminologien i opbygningen af opgaven en smule fra den almindelige opbygning af en opgave. Da analysen har til formål at uddybe vores forståelse for problemformuleringen, vil kapitlerne 4, 5 og 6 ikke afsluttes med en konklusion. Kapitel 4 vil afsluttes af en 'umiddelbar helhedsforståelse', og kapitel 5 og 6 af en 'ny helhedsforståelse'. Den endelige konklusion på specialet vil derfor hedde 'samlet helhedsforståelse', da den markerer den endelige forståelse af problemstillingen, som vi opnår igennem arbejdet med specialet. Dette gøres for at påpege videnproduktionen og udviklingen af vores forståelse, som de enkelte kapitler i analysen bidrager med og dermed også opnåelsen af et højere refleksionsniveau i forhold til problemstillingen (Gadamer, 1999).

KAPITEL 3 - BEGREBSAFKLARING

Videndeling og narrativ coaching er to videnskabelige felter, der historisk set har haft hvert sit videnskabsteoretiske udgangspunkt (Christensen, 2002; Schnoor, 2009). Fordi de to videnskabelige felter er baseret på forskellige erkendelsesteorier, er det nødvendigt for os at fastlægge vores opfattelser og definitioner af visse kernebegreber, for at vi kan arbejde meningsfuldt med en syntese af de to videnskabelige felter. Denne syntese tager sit udgangspunkt i den følgende begrebsafklaring. Syntesen sker på baggrund af vores videnskabsteoretiske grundlag i socialkonstruktionismen og hermeneutikken og tager derfor afsæt i, at viden er en subjektiv størrelse og at den skabes og omskabes i relationer. Vi trækker dermed viden – som forstået i meget af videndelingslitteraturen – ud af det realistiske paradigme og ind i socialkonstruktionismen, som narrativ coaching er funderet i.

3.1 Hvad er viden?

Vores opfattelse af viden dannes på baggrund af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt i socialkonstruktionismen og hermeneutikken.

Der er blevet lavet et utal af definitioner af, hvad viden er og en tilsvarende mængde kritik er udtrykt om dem. Den mest gængse kritik af disse er, at definitionerne bliver for brede og dermed kan anvendes på mange andre begreber, hvorfor definitionerne ikke nødvendigvis er særlig brugbare – hverken teoretisk eller i praksis – og dermed mister deres værdi (Alvesson & Kärreman, 2001; Gourlay & Nurse, 2005; Tsoukas & Vladimirov, 2001). Vi vil derfor præsentere den definition, vi finder relevant for specialet og vil argumentere for, hvorfor den passer ind i vores ramme. Dette gøres igennem tre fokusområder: individ, kontekst og erfaring.

For det første ses viden i det narrative felt som en bevægelse, hvor kommunikation er det vigtigste redskab for, at der kan deles viden i en organisation. For at man som individ i en organisation optager viden, skal man ifølge Nielsen (2006) anse det som relevant og værdiskabende både personligt og for organisationen. For at denne viden udvikles og konstrueres skal det ske på baggrund af et fælles mål fra individet og organisationen i forhold til, hvad der anskues som vedkommende og meningsgivende. I denne sammenhæng giver det kun mening *"at beskæftige sig med viden som et individuelt fænomen – altså ud fra hvordan den enkelte har opfattet, tilegnet og skabt sin egen mening med den viden, der er præsenteret af andre."* (Nielsen, 2006:84).

For det andet vil vi tage udgangspunkt i, at viden er afhængig af den kontekst, den opstår i (Tsoukas & Vladimirov, 2001). Begrebet kontekst blev originalt brugt til at betegne den sammenhæng, en tekst befinder sig i. Formålet med brugen af begrebet var at tydeliggøre, at en tekst ikke kan forstås uden

samtidig at forstå den sammenhæng, som teksten er skrevet i (Moltke, Molly et al., 2009:80). Når vi overfører denne forståelse på brugen af viden, handler kontekst "[...] om den meningsskabende ramme om en bestemt situation." (Nielsen, 2006:23). I denne forståelse kan viden ikke benyttes, med mindre man også forstår konteksten, som Nielsen definerer som "[...] en unik og konstrueret forståelsesramme, som tilfører mening [...]" (Nielsen, 2006:23). Dermed kan viden ikke benyttes på en meningsfuld og brugbar facon, med mindre man er bevidst om og forstår den sammenhæng, hvori viden opstår.

For det tredje lægger vi til grund, at viden opstår på baggrund af erfaring (Kolb, 2000). Erfaring er her ment i en bred forstand, som omfatter alt levet og opfattet, hvilket danner grundlaget for viden. På den måde benytter vi os af en erfaringsbaseret men samskabende definition af viden: viden bliver til i samspillet mellem to (eller flere) aktører og kan opstå på mange forskellige måder. Dette blev førhen anset som et erkendelsesmæssigt uforeneligt perspektiv, men det har ændret sig i den seneste tid. Kombinationen af den *fænomenologisk-erfaringsforankrede praksis* og den *socialkonstruktionistisk-samskabende praksis* anses nu som et solidt grundlag for en definition af viden (Stelter, 2012:59).

I dette speciale anskuer vi derfor viden som:

Et individuelt fænomen, der er kontekstuel forankret, opstår i interaktionen mellem aktører og er baseret på erfaring.

3.2 Hvad er videndeling?

Med ovenstående forståelse af viden kan vi arbejde mere uddybende med, hvordan viden deles mellem mennesker og i organisationer. Trods grundig læsning af materiale fra videndelingsfeltet, har det ikke været muligt at finde en velfungerende definition for videndeling. Derfor vil vi i det følgende skabe vores egen definition igennem argumenter uddraget fra videndelingslitteraturen.

I forlængelse af definitionen af viden bliver videndeling defineret som en udveksling af viden imellem to eller flere aktører, hvor minimum én af parterne som konsekvens deraf oplever øget forståelse eller refleksionsevne, en revurdering af noget kendt, eller blot en tilførsel af viden, der opleves som ny.

Når virksomheder har fokus på videndeling, er det som regel med ét af følgende formål; at skabe ny viden eller at blive bedre til at udnytte den viden, der i forvejen eksisterer i virksomheden. Hvis formålet med videndeling er at skabe ny viden, kan det blandt andet ske ved "*at viden fra forskellige fagligheder – eller grupper af eksperter – kombineres på måder de ikke tidligere er blevet kombineret på.*" (Holdt Christensen, 2004:26). Hvis formålet derimod er at blive bedre til at udnytte den eksisterende viden, kan det komme til udtryk ved, at virksomheden ønsker at sprede den eksisterende

viden i organisationen. Derved kan flere benytte sig af de erfaringer andre har fået - for eksempel ved løsning af en bestemt type opgave.

I analysen vil vi benytte os af begge måder at anskue videndeling på. Narrativ coaching kan både bruges til at styrke videndeling mellem forskellige fagligheder og dermed skabe ny viden for virksomheden, men kan også bruges til at hjælpe andre i organisationen videre ved at dele viden om samme type opgaver og dermed effektivisere opgaveløsningen. I definitionen af videndeling lægger vi os endvidere op ad Tsoukas og Vladimirov (2001) definition, der positionerer refleksion som det vigtigste element. De beskriver videndeling som *"the dynamic process of turning an unreflective practice into a reflective one"* (Tsoukas & Vladimirov, 2001:973). Samlet leder dette til følgende definition af videndeling:

En udveksling af viden imellem to eller flere aktører, hvor minimum én af parterne som konsekvens heraf oplever øget forståelse eller refleksionsevne, en revurdering af noget kendt eller blot en tilførsel af viden, der opleves som ny. Formålet med videndeling er derfor både at skabe ny viden og dele allerede eksisterende viden.

3.3 Hvad er et narrativ?

Studiet af narrativer passer ikke ind i et enkelt videnskabeligt felt – det er af natur interdisciplinært (Riessman, 1993). Riessman pointerer yderligere, at 'narrativ' er et paraplybegreb, som antager mange forskellige former og er blevet defineret på et væld af forskellige måder. Netop af disse årsager virker det nødvendigt at angive mere præcist, hvad der menes med et narrativ for at kunne behandle det yderligere i analysen. I vores speciale spiller narrativer en vigtig rolle, da det udgør selve mediet, hvorigennem viden kan blive delt. Derfor vil vi her benytte lejligheden til at gennemgå de aspekter af narrativer, som vi finder vigtige for opfattelsen af narrativer i videndeling.

Nielsen skriver, at *"historier handler om det, vi oplever"* og definerer endvidere et narrativ som *"en personlig fortælling om en eller flere begivenheder, som er udvalgt, fordi den giver særlig resonans eller genklang i personens aktuelle situation."* (2006:14). Denne definition har flere gode aspekter. Den første sætning beskriver, at fortælleren igennem narrativet får mulighed for at drage erfaringer, holdninger og begivenheder ind i den sociale kontekst, hvori narrativet bliver delt. Nielsens (2006) definition præsenterer først og fremmest et narrativ som værende en umiddelbar personlig størrelse – eller som Humberto Maturana har udtalt, *"Alt hvad der siges, siges af nogen"* (Moltke, Molly et al., 2009:9). Derigennem tydeliggøres vigtigheden af fortællerpositionen: at narrativet kommer et sted fra og er som sådan bundet til en bestemt position, en bestemt rolle og et bestemt verdenssyn.

Yderligere beskrives narrativet som udvalgt og tilpasset efter 'personens aktuelle situation'. Altså er der både et menings- og retningsdannende aspekt i det at fortælle: der er en kobling fra den eller de oplevede begivenheder, som fortælleren føler er relevante eller vigtige for den pågældende situation. Den aktuelle situation antyder ligeledes den sociale kontekst, hvori narrativet bliver fortalt og delt med andre og dermed at narrativet ikke er en fast størrelse, men bliver ændret i skiftende diskurser og kontekster (Abolafia, 2010:351).

Definitionen af et narrativ bliver dermed:

En oplevelsesbaseret, personlig fortælling om en eller flere begivenheder, som er udvalgt, fordi de(n) resonerer med eller giver særlig mening i personens aktuelle situation.

Definitionen af et narrativ er dog ikke nok til at kunne arbejde så dybdegående med begrebet, som vi ønsker at gøre i henhold til problemformuleringen. Det er derfor yderligere relevant at fremhæve visse andre egenskaber af et narrativ. Narrativer er et komplekst fænomen, hvorfor vi i det følgende vil udbygge vores definition ved at fokusere på: narrativers plot, narrativer i forhold til historier, samt at narrativer er meningsdannende og fører til handling.

3.3.1 Narrativer som plot

Der er generel konsensus omkring den holdning, at narrativer består af bestemte elementer. Hvor mange eller i hvor stor udstrækning disse elementer skal være til stede for at udgøre et narrativ, er der delte meninger om. Som minimum kan dog påpeges, at et narrativ altid indeholder og beskriver et plot eller en sekvens af begivenheder (Corbett-Etchevers, 2011:168). Ideen om et narrativt plot er behandlet til fulde af Ricoeur, som beskriver, at "[...] *the semantic innovation consists in the invention of a plot, which is also a work of synthesis: through the plot, objectives, causes, incidents are brought together under the temporal unity of an action that is complete and whole.*" (Oversat i Corbett-Etchevers, 2011:168). Et sådant plot er struktureret omkring tidligere oplevede begivenheder og tilfører disse begivenheder kontekst, agenthed og en kronologisk orden. Sammen med fortællerens egen evaluering af disse tilfører fortælleren narrativet mening (Abolafia, 2010:350). Yderligere sikrer et plot, at narrativet virker logisk sammenhængende for tilhørerne.

3.3.2 Narrativer versus historier

I litteraturen virker der til at være delte holdninger om definitionen af narrativer og historier. Gabriel (2000) argumenterer for, at historier er specifikke og anser narrativer som en mere simpel og generel

størrelse. Ifølge Schreyögg & Koch (2005:2) står Polkinghorne (1988) og Boje (2001) i kontrast til dette, da de mener, at et narrativ er en videreudvikling af en historie. Givet at vi arbejder med disse begreber i en videndelingssammenhæng, vil vi fokusere på de mere funktionalistiske aspekter – altså hvordan og om der overføres viden gennem narrativer. Derfor synes det mindre vigtigt, om det fortalte er en fuldt udviklet historie med plot, karakterer og handling eller blot et fragment af samme, der mangler et eller flere af ovennævnte aspekter. Geiger & Schreyögg (2012:99) argumenterer for, at narrativer i organisationer ofte er af den sidstnævnte, ufuldstændige slags – hvad der også kaldes antenarrativer eller 'krigshistorier'⁴ (Boje, 2001; Orr, 1996).

Uanset om et narrativ bliver præsenteret som et fragment eller som en fuldstændig historie, kan det dog underlægges de narrative coachingværktøjer, der bliver introduceret i specialet. Dette skyldes, at et fortalt fragment altid vil være en del af en større historie, ligesom en – tilsyneladende – komplet historie altid blot vil være et fragment af en total oplevet begivenhed (Schnoor, 2009:28). På denne måde vil der altid kunne arbejdes med det fortalte, uanset om det fremstår som fragmenteret eller fuldstændigt. Af denne årsag synes det ikke nødvendigt at skelne imellem narrativer og historier i dette speciale, og derfor vil narrativer fremover blive benyttet synonymt med både 'historie' og 'fortælling'⁵.

3.3.3 Narrativer som meningsdannende

Som tidligere beskrevet bliver delene i et narrativ altid valgt ud fra en langt større række af elementer, end der præsenteres i det færdige narrativ. Disse elementer udvælges og ordnes, for at det fortalte skal give mening for lytterne og fortælleren selv. En nævneværdig karakteristisk egenskab ved narrativer er, at de tilsyneladende indeholder en form for automatisk meningsdannelse. Bruner (1986:28) beskriver, at "[...] *we characteristically assume that what somebody says must make sense [...]*". Når man lytter til et narrativ, der indeholder plot, agenthed og en kronologisk rækkefølge af begivenheder, er den naturlige reaktion at prøve at skabe mening ud fra det fortalte.

Ifølge Nielsen fortællers narrativer "*for at forstå sig selv og skabe mening i kaos*" (Nielsen, 2006:14). Hun fortsætter: "*Hvis det lykkes [...] at få skabt 'mening med galskaben' er det, fordi det lykkes for den enkelte at etablere en fortælling, som giver mening*". Denne skabelsesproces betinges dog af en social kontekst, hvor det selvsagt er kritisk, at tilhørerne forstår hvad der fortællers, så fortælleren kan

⁴ Ofte brugt i sammenhæng med at styrke organisatorisk identitet, se f.eks. Geiger(2010)

⁵ Hvilket ikke er uset indenfor narrativ praksis; se f.eks. Schnoor (2009), Nielsen (2006) og Nielsen, Klinke & Gergersen (2010).

tilpasse sine narrativer, sin forståelse af sig selv og sin identitet i overensstemmelse med deres reaktioner. Ifølge Gergen & Gergen sikrer narrativer hermed forståelse: *"Narration, as a central means of generating temporally-based intelligibility, is thus viewed as principally social in origin."* (2011:379). Igennem denne forståelse spiller narrativer en stor rolle, når der skal skabes fælles mening i en social kontekst, og samtidig er mening og meningsdannelse en ufravigelig del af det at fortælle.

Et narrativ vil altid være en personlig konstruktion, en repræsentation af en tidligere oplevet begivenhed. I og med at *"every representation is an interpretation"* (Weick, 1995:44), vil det fortalte aldrig kunne trækkes ud af den subjektive form, det er bundet til – det vil aldrig kunne blive mere end fortællerens udlægning af forløbet, farvet af vedkommendes holdninger, tidligere oplevede begivenheder og andre lignende bias. Yderligere beskriver Weick, at *"no lived experience can be exhausted by a single interpretive scheme."* (1995:28). Derigennem kan de punkter, som fortælleren fokuserer på og dermed vælger at opbygge sit narrativ omkring variere fra fortæller til fortæller, selvom det oplevede grundlag er det samme. Af denne årsag kan to individer have oplevet den samme begivenhed, men på grund af forskellige foki, forskellige holdninger og forskellige vurderinger af det skete kan de komme frem til to vidt forskellige plots. På den måde kan både opfattelsen af et givet problem og forestillingen om mulige løsninger variere markant fra person til person. Både problemet og narrativet, der fortælles som reaktion på dette, ses i den narrative forståelse som *"sprogliche fænomener, der skabes og vedligeholdes inden for rammerne af fortællinger og diskurser"* (Schnoor, 2009:47). Dette betyder, at forståelsen af både problemer og løsninger kan variere fra person til person, afhængig af hvordan den enkelte har oplevet og skabt mening omkring dem. Denne forskellighed i tolkninger kan udløse et større spektrum af alternative handlingsmuligheder, hvis narrativerne bliver delt i en videndelingsproces.

3.3.4 Narrativer som handlingsorienterende

At narrativer kan føre til handling skyldes ifølge Pentland blandt andet, at de kan bidrage med at forklare forholdene mellem begivenheder og aktører i en proces (Pentland, 1999:711). Sammenhængen mellem aktører, adfærd og begivenheder kan på denne måde tydeliggøres. Mulige handlinger og alternativer kan derefter udledes, idet narrativer skaber en paralleliserende sammenhæng mellem *"the current action and some other event we may have come across"* (Torell, 2005:266).

Geiger & Schreyögg tillægger sig, at narrativer kan føre til handling og beskriver, at *"In a way, [narratives] are assumed to represent actionable knowledge. Many authors consider the problem-solving power inherent in narratives"* (2012:98). Deres argument er, at narrativer, fordi de er fremkommet på

baggrund af erfaring, er tæt på 'handlingens kontekst' og derfor lette at overføre til deciderede handlingsmuligheder. Dette syn resonerer med andre forfatteres holdninger (Se fx Abolafia, 2010; Gergen & Gergen, 2006; Weick, 1995).

Grundlæggende handler den narrative coachings brug af narrativer altså om, at der skabes handlemuligheder (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:43). Det er dermed formålet, at der igennem coachingen opfordres til handling på baggrund af den udvikling, fokuspersonen har oplevet gennem samtalen. I en videndelingskontekst vil brugen af narrativer og narrativ coaching kunne medføre, at fokuspersonen finder nye måder at håndtere sin udfordring på og kan se den løst på flere forskellige måder.

3.3.5 Uddybelse af definitionen af narrativer

Narrativer er en personlig konstruktion, men de bliver formet og omformet i sociale relationer: de kan variere i indhold og udformning fra fortæller til fortæller men også fra kontekst til kontekst. De er oftest koncentreret omkring et plot, som indeholder erfaring, kontekst, agenthed, kronologisk orden og evaluering. Narrativer er ikke (altid) det samme som historier, men i dette speciale vil de to begreber blive brugt synonymt, da forskellen på de to ikke har konsekvens for vores arbejde.

En væsentlig egenskab for narrativer er, at de er bærere af mening og leder til handling. Meningsdannelsen er omdrejningspunktet for hvordan narrativerne bliver fortalt og hvordan de bliver forstået. Meningsdannelsen vil altid være en individuel konstruktion, der i form og handling kan veksle meget fra person til person på grund af tidligere erfaringer, holdninger og oplevelser. At narrativer skabes på baggrund af handling og leder til handling medfører, at brugen af narrativer ikke blot har en forklarende effekt, men også virker handlingsorienterende.

3.4 Hvad er narrativ coaching?

Narrativ coaching er en coachingform, der tager udgangspunkt i fortællinger. Tilgangen antager, at mennesker skaber og genskaber sig selv gennem de meningsbærende fortællinger, de fortæller sig selv og andre. Fortællingerne hjælper dermed til at skabe sammenhæng og orden i vores forestillinger om os selv og vores omverden (Moltke, Molly et al., 2009:181). Den coachende samtale bliver herigennem til en fortællende samtale, hvor coachens arbejde kort fortalt består i på samme tid at lytte til, hvad der bliver fortalt og hvad der bliver ekskluderet fra fortællingen. Derefter kan coachen spørge ind til det fortalte og udfolde ekskluderede forholde- og handlingsmuligheder i forhold til skift i kontekst og relation (Moltke, Molly et al., 2009; Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010).

En definition af narrativ coaching, som passer til ovenstående beskrivelse, opstilles af Nielsen, Klinke & Gregersen: *"Narrativ coaching er en fortællende samtale, hvor centrum for fortællingen er problemhistorien, kaldet den dominerende historie. Den dominerende historie forhindrer den coachede i at være autentisk og handlekraftig i konkrete livssituationer (arbejdslivet og/eller privatlivet). Den dominerende historie har ekskluderet vigtigt værdifuldt personligt materiale.*

Coachingen vil belyse den dominerende histories effekt og afdække særlige sociale og kulturelle vilkår, der forhindrer den coachede i at være autentisk. Coachen vil åbne for nye områder i fortællingen, hvor den coachede kan opbygge en ny og mere bekræftende fortælling, kaldet den nye historie. Den dominerende historie muliggør meningsfuldhed, autenticitet og handlekraft." (2010:29).

Ovenstående definition er et glimrende udgangspunkt for den forståelse af narrativ coaching, som vil blive benyttet i opgaven. Dog er der nogle væsentlige forskelle, som vi vil pointere i de følgende to afsnit.

3.4.1 Problemet med 'problemhistorie'

Først og fremmest tager vi afstand fra den narrative idé om en 'problemhistorie'. Denne navngivning af begrebet tydeliggør det ukonstruktive og hæmmende i det fortalte narrativ: at narrativet indeholder et decideret 'problem'. Denne tilgang kan vi ikke tilslutte os: der er ikke noget galt med fortællingen, den er ikke ukonstruktiv eller holder personen eller gruppen tilbage fra at handle i sig selv. I stedet er vores opfattelse, at det fortalte narrativ indeholder aspekter, som enten ikke er blevet fortalt eller ikke er blevet fokuseret nok på af fortælleren. Derigennem er vi meget enige, når Nielsen, Klinke & Gregersen i definitionen ovenfor skriver: *"Den dominerende historie har ekskluderet vigtigt værdifuldt personligt materiale"* (2010:29). Ergo er det fortalte narrativ ikke en haltende version af en 'bedre' fortælling men blot en ufuldstændig beretning om noget sket.

Via denne forståelse vil coachens primære arbejde i en videndelingssammenhæng bestå i at hjælpe fokuspersonen til at 'genfinde' det udeladte i narrativet. Vi arbejder derfor med en forståelse af narrativer, der i højere grad fokuserer på den uberørte viden, der ligger gemt i fortællingerne og dermed også med en forståelsen af, at narrativer er den umiddelbare forståelse af en oplevet begivenhed fortalt på en meningsfyldt måde. I en videndelingskontekst hvor formålet er at overføre viden, der kan benyttes til løsning af organisatoriske problemstillinger, består coachens arbejde i at udforske narrativer for at finde de muligheder, der ligger gemt deri.

3.4.2 Narrativ business-coaching

Nielsen, Klinke & Gregersen beskriver i deres definition citeret ovenfor, at *"Coachingen vil belyse den dominerende histories effekt og afdække særlige sociale og kulturelle vilkår, der forhindrer den coachede i at være autentisk."* (2010:29). Formålet med den narrative coaching i dette speciale omhandler udelukkende videndeling og har derfor ikke til formål at sikre autenticitet hos den enkelte. At sikre at deltagerne opnår en følelse af at være signifikante, målrettede og ansvarlige igennem deres narrativer er af mindre betydning end at skabe handlemuligheder i den pågældende situation. Narrativerne fortæller med det formål at skabe nye indsigter og muligheder for handling – de fortæller ikke for at styrke eller omskabe den pågældendes identitet. Derigennem fjerner vores forståelse af narrativ coaching sig fra narrativ terapi: *"The ultimate goal of narrative therapy is to transform narrative constructions so as to enhance client wellbeing."* (Gergen & Gergen, 2006:113). Vores forståelse af narrativ coaching fjerner sig fra narrativ terapi idet privatlivet ikke italesættes og samtalen udelukkende handler om arbejdslivet. I den sammenhæng er det vigtigt at få understreget, at i vores coachingforståelse *"er organisationen den højeste kontekst."* (Søholm, Storch et al., 2006:30). Målet for coachingindsatsen er dermed bundet op på organisationens mål og ikke individets udvikling og velbefindende. Dette skal ikke forstås som en regression til den forståelse, at individet er til for organisationens skyld og derfor bliver dets velbefindende ikke vægtet højt. Hvad der her menes er blot, at det primære formål for coachingen er opgaveløsning med fokus på det opstillede organisatoriske mål. Individet har stadig en stor rolle at spille, da det er de individuelle narrativer, der danner grundlaget for videndelingen. Herigennem er der stadigvæk et stærkt individfokus, idet videndelingsprocessen kan *"bevare og forstærke fokuspersonens egen ekspertrolle på sin egen problemstilling og på sit eget liv."* (Moltke, Molly et al., 2009:272). Vi er opmærksomme på, at vi her lader os inspirere af en anden coachingtradition, idet 'organisationen er den højeste kontekst' er et begreb fra ledelsesbaseret coaching (Søholm, Storch et al., 2006). Vi er bevidste om, at dette ikke er et begreb der som udgangspunkt arbejdes med inden for narrativ coaching, men da vi arbejder med en videndelingsproces, synes vi det er nødvendigt at fokusere mere på organisationen end individet. Inddragelsen af en anden coachingtradition er ikke uset i det narrative coachingfelt, hvilket blandt andet ses i Stelter (2012:173) og Schnoor (2009:69).

3.4.3 Afklaring af narrativ coaching, som det vil blive anvendt i specialet

På baggrund af Nielsen, Klinke og Gregersens (2010) definition af narrativ coaching samt ovenstående tilføjelser, vil vores forståelse af narrativ coaching tage udgangspunkt i at:

- narrativ coaching ses som en fortællende samtale, hvor udgangspunktet er et individs umiddelbare forståelse af en oplevet begivenhed, fortalt på en ny og meningsfuld måde.

- coachens arbejde består i at udforske narrativer for at finde de gemte og glemte muligheder.
- organisationen er den højeste kontekst for den narrative coaching. Dette medfører at coachingens primære formål er centreret omkring opgaveløsning og ikke individuel autenticitet, identitet eller velbefindende.

KAPITEL 4 – BEGRUNDELSE FOR VORES HYPOTESE

Dette kapitel er opbygget af tre selvstændige dele, der hver især bidrager til vores umiddelbare forståelse af, hvordan vi kan begrunde vores hypotese om, at narrativ coaching kan bidrage til videndeling. Delene har til formål at skabe en umiddelbar forståelse af de videnskabelige felter, vi arbejder med samt at skabe en kobling imellem dem.

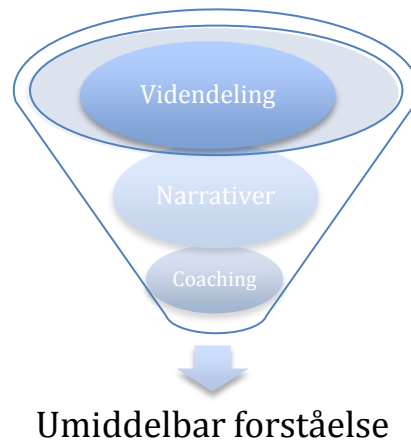
Den første del der belyses i kapitlet, er videndelingsfeltet, hvor fokus er på udviklingen i feltet og begrænsningerne ved den gældende praksis om videndeling. Videnproduktionen i dette afsnit er fremkommet gennem fortolkning af tekst og dialog. Dermed vil der i dette afsnit være fokus på trin 1 og 2 i vores videnproduktion. Formålet med afsnittet er at opbygge en forståelse for det felt vi ønsker at arbejde med.

Den næste del der belyses er narrativ teori. Dannelsen af dette afsnit vil fremkomme på baggrund af en høj grad af tekstfortolkning og dialog om de teorier og tekster, der ligger til grund for afsnittet (trin 1 og 2). Dernæst søger vi gennem den narrative teori at svare på de kritikpunkter, vi har fundet ved videndeling. Til dette punkt benyttes trin 3s fokus på helhedsforståelse og refleksion til at skabe en meningsfuld kobling mellem de to videnskabelige felter.

Den sidste del omhandler narrativ coaching, der ligesom de to foregående dele vil tage afsæt i tekstfortolkning og dialog omkring de inddragede teorier. Vil vi i denne del tage afsæt i den kritik, der er fremkommet af narrativs anvendelse i videndeling og undersøge, hvordan narrativ *coaching* kan imødekomme dette. På den måde ønsker vi at skabe en kobling mellem alle tre delafsnit i dette kapitel. Denne kobling er fremkommet på baggrund af vores metarefleksion (trin 3) omkring de tre videnskabelige felter.

Koblingen ligger desuden til grund for vores umiddelbare helhedsforståelse af specialet og arbejdet med de efterfølgende kapitler vil derfor tage afsæt i denne.

Sammenhængen mellem de tre delafsnit i dette kapitel kan illustreres således:



FIGUR 4

Til besvarelsen af dette kapitel benytter vi os således *ikke* af ekstern validering (trin 4 i vores videnproduktion). Dette begrundes med, at ved at begrunde vores hypotese på et rent teoretisk grundlag skaber vi ikke ny viden, som derved nødvendiggør en ekstern validering af det teoretiske grundlag.

4.1 Videndeling

Ifølge Fejfer Olsen, Mønsted & Siggaard Jensen (2004:37) er videndeling et felt der udspringer af organisationsteorier – teorier om de organisatoriske læreprocesser og udvikling – samt af læringsteorier. Feltet begyndte for alvor at udvikle sig i starten af 1990'erne og mængden af litteratur er vokset støt siden. Nogle af de teoretikere der var med til at sætte gang i udviklingen af feltet er blandt andre Davenport & Prusak og Nonaka & Takeuchi, der har ydet væsentlige bidrag til litteraturen om videndeling (Gordon & Grant, 2004:29).

Udviklingen inden for litteraturen spredte sig også til organisationerne og specielt i Skandinavien kom det til udtryk ved de såkaldte videnregnskaber. Ideen var, at man kunne værdisætte viden, ligesom virksomhedens materielle ting blev værdisat og derfor var udgangspunktet, at der var *"et behov for at synliggøre viden som organisatorisk viden, snarere end som personlig kvalifikation."* (Fejfer Olsen, Mønsted & Siggaard Jensen, 2004:25).

Feltet har dog udviklet sig en del siden starten af 1990'erne og det er ikke længere den dominerende tanke, at medarbejdernes viden er virksomhedens ejendel. I højere grad er man i organisationerne blevet opmærksomme på, at den viden medarbejderne besidder forsvinder fra organisationen, når de forlader den. Denne forståelse har lagt øget vægt på, at det ikke er én medarbejder der sidder med al viden om et specifikt område i organisationen, men at viden bliver delt. Derfor er der udviklet metoder til, hvordan organisationer skal understøtte denne konstante deling af viden. Men som med andre

organisationsfænomener er disse metoder blevet mødt af kritik. Dette vil vi blandt andet have fokus på, på de kommende sider.

4.1.1 Et kritisk syn på videndeling

I det følgende vil vi se nærmere på et udpluk af de kritikpunkter, der er opstået af videndelingsfeltet. Disse kritikpunkter er udvalgt med tanke på vores problemformulering. Vi vil diskutere 1) anvendelsen af databaser i forbindelse med videndeling, 2) anskuelsen af videndeling som en best practice, og 3) om videndeling er ved at udvikle sig til et udelukkende teoretisk koncept.

4.1.1.1 Videndeling baseret på databaser

I 1980'erne tog videndeling udelukkende udgangspunkt i den teknologi, der gav organisationerne mulighed for at udtrække, opbevare og dele data. Gennem de seneste to årtier har videndeling langsomt udviklet sig til at være meget mere end det. I dag har organisationer også fokus på kultur, motivation, fællesskab og læring, når videndeling diskuteres og implementeres (Holdt Christensen, 2005:342).

Selvom der i dag i højere grad er fokus på kultur, motivation, fællesskab og læring, er udviklingen i organisationerne dog ikke slået igennem i så høj grad som man kunne ønske. Ligeledes er der stadig en stor mængde litteratur der tager udgangspunkt i, at al viden kan gøres eksplicit og derefter overføres til en database. Videndeling bliver på mange områder derfor stadig anset som lagring af data med det formål at gøre viden tilgængelig for alle (Voss & Davidson, 2003). Kritikken af denne tilgang går på, at ved at lagre viden i en database bliver den fjernet fra den menneskelige interaktion og dømmekraft, som er essentiel for brug af viden (Fejfer Olsen, Mønsted & Siggaard Jensen, 2004:52-53). Dermed må en videndelingsproces igennem narrativ coaching sørge for at inddrage den menneskelige interaktion og dømmekraft.

4.1.1.2 Videndeling som en best practice

En anden kritik der er rettet mod videndeling er, at der i en stor del af litteraturen er blevet anlagt et best practice syn. Når videndeling ansues som en best practice, betyder det en opfattelse af, at der findes én bedste måde at implementere og udføre videndeling i organisationer. Blandt kritikerne af best practice synspunktet er Newell (2005:51), der argumenterer for, at det ikke er muligt at anlægge et best practice synspunkt indenfor videndeling, da viden er socialt konstrueret og indlejret i praksis: *"Knowledge has to be generated in its own context, perhaps using ideas from elsewhere, but essentially requiring the reconstitution of existing practice in any given context rather than simply involving the*

transfer of knowledge from one place or situation to another." (Newell, 2005:51-52). Fordi en videndelingsproces har været en succes i én virksomhed, er det ikke en sikker antagelse, at den får den samme værdi i en anden virksomhed. Dette skyldes konteksten og den situation, hvor den pågældende viden er opstået.

Carter & Scarbrough kritiserer også best practice tilgangen til videndeling og skriver, at *"The spectacular take-off of KM [knowledge management] has placed great emphasis on 'managing knowledge' as an economic asset. An inherent danger of this perspective is to take an overly narrow, technicist approach to KM."* (Carter & Scarbrough, 2001:215). At der er én bedste måde at organisere sig på, betyder at der er en universelt gældende sandhed om, hvad organisationer skal og bør. Men selve eksistensen af flere forskellige metoder, som alle påkalder sig best practice-status, står jo i stærk kontrast til ideen om én universelt bedste løsning (Carter & Scarbrough, 2001).

Der er dermed ikke udbredt opbakning til, at videndeling udvikles til et felt, hvor der er én måde at dele viden på, der er ens fra organisation til organisation. En forståelse af at dette kan lade sig gøre, ønsker vi ikke at udbygge. Vi mener, at viden opstår i en specifik kontekst og denne kan ikke forbigås, når den skabte viden efterfølgende deles. Dermed må en videndelingsproces igennem narrativ coaching tage højde for konteksten.

4.1.1.3 Videndeling som et teoretisk koncept

Et tredje kritikpunkt i videndelingsfeltet går på, at videndeling i højere grad er blevet et teoretisk koncept uden relation til, hvordan det bliver behandlet i praksis. Denne kritik udspringer af, at den måde organisationer opfatter og implementerer videndeling på, er en helt anden, end den tilgang teoretikerne har (Holdt Christensen, 2005).

Dette er som udgangspunkt et problem, da forskning gerne skal forklare eller forbedre, hvad der sker i verden omkring os – og i dette tilfælde i organisationer: *"If research on business studies is not able to reflect on and elaborate the understanding of either how business has been run, is run, or should be run, then the research is obsolete in the sense that it is not able to improve the practice of business."* (Holdt Christensen, 2005:338).

Det er derfor vigtigt at sikre, at videndelingsfeltet ikke bevæger sig ud af en tangent, der ikke er til gavn for praktikere og de organisationer, der ønsker at gøre brug af videndeling. Dermed må en videndelingsproces igennem narrativ coaching sørge for at være tæt på praksis, så den virker brugbar for praktikere og organisationer.

4.1.2 Opsamling

Ovenfor har vi forsøgt at give et kort indblik i feltets udvikling, samt påpeget noget af den kritik feltet udsættes og har været udsat for. Denne kritik består af: 1) at teknologi tilskrives en for stor rolle i videndeling og værdien af menneskelig interaktion underkendes, 2) at videndeling ses som en best practice og dermed underkendes kontekstens betydning, samt 3) at videndelingsbegrebet er ved at miste relationen til praksis. Disse kritikpunkter vil udgøre vores forståelse for, hvad en narrativ tilgang til videndeling skal kunne adressere, for at inddragelsen af narrativer er meningsfuldt.

4.2 Narrativer

På nuværende tidspunkt har vi opbygget en forståelse af videndelingsfeltet og kritikken heraf. Da vores hypotese er, at narrativ coaching kan spille en stor rolle i videndelingssammenhæng, er den næste del, vi søger at forstå, teorien om narrativer og hvilken rolle de kan spille for videndeling. En forståelse af dette er essentielt for vores analyse, da narrativer i nærværende speciale udgør det medium, hvorigennem viden deles. Denne forståelse vil vi forsøge at opnå igennem tekstlæsning og fortolkning af materiale indenfor narrativ teori. I de følgende afsnit vil narrativer og narrativeres rolle i videndeling derfor gennemgås. Først vil vi forklare, hvordan narrativer blev introduceret som fænomen i videndeling. Det efterfølgende vil kort nævne, hvordan brugen af narrativer imødekommer kritikken af videndeling. Afslutningsvis vil vi nævne den kritik den narrative tilgang til videndeling er blevet mødt af og medtage disse argumenter i forhold til vores videre arbejde med specialet.

4.2.1 Narrativer i videndeling

Kritikken af de før så prominente it-baserede løsninger startede i 90'erne og drejede sig om at sådanne databaser ikke kunne fange de mange rige og komplekse facetter af viden. Narrativer blev derfor introduceret i videndelingslitteraturen som et muligt svar på denne kritik (Blackler, 1995; Geiger & Schreyögg, 2012). Feltet er vokset markant siden da og benyttes nu i høj grad til blandt andet at analysere praksisfællesskaber, hvor narrativer benyttes til at udveksle erfaringer (Se f.eks. Brown & Duguid, 1998; Duguid, 2005; Orr, 1996). Yderligere er narrativer blevet koblet til distribuering af tavs viden, problemløsning, meningsdannelse samt at give en rigere forståelse af komplekse problemstillinger (Orr, 1996; Abolafia, 2010; Swap, 2001). Af blandt andet disse årsager mener Schreyögg & Koch (2005), at narrativ teori udgør et af de mest lovende aspekter indenfor videndeling.

4.2.2 Det narrative svar på kritikken af videndeling

Ved at koble ovenstående korte gennemgang med beskrivelsen af narrativer i begrebsafklaringen, har

vi opnået en umiddelbar forståelse af de positive effekter, som narrativer kan have for videndeling. For at vi med sikkerhed kan antage, at narrativer er brugbare for videndeling, er det dog også vigtigt at undersøge, om kritikken af videndelingen kan besvares via narrativ teori. Dette vil vi derfor undersøge i det kommende afsnit.

Det første kritikpunkt for videndeling var, at databaser bliver tilskrevet en for stor rolle og vigtigheden af den menneskelige interaktion underkendes. Narrativer er i deres natur meningsskabende og skabes og omskabes i den sociale relation (Weick, 1995). Dette bringer fokus tilbage på den menneskelige interaktion og den sociale kontekst, hvori interaktionen finder sted. Derigennem mindskes den rolle, som databaser kan spille for videndeling.

Det andet kritikpunkt beskrev videndeling som en best practice. Dette medførte en underkendelse af kontekstens betydning for videndeling. I definitionen af narrativer er beskrevet, at et givet narrativ udvælges på baggrund af personens aktuelle situation. Denne kobling imellem narrativet og den pågældende situation er med til at sikre, at kontekstforståelse ikke udelades. Flere forfattere er yderligere af den overbevisning, at narrativer overfører rige beskrivelser⁶ af kontekst, hvilket giver udslag i en større forståelse af ofte komplekse problemstillinger (Se f.eks Orr, 1996; Abolafia, 2010; Geiger, 2010).

Det tredje kritikpunkt er, at videndelingsbegrebet er ved at miste relationen til praksis. Brugen af narrativer sikrer, at der altid vil være en praksisorienteret vinkel på videndelingen. Udover at narrativer er en del af hverdags sproget (Geiger, 2005:200), så er narrativer både skabt på baggrund af handling og leder til handling (Weick, 1995). På denne måde vil en teoretisk funderet tilgang, der benytter sig af narrativer, altid være tæt koblet til den organisatoriske virkelighed, da den tager udgangspunkt deri.

4.2.3 Kritik af den narrative tilgang til videndeling

Ovenfor er gennemgået de positive aspekter af narrativer, som kan tænkes at forbedre og understøtte videndeling. Dog bør vores forståelse af de positive aspekter suppleres med de negative. Igennem læsning og fortolkning har vi identificeret visse problemstillinger ved narrativer i videndeling, som bør belyses. Nedenfor vil de tre kritikpunkter, som i vores forståelse virker som de mest relevante, blive rejst og gennemgået.

⁶ 'thick descriptions'

4.2.3.1 Ét er for lidt

Som beskrevet ovenfor vækker fortællingen af et narrativ en nær-automatisk meningsskabelse hos lytteren og hos fortælleren. At godtage de fokuspunkter og årsagssammenhænge, som fortælleren har knyttet sammen til et plot via sit narrativ, er ikke nødvendigvis hensigtsmæssigt. Sutcliffe (i Weick, 1995:57) argumenterer godt nok for, at *"Having an accurate environmental map may be less important than having some map that brings order to the world and prompts action"*, hvilket positionerer handling som den højere kontekst i forhold til et kriterium om rigtighed. Denne holdning resonerer med Starbuck & Millikens holdning om, at *"... filtered information is less accurate, but, if the filtering is effective, more understandable"* (i Weick, 1995:61). Men når fokus ligger på at udtrække læring og handlingsmuligheder fra det pågældende narrativ, må - hvis ikke rigtigheden, så - *brugbarheden* eller *relevansen* i den pågældende situation indtage højsædet. Da der i konstruktionen af et narrativ fravælges en masse information og erfaringsmateriale, vil der altid være mere om den pågældende situation, end narrativet indeholder (Schnoor, 2009:28). Derigennem ønsker vi at fremhæve Michael Whites pointe om narrativ teori⁷, når han skriver, at *"[d]et er aldrig nok med kun én beskrivelse. Der kan og skal altid fortælles en anden historie end den dominerende historie. En enkelt historie giver ingen dybde, intet perspektiv i beretningen og i beskrivelsen. Man bliver uvægerligt snydt med kun ét perspektiv"* (White, 2006:11). På denne måde handler det ikke om rigtighed men om flere perspektiver på - eller flere narrativer om - samme situation, som kan nuancere forståelsen. Dermed går kritikken af narrativer på, at ét narrativ i sig selv aldrig kan udgøre et solidt grundlag for videndeling.

4.2.3.2 Men to er for mange

I forhold til ovenstående problemstilling er det nærliggende at tænke, at løsningen som en selvfølge er det foreslåede: flere narrativer om samme situation. Dette virker ved første øjekast til at være en god løsning, men det giver udslag i endnu en nøgleproblemstilling for den narrative tilgang til videndeling. Ny research har analyseret narrativ videndeling og fundet at netop flere perspektiver på samme situation ikke som forventet udvidede mulighedsfeltet, men tværtimod ledte til en konfliktfyldt og splittet forståelsesproces: *"A closer look at the narrated problem solutions reveals that opposed to the predominating thought [...] narratives did not provide order and a coherent body of actionable knowledge; they did not reduce complexity in any easy way. Rather, the narratives told suggest conflicting solutions which could not be applied in a straightforward manner. The various narratives happened to be competing in character and could therefore not serve the expected orientation and sense-making functions."* (Geiger & Schreyögg, 2012:104). Dette er en vigtig kritik for narrativers rolle i

⁷ I beskrivelsen af Bateson, som ifølge White er en af narrativ teoris fædre.

videndelingssammenhæng, som er bundet op på det faktum, at narrativer er en erfaringsbaseret og subjektiv konstruktion. Dette, koblet med narrativers egenskab til at agere bærere af viden, leder til et problem ved brug af narrativer: *"Although narratives evolve from experiences and historical data, by interweaving facts and fictions they become quasi fictional, making the facts inseparable from the fictions."* (Geiger, 2010:293). Dermed bliver endnu en kritik af narrativer i videndeling, at det ikke er muligt at adskille brugbar viden fra den personlige konstruktion.

En yderligere kritik af narrativ videndeling fremføres af Geiger: *"Because narratives convey their sense of normality, at the same time establishing the criteria for what should be accepted as being normal, this normative state cannot be questioned within the narrative mode. And due to this unquestionable nature and the implied suppression of arguments, narrations **cannot be falsified** within the narrative mode."* (2005:204). Geiger opstiller dermed en tydelig problemstilling: hvordan kan man vide, om det fortalte faktisk giver et solidt grundlag for handling? Denne problemstilling synes blot at blive tydeligere, hvis der er flere modsigende narrativer i spil.

Det tyder altså på, at flere narrativer om samme situation ikke nødvendigvis yder større nytte i en videndelingssituation – det rejser tværtom nye udfordringer, som skal adresseres, før den fulde nytte af narrativer kan udnyttes i videndelingssammenhæng. En proces, hvis formål er at videndele, bør derfor ikke blot bestå af fortalte narrativer i sig selv, men også en form for vurderingsmekanisme der kan udpege brugbar viden.

4.2.3.3 Et narrativt snæversyn

Weick beskriver, at *"[t]he feeling of order, clarity, and rationality is an important goal in sensemaking, which means that once this feeling is achieved, further retrospective sensemaking stops."* (Weick, 1995:29). Dermed bliver et individs narrativ til en mere ureflekteret størrelse, da der i skabelsen af et narrativ findes en tendens til at standse udviklingen af historien, når en tilpas grad af mening er opnået (Weick, 1995:42). Dette udgør et problem, idet et 'bedre' – forstået som mere detaljeret, konstruktiv, relevant eller noget helt fjerde – narrativ i så fald ikke vil blive skabt, med mindre en ny påvirkning vil få fortælleren til at genoverveje plottet i sit narrativ (Moltke, Molly et al., 2009:185-186).

En sådan ekstern påvirkning vil kunne medføre en revidering af narrativet - selvsagt både i en mere positiv og negativ retning afhængig af fokus og formål. At intervenere og ændre en persons opfattelse af en erfaret begivenhed er dog ifølge Weick (1995) lettere sagt end gjort! Dette skyldes til dels, at et narrativ altid blot vil være et udpluk af situationen – fortælleren lægger fokus på visse begivenheder og skaber via plottet en kausal sammenhæng mellem det skete. På denne måde 'sletter' meningsdannelsen i skabelsen af et narrativ mange af de kausale bindeled, som var på spil (Weick,

1995:28).

En anden af Weicks pointer er, at fortælleren ikke blot udelader vigtige elementer fra sit narrativ, men ubevidst vælger at fortolke begivenhedernes forløb som værende af en mere deterministisk natur: *“People who know the outcome of a complex prior history of tangled, indeterminate events remember that history as being much more determinant, leading ‘inevitably’ to the outcome they already knew.”* (Weick, 1995:28). Ud over at dette i højere grad kan mindske den personligt opfattede grad af usikkerhed i de kausale bindeled som præsenteres gennem narrativet, medfører det også at fortællerens version af det skete cementeres i vedkommendes bevidsthed som værende sandt. Dette kan yderligere optrappe problematikken omkring konfliktende historier, idet fortællerne af de forskellige narrativer kan virke meget sikre i sin sag – både fordi det fortalte lyder ‘uundgåeligt’ for de tilhørende, men også fordi fortællerens hukommelse er rettet ind efter udformningen af narrativet og derfor vil fortælleren i højere grad kunne afvise, at handlingen kunne have forløbet anderledes end fortalt. Dette er yderligere et kritikpunkt, som en narrativ tilgang til videndeling må tage højde for, hvis en effektiv videndelingsproces skal sikres.

4.2.4 Opsamling

Ovenstående afsnit har beskrevet vores forståelse af de positive egenskaber ved narrativer. Den narrative tilgangs fokus på menneskelig interaktion, den sociale kontekst, at narrativer er skabt på baggrund af handling og samtidig leder til handling medfører, at introduktionen af narrativer i videndeling kan skabe en positiv forskel for videndeling. Disse positive elementer bliver dog kontrasteret af narrativers egne udfordringer: at ét narrativ ikke er nok til at danne grundlag for handling, idet det altid vil være en subjektiv konstruktion på baggrund af noget oplevet; at narrativer kan være konfliktfyldte og modsatrettede og derved kan flere narrativer skabe mere forvirring end gavn, samt; at den narrative meningsdannelse stopper, når en tilpas grad af mening er opnået, hvilket ikke blot er ureflekteret men også begrænser den bagudrettede forståelse af det skete til kun at indeholde det, der er inkluderet i narrativet.

Disse problemer udgør vores helhedsforståelse af den udfordring, som narrativ coaching skal kunne imødekomme, hvis narrativer og narrativ coaching skal vise sig nyttige for videndelingsfeltet.

4.3 Narrativ coaching

I forrige afsnit blev vores forståelse for narrativer gennemgået, samt hvilke udfordringer for videndeling introduktionen af narrativer medfører. Det sidste trin i dette kapitels gennemgang omhandler narrativ coaching. Igennem dette afsnit vil vi oparbejde en forståelse af, hvordan narrativ

coaching kan tænkes at afhjælpe de udfordringer, som narrativer står overfor i forbindelse med videndeling.

4.3.1 Narrativ coachings svar på kritikken af narrativ videndeling

På trods af at koblingen mellem narrativ coaching og videndeling ikke er blevet behandlet uddybende i litteraturen, bliver videndeling dog nævnt visse steder i coachingslitteraturen, om end ganske kort (Se f.eks. Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010:99; Nielsen, 2006:82-85). Derfor vil vi i det følgende have fokus på, hvordan narrativ coaching umiddelbart kan bidrage til videndeling.

Som beskrevet i kritikken af narrativer, vil der altid være behov for flere fortællinger til at nuancere forståelsen af situationen og derved give et bedre beslutningsgrundlag. Ved at inkludere flere fortællinger i processen løses udfordringen ved første kritikpunkt. I afgrænsningen af vores problemstilling beskrev vi, at vi ønsker at inkludere flere end blot en fokuspersion. Dette er muligt i narrativ coaching og kan være medvirkende til at få flere narrativer bragt i spil i videndelingssessionen (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010). Dermed kan problemet ved, at ét narrativ ikke er et solidt grundlag for videndeling overkommes.

Dette leder til det andet kritikpunkt: at flere narrativer kan være modsatrettede og konfliktfyldte og derved skabe forvirring. Søholm et al. beskriver, at coaching blandt andet handler om *"at kunne skabe opmærksomhed om den kontekst, arbejdssituationen og dermed coachingsamtalen foregår i."* (2006:66). Igennem et øget fokus på konteksten kan skabes et bedre grundlag for sammenligning af problemsituationen og de fortalte narrativer. Derigennem kan narrativerne bedre vurderes i forhold til brugbarhed i den specifikke situation, hvorved forvirring kan mindskes. Derudover kan en øget refleksion over narrativerne tænkes at afhjælpe problemet med flertydighed og forvirring. Dette gør sig gældende både for historien om problemet og for narrativerne der fortælles som reaktion (Schnoor, 2009). Ved at diskutere og reflektere over både opfattelserne af problemet og de præsenterede narrativer – godt hjulpet på vej af coachens spørgsmål – kan forståelsen for sammenhængen mellem disse øges for de deltagende. Søholm et al. beskriver coachens muligheder for at skabe refleksion på følgende måde: *"En coach besidder [...] evnerne til at udvikle den andens forståelser gennem aktiv lytning og forstyrrende, refleksionsskabende spørgsmål samt ved at introducere forslag, feedback og hypoteser, som tilbyder nye forståelser og handlingsmuligheder."* (2006:67).

Citatet ovenfor relaterer sig også til det tredje kritikpunkt, der beskriver, at den narrative meningsdannelse stopper, når en tilfredsstillende grad af mening er opnået. Refleksion kan for den enkelte være behjælpelig til at gå bagom sine forforståelser og opleve sine tankemønstre på en ny måde. Spørgsmålet om hvorfor man gør noget eller hvorfor man tror, at en bestemt idé er brugbar, leder gennem refleksion til en forandring af det fortalte og derigennem til en fornyet

meningsdannelse. Yderligere mener Stelter, at *perspektivskifte*, eller det at "*se virkeligheden på nye måder*" (2012:87), er en vigtig del af coachings lærings- og udviklingspotentiale. Et perspektivskifte kan også tænkes at kunne uddybe de deltagendes forståelser, hvilket vi vil vende tilbage til i kapitel 6. Coaching kan igennem flere veje belyse baggrundene for forståelsen af problemer, perspektiver og løsninger og dermed være med til at skabe grobund for en mere reflekteret og relevant videndeling. Coaching virker dermed til at kunne 'holde tøjlerne' i en narrativ videndelingsproces, så forvirringen ved introduktionen af modsatrettede narrativer mindskes eller undgås og de afbrudte meningsdannelsesprocesser kan tages op på ny.

4.3.2 Opsamling

I ovenstående afsnit er narrativ coachings positive effekt for videndeling igennem narrativer blevet underbygget. Narrativ coaching kan inkludere flere end én fokusperson, hvilket åbner op for muligheden for at få fortalt flere narrativer om samme problemstilling. Narrativ coaching kan yderligere skabe opmærksomhed om den kontekst som arbejdsituationen og coachingsamtalen foregår i og dermed skabes et grundlag for sammenligning af problemsituationen og de fortalte narrativer. Derigennem kan også brugbarheden af narrativerne bedre vurderes. Yderligere kan narrativ coaching øge evnen til refleksion over det fortalte gennem aktiv lytning og forstyrrende, refleksionsskabende spørgsmål samt ved at introducere forslag, feedback og hypoteser. Slutteligt kan introduktionen af perspektivskifte lede til læring og udvikling for fokuspersonen og de medvirkende.

4.4. Vores umiddelbare helhedsforståelse

I dette kapitel blev de tre delforståelser, som udgør baggrunden for vores hypotese, gennemgået. Hver af disse delforståelser har været med til at øge vores helhedsforståelse for spændingsfeltet mellem videndeling, narrativ teori og narrativ coaching. Dette har samtidig skabt vores umiddelbare helhedsforståelse for, hvorfor og hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling.

Ovenfor er beskrevet de fire styrker i narrativ coaching, som umiddelbart virker til at kunne bidrage til videndeling, nemlig 1) at inkludere flere deltagere 2) at skabe opmærksomhed om kontekst, 3) at skabe refleksion samt 4) at skabe perspektivskifte. Disse fire punkter er vores umiddelbare forståelse af det felt, vi arbejder med og dermed også en umiddelbar besvarelse af vores problemformulering – hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. De næste analytiske loops vil have til formål at uddybe vores umiddelbare forståelse. Kapitel 5 vil søge at give os en bredere forståelse af problemformuleringen ved at have fokus på den modstand, der kan være mod at videndele. I Kapitel 6 vil vi derimod søge at uddybe ovennævnte helhedsforståelse for, hvordan narrativ coaching mere konkret kan bidrage til videndeling.

KAPITEL 5 - MODSTAND MOD VIDENDELING

I dette kapitel arbejder vi videre ud fra den umiddelbare helhedsforståelse, vi kom frem til i forrige kapitel. I det følgende analyserer vi, hvordan barrierer for videndeling kan håndteres ved hjælp af narrativ coaching.

Derigennem ønsker vi at uddybe vores forståelse for, hvordan narrativ coaching kan imødekomme nogle af de problemstillinger, som allerede er beskrevet i videndelingslitteraturen.

Kapitlet starter med en argumentation for valget af Davenport & Prusaks (2000) syv anerkendte barrierer for videndeling. For at understøtte dette valg benytter vi os af ekstern validering, som beskrevet under trin 4 i analysestrategien. Derigennem kan vi i højere grad sikre et meningsfuldt udgangspunkt for vores analyse og dermed også vores videnproduktion.

Efter en validering af brugen af teorien vil hver enkelt barriere udforskes med fokus på trin 1 og 2 i vores videnproduktion: hver af de syv barrierer fortolkes og forstås igennem tekstlæsning og diskussion og derefter ser vi nærmere på, hvordan narrativ coaching kan mindske barrierernes indflydelse på videndeling.

Med fokus på trin 3 reflekteres overordnet over barrierernes løsningsmuligheder med fokus på hvilket værktøj, der er mest repræsentativt til at løse problemer i forhold til modstand mod videndeling.

I slutningen sammenfatter vi kapitlet og søger dernæst at vurdere, hvordan de indsigter som dette kapitel har frembragt, har påvirket vores helhedsforståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling.

5.1 Valg af det teoretiske grundlag

Vi har i dette kapitel valgt at tage udgangspunkt i Davenport & Prusaks (2000:97) barrierer for modstand mod videndeling. Listen er et udtryk for, hvilke kulturelle barrierer der kan være til stede i en organisation når der videndeles. De syv barrierer er⁸:

- Mangel på tillid
- Forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer
- Mangel på tid og mødesteder; en snæver idé af hvad produktivt arbejde er
- Status og belønning går til den der ejer viden
- Mangel på absorptive capacity hos modtageren

⁸ Vores oversættelse.

- En tro på at viden tilhører og er forbeholdt bestemte grupper. 'Ikke opfundet her'-syndrom
- Intolerance overfor fejl og behov for hjælp.

Davenport & Prusak (2000) opstiller selv mulige løsninger for, hvordan disse barrierer kan nedbrydes. Disse løsninger vil vi hverken introducere eller anvende i det følgende, da Davenport & Prusak udelukkende fokuserer på strategiske og strukturelle elementer i organisationen. Vores formål er at undersøge, hvordan narrativ coaching kan afhjælpe eller reducere barrierernes indflydelse på videndeling og dermed mindske modstanden mod videndeling i organisationen. Igennem arbejdet med de syv barrierer forsøges at identificere værktøjer som en narrativ coach kan benytte sig af, hvis én eller flere af barriererne virker hæmmende for gruppens videndeling.

Der er ikke udbredt enighed i feltet om, hvilken model eller liste over barrierer der er den mest repræsentative i forhold til udfordringer for videndeling. Derfor kræver vores valg af netop denne model en grundig uddybning. Vi har først og fremmest medtaget modellen, da vi mener, at den passer i vores ramme for specialet. Vi bør her tilføje, at Davenport & Prusak (2000) beskrev barriererne som strukturelle udfordringer, hvorfor narrativ coaching ikke nødvendigvis kan have indflydelse på samtlige barrierer. Anvendelsen af modellen vil derfor ske gennem en fortolkning af barriererne ind i en narrativ ramme. Vi ser barriererne som værende hæmmende elementer for en videndelingsproces og arbejder med dem ud fra en forståelse af, hvordan narrativ coaching kan mindske modstanden mod videndeling. Dermed anser vi barriererne som værende relevante for en videndelingsproces i en gruppe samt antager, at disse barrierer ikke blot er sensitive for strukturelle løsninger.

Denne beslutning begrundes med, at Davenport & Prusak (2000) ikke er alene om at opstille disse barrierer for videndeling. Mange andre teoretikere benytter adskillige af de samme barrierer, når de undersøger hvilke udfordringer, der er i forbindelse med videndeling. Dette kommer blandt andet til udtryk hos Wang & Noe (2010), der påpeger fem fokusområder for videndelingslitteraturen. Inden for disse frem (ret brede) områder er det muligt at placere de syv barrierer, som Davenport & Prusak (2000) fremhæver. Wang & Noe (2010) præsenterer ikke deres liste som en liste over strukturelle barrierer, men blot som *fokusområder* for videndeling og nævner hverken struktur eller kultur som overordnet betegnelse for disse, hvilket muliggør arbejdet med barriererne, som det er tiltænkt i dette speciale. Derudover inkluderer Holdt Christensen (2010) flere af barriererne fra Davenport & Prusak. Han placerer dem dog i forhold til individ, struktur eller viden. De fleste af barriererne hos Davenport

& Prusak kan placeres under Holdt Christensens (2010:95) kategori 'individ'⁹ og ikke under struktur, hvilket yderligere nedbryder ideen om Davenport & Prusaks barrierer som udelukkende værende af strukturel og kulturel karakter. For at skabe en bredere og mere nuanceret forståelse af barriererne i forbindelse med vores arbejde vil Holdt Christensen (2010) og Wang & Noe (2010) blive benyttet i sammenhæng med Davenport & Prusak (2000) i arbejdet med barriererne.

Hverken Holdt Christensen, Wang & Noe eller andre forfattere vi har læst, har dog beskrevet modellen som værende velegnet til kobling med narrativ coaching. For at sikre et meningsfuldt udgangspunkt har vi derfor valgt at benytte os af ekstern validering. Dette gøres for at sikre, at vi udvikler viden, som er gyldig indenfor videndelingsfeltet (Gulddal & Møller, 1999:37). I den forbindelse har vi kontaktet fire forskere fra CBS, hvis arbejde til dels består af research indenfor videndelingsfeltet. Samtlige forskere havde kendskab til Davenport & Prusaks teori og ingen af de fire forskere svarede afvisende på vores spørgsmål om, hvorvidt Davenport & Prusaks liste er meningsfuld at benytte i vores speciale. De kom tillige med forskellige kommentarer vedrørende, hvordan vores arbejde kunne forbedres. Disse kommentarer undersøgte vi nærmere i forhold til specialet. Dette blev gjort med tanken om, at hvis der var en anden teori, der bedre og mere fyldestgørende kunne opstille udfordringerne ved videndeling, skulle denne inddrages. Vi fandt det dog ikke nyttigt at benytte en anden teoretisk ramme, og da ingen af de fire forskere afviste teoriens gyldighed, besluttede vi at arbejde videre med Davenport & Prusaks liste for at undersøge, hvordan narrativ coaching kan mindske eventuel modstand imod videndeling¹⁰.

5.2 Barrierer for videndeling

I det følgende vil vi arbejde enkeltvist med de syv barrierer. Disse afsnit vil generelt opbygges således: afsnittene vil starte med en uddybning af, hvorfor hvert enkelt barriere er et problem for en gruppe og hvordan videndeling derigennem bliver hæmmet. I dette kapitel afgrænser vi dermed barrierernes indflydelse til gruppeniveauet. Vi vil derefter opstille forslag for, hvordan barriererne kan komme til udtryk i gruppen, hvilket kan hjælpe coachen med at identificere de enkelte barrierer. Slutteligt vil vi belyse, hvordan narrativ coaching kan løsne op for den pågældende barriere og hvilket narrativt værktøj, der kan mindske modstanden mod videndeling.

⁹ F.eks. 'ikke opfundet her-syndrom' svarer til Holdt Christensens (2010:95) 'selvophøjelse', 'status og belønning..' svarer til 'viden er status og magt...' og 'intolerance overfor fejl...' svarer til 'afslører ikke fejl'.

¹⁰ Forskernes svar er at finde i bilag 1.

Det er ikke givet, at alle barrierer er til stede i organisationen, og derfor skal løsningsforslagene ses som selvstændige interventioner, der kan benyttes hvis behovet opstår.

5.2.1 Barriere 1: Mangel på tillid

Den første barriere er mangel på tillid. Der kan være flere grunde til, at der kan opstå manglende tillid mellem medarbejdere og at de derfor ikke ønsker at dele viden med hinanden. Det kan skyldes, at viden ses som en magtfaktor, hvorfor man som medarbejder ikke ønsker at dele viden, da det kan blive 'misbrugt' af ens kolleger samt at det kan medføre en meget individualistisk arbejdskultur (Davenport & Prusak, 2000; Wang & Noe, 2010). I det følgende vil vi have fokus på ovenstående to eksempler og efterfølgende komme med et løsningsforslag til, hvordan man ved hjælp af narrativ coaching kan skabe eller genskabe tillid.

5.2.1.1 Hvorfor er barriere 1 et problem?

Tillid er vigtig for videndeling, da det understøtter medarbejdernes lyst til at kommunikere og samtidig er en høj grad af tillid mellem medarbejdere blevet forbundet med højere grad af videndeling (Lee, Gillespie et al., 2010). Desuden vil manglen på tillid i en gruppe eller mellem kolleger også betyde, at muligheden for at fremme læring mindskes betydeligt (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010:73). Hvis der ikke er interesse for læring, vil dette endvidere underminere muligheden for, og nytten af, videndeling.

Mangel på tillid kan yderligere have betydning for de fleste samarbejdsprocesser i en gruppe: hvis man ikke har tillid til sine kolleger, er man mindre villig til at hjælpe og man vil yderligere mistænke sine kolleger for at misbruge deres position, hvis man beder om hjælp. Dette kan lede til, at man hverken har lyst til at dele sin egen viden eller modtage andres. At man ikke har lyst til at dele sin egen viden, kan forklares igennem opfattelsen af, at man ved at afgive viden til andre mister noget af sin personlige værdi for gruppen og organisationen (Wang & Noe, 2010). Denne opfattelse kan føre til, at man ikke deler viden med kolleger, fordi man frygter, at den delte viden kan bruges til at styrke kollegernes position i forhold til ens egen. Omvendt kan det at søge viden hos andre medføre en frygt for at miste magt og identitet, da man ved at spørge andre til råds kan udstråle inkompetence og afhængighed af andre (Holdt Christensen, 2010:85). Dermed kan både det at dele viden samt søge andres viden tænkes at medføre negative konsekvenser for individet, hvis der er mangel på tillid i gruppen.

5.2.1.2 Hvordan kommer barriere 1 til udtryk i gruppen?

Via ovenstående argumentation kan det tænkes, at manglende tillid kan være et problem for en gruppe, hvis følgende kan observeres: samarbejdsprocesserne halter; der er et forholdsvis lavt niveau af kommunikation mellem medarbejdere; der er for få individuelle videndelingsinitiativer, både i form af forespørgsler om hjælp og rådgivning på eget initiativ; og/eller en konkurrenceorienteret kultur præget af individualistisk og egocentrisk adfærd.

5.2.1.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 1?

Sidstnævnte, at mangel på tillid skaber en individualistisk og konkurrencepræget kultur, nævnes af Wang & Noe (2010) som en barriere mod videndeling. I samme forbindelse beskriver de deres bud på en mulig løsning på problemet: *"An organizational climate that emphasizes individual competition may pose a barrier to knowledge sharing whereas cooperative team perceptions help create trust, a necessary condition for knowledge sharing"* (Wang & Noe, 2010:118). Som det tydeliggøres i citatet, er en løsning på problemet at skabe en positiv opfattelse i gruppen, hvilket er med til at skabe tillid og som i sidste ende også danner en bedre grobund for videndeling.

I en narrativ ramme er al erkendelse og forståelse bundet op på dannelsen af narrativer (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). Derfor vil medlemmerne af en gruppe, hvor der er manglende tillid, have opbygget narrativer omhandlende dette. Disse narrativer vil afspejle den negative opfattelse i gruppen. En metode hvormed disse narrativer – og dermed deltagernes forståelser – kan ændres igennem coaching, er ved hjælp af *genforfatning*. Genforfatning handler om at skabe fortællinger, der er forankrede i de levede erfaringer i organisationen, som kan fungere som alternativer til de dominerende historier (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:53) og som mere præcist omhandler at have fokus på handlings- og identitetslandskaber¹¹ (White, 2008). I en coachingsamtale med udgangspunkt i genforfatning vil der være fokus på, hvad der er sket (handlingslandskabet) og hvilken værdi eller betydning det har for den enkelte (identitetslandskabet).

¹¹ Identitetslandskab er det samme som andre forfattere betegner som 'betydningslandskab' (Schnoor, 2009) eller 'bevidsthedslandskab' (White, 2006, White, 2008). Grunden til at identitetslandskab bruges her er, at det mindsker forvirringen i forhold til at bruge 'bevidsthed' og de associationer det medfører. For det andet understreger det, at genforfatning af historier er en genforhandling af identitet (White, 2008:95).

Når man arbejder med mangel på tillid i en gruppe, er det særlig vigtigt at have fokus på gruppens identitetslandskab¹², hvilket betyder, at der blandt andet er fokus på spørgsmål omkring værdier, holdninger, ønsker og præferencer (White, 2008:120-121). Når der er fokus på identitetslandskabet, medfører det, at gruppemedlemmerne *"giver betydning til bestemte begivenheder og erfaringer i handlingens landskab og skaber individuel og fælles læring, erkendelse og indsigt."* (Schnoor, 2009:188). Netop identitetslandskabet er særlig vigtigt i denne sammenhæng, da det ikke kun gælder om at finde ud af hvad der skete men netop give betydning til det skete på en sådan måde, at aktørerne i narrativet fremstår som værende mere troværdige og pålidelige. I tilfælde med manglende tillid kan den dominerende historie i gruppen omhandle, hvordan forskellige personer har opfattet, at deres tillid er blevet misbrugt af andre. Herefter kan man belyse hensigten med handlingen, som har betydet mindsket tillid, for at belyse, om det var intentionen at skade eller være opportunistisk (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:119). Det vil højst sandsynligt ikke være tilfældet, hvorfor en mere konstruktiv fortælling om det skete kan konstrueres og tilliden genopbygges.

Via brugen af genforfatning bliver det muligt at ændre den dominerende fortælling der er i gruppen om, at man ikke bør have tillid til hinanden. Dette muliggøres idet en oplevelse, som har betydet mindsket tillid kan tages op og andre perspektiver og holdninger kan bringes på banen. Derigennem vil man kunne skabe forståelse og genskabe tilliden medarbejderne imellem, så der i fremtiden ikke er manglende tillid til, at ens kolleger vil bruge viden til at styrke deres egen position i gruppen. En mere positiv fortælling vil kunne ændre opfattelsen af gruppen som helhed og føre til en bedre opgaveløsning i gruppen, hvor den individuelle konkurrencementalitet er mindsket, så medarbejdere ikke modarbejder hinanden, men i stedet samarbejder om at gøre gruppen og samarbejdet stærkere.

5.2.2 Barriere 2: Forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer

Den anden barriere Davenport & Prusak (2000) fremlægger er, at forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer forhindrer videndeling. Dette kan for eksempel skyldes, at afdelingers måde at arbejde på er meget forskellige, at medarbejdere benytter forskellige begreber til at forklare rutiner i organisationen, etc.

¹² Det er vigtigt at pointere, at identitetslandskabet ikke kan benyttes i isolation fra handlingslandskabet, men at de to skal væves sammen og derigennem skabe en ny fortælling (Schnoor, 2009:192). Derfor skal handlingslandskabet på ingen måde ignoreres eller dens betydning negligeres.

5.2.2.1 Hvorfor er barriere 2 et problem?

Davenport & Prusak argumenterer for, at: *"The closer people are to the culture of the knowledge being transferred, the easier it is to share and exchange"* (2000:100). Når man ikke er tæt på den kultur, hvor den pågældende viden er fremkommet i, giver det problemer i forhold til, at medarbejderne har svært ved at forstå hinanden. Det kan udmønte sig i dårlig kommunikation og på baggrund af de misforståelser dette medfører, bliver videndelingen mindre effektiv.

Et praktisk eksempel på ovenstående er, at nedskrevne erfaringer er svære at overføre fra en gruppe medarbejdere til en anden, hvis kulturen og referencerammerne ikke har de rette fællestræk. Den viden der skal deles, er nogle gange så kompleks, at videndeling kun kan foregå ved kontakt ansigt-til-ansigt. Det skyldes, at videndeling gennem skrift ikke altid er så nuanceret eller præcist formuleret, som man kan forstå og anvende i sit arbejde (Davenport & Prusak, 2000:99). De grundlæggende begreber og referencer som en medarbejder bruger i sit daglige arbejde, kan for en anden være så fremmede eller diffuse, at de forekommer uforståelige. Det kan derfor være essentielt at have et fælles 'arbejdssprog', udover at kommunikere ansigt-til-ansigt, for at optimere den viden man ønsker at dele. Dette kan forklares ved, at *"[...] a shared language is essential to productive knowledge transfer. Without it, individuals will neither understand nor trust one another."* (Davenport & Prusak, 2000:98). Ved at sikre et fælles sprog og referenceramme får medarbejderne på den måde et fælles grundlag for deres videndeling.

5.2.2.2 Hvordan kommer barriere 2 til udtryk i gruppen:

Når en gruppe består af deltagere, som kommer fra forskellige kulturer og har forskellige ordforråd og referencerammer, kan denne barriere tænkes at komme til udtryk via gentagne misforståelser deltagerne imellem. Da barrierens problem er en mangel på 'arbejdssprog', kan der i gruppens kommunikationsmønster tænkes at opstå behov for længere forklaringer og udredninger af begreber, intentioner, handlinger eller begivenheder. Disse kan være emner, som fortælleren mener er selvindlysende og derfor ikke føler en nødvendighed for at uddybe for de øvrige deltagere. Yderligere kan det føre til manglende tillid, fordi man ikke forstår hinanden.

5.2.2.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 2:

Uanset hvordan gruppen er sammensat, kan denne barriere have indflydelse. Når der er forskellige referencerammer og kulturer der fører til misforståelser og dårlig kommunikation, kan det være en løsning at have fokus på konstruktiv kommunikation, som Nielsen, Klinker & Gregersen (2010) benytter sig af i forbindelse med identitetslandskabet. Dette er, som nævnt tidligere, en del af en genforfattende praksis (White, 2008). Fokus på konstruktiv kommunikation kan belyse de

misforståelser og konflikter, der kan opstå på baggrund af forskellige kulturer og referencerammer ved at positionere dem som muligheder for udvikling og vækst. Konstruktiv kommunikation indbefatter, at gruppen tager ansvar for at løse uenigheder og konflikter samt at de undgår at kritisere og afbryde hinanden (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:123). Hvis de forskellige måder at arbejde på bliver belyst som en udviklingsmulighed og italesat som noget positivt, vil der i coachingen være fokus på at skabe læring og udvikling igennem en forståelse af de forskellige perspektiver. Dette kan lede til en forandring i deltagernes tænkning, da mødet med andre måder at løse opgaver på kan lede til en overordnet overvejelse om, hvordan problemer opfattes og opgaver bedst løses – altså en form for double-loop læring (Argyris, 1991). Det er vigtigt her at have fokus på, at der ikke er én rigtig måde at udføre sine arbejdsopgaver på, men i højere grad lytte til hvad andre har gjort sig af erfaringer. Ved at have fokus på forskellighederne for at opløse barrieren, kan det i sig selv skabe videndeling. Derved mindskes modstanden på grund af forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer ikke blot, men selve coachinginterventionen vil være med til at skabe videndeling i sig selv.

5.2.3 Barriere 3: Mangel på tid og mødesteder; en snæver idé af hvad produktivt arbejde er

Mangel på tid og mødesteder og en snæver idé af hvad produktivt arbejde er lægger umiddelbart ikke op til problemløsning ved hjælp af narrativ coaching. Udfordringen er af mere strukturel og strategisk karakter, da det handler om, hvad organisationen accepterer som værende god arbejdsmoral og produktivt arbejde (Davenport & Prusak, 2000). Det er selvsagt vanskeligt at få indført et videndelingsinitiativ af nogen art, hvis ledelsen i organisationen føler, at det er spild af tid.

Wang & Noe (2009:119) foreslår følgende initiativer til at øge medarbejdernes mulighed for at interagere. Der skal være fokus på:

- En mindre centraliseret organisationsstruktur,
- At skabe arbejdsmiljøer der opfordrer til interaktion mellem medarbejderne,
- At lave flydende jobbeskrivelser og jobrotation, samt
- At opfordre til kommunikation på tværs af afdelinger.

Selvom narrativ coaching ikke direkte kan løse denne udfordring, er det vigtigt, at organisationen ikke negligerer den værdi det giver, at medarbejderne for eksempel stopper op og videndeler, når de mødes på gangene og taler om deres arbejdsopgaver. Det er vigtigt for, at videndeling kan ske i organisationer, at der også er plads til den small-talk, der sker ved kaffemaskinen eller i frokostpausen og at det ikke underkendes som værende irrelevant eller unødvendigt (Davenport & Prusak, 2000; Holdt Christensen, 2010:33).

Det er derfor vigtigt, at der i organisationen er en anerkendelse af, at medarbejderne bør have mulighed for at diskutere arbejdsopgaver med deres kolleger. I dag er det et væsentligt vilkår i medarbejdernes arbejdsliv, at de får mulighed for at diskutere arbejdsopgaver, da det er med til at udvikle deres kompetencer (Holdt Christensen, 2007).

5.2.4 Barriere 4: Belønning går til den der ejer viden

Den fjerde barriere omhandler det problem, at al belønning og status går til den der ejer viden og at videndeling dermed ikke belønnes. Når dette er tilfældet, er der ikke noget incitament for, at medarbejderne deler deres viden, da det ikke medfører særlige goder at være 'særlig dygtig' til at videndele. I højere grad fremmer det blot en kultur i organisationen, hvor den enkelte tager vare på sine egne interesser og ikke overvejer hvad der er bedst for organisationens udvikling (Holdt Christensen, 2010).

5.2.4.1 Hvorfor er barriere 4 et problem

Når belønning går til den der ejer viden, kan det skyldes den strategi og de belønningssystemer der er i organisationen. Hvis bonusordninger er sammensat på en sådan måde, at bonus udregnes på baggrund af individuel performance, hindrer det videndeling – også selvom der er initiativer i organisationen, der opfordrer til videndeling. Strategien, strukturen og belønningssystemer i organisationen bliver derfor nødt til at opfordre til og understøtte, at man ønsker at skabe en kultur, hvor videndeling er et væsentligt element (Voss & Davidson, 2003; Holdt Christensen, 2002:69). Belønningssystemerne skal være i overensstemmelse med målene for videndeling og ikke fremhæve enkeltindivider på bekostning af samarbejdsindsatser. Det samme er i høj grad tilfældet, når status tilegnes den der ejer viden. Fokus skal derfor være på udvikling af fællesskabet og organisationen, og belønning skal gives på gruppeniveau – ikke på individuel basis (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010:122-123). Dette skal komme til udtryk ved, at gruppen løfter i flok og ikke ved, at individet fremhæver sig selv. Anerkendelse af at en opgave er løst godt skal gå til alle, der har haft andel i opgavens udformning og resultat. Det hjælper ikke, at det kun er den ansvarlige for opgaven, der får ros, anerkendelse og opnår status. Hvis dette er tilfældet, kan manglende anerkendelse af de andres bidrag medføre, at de i andre situationer ikke ønsker at dele viden med den, der alene høster al anerkendelsen.

5.2.4.2 Hvordan kommer barriere 4 til udtryk i gruppen

Denne barriere kan tænkes at komme til udtryk ved først og fremmest en mangel på vilje til at videndele, da opfattelsen vil være, at det ikke kan betale sig. Yderligere kan medlemmer af gruppen

have mistillid til, at gruppeprocesser kan bidrage med noget 'ekstra' i forhold til den individuelle arbejdsindsats. Dette kan komme til udtryk ved en holdning om, at videndelingsinitiativer er tidsspilde.

5.2.4.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 4

Narrativ coaching kan ikke ændre på hverken strategi, struktur eller belønningssystem. Dog er det en nødvendighed, at disse er opsat på en måde, så de understøtter og belønner videndeling og samarbejde. Coaching vil i så fald kunne arbejde med gruppen, så medlemmerne anerkender, at det er det fælles arbejde, som skaber de bedste resultater og ikke den individuelle præstation. Dette kan gøres med et fokus på genforfatning, som beskrevet uddybende under afsnittet om mangel på tillid. Med genforfatning kan den dominerende fortælling om, at den individuelle indsats er mere ønskværdig og mere effektiv end samarbejdet med andre omskabes ved at tage fat i *unikke hændelser* eller *unikke undtagelser*¹³, hvor den fælles indsats har skabt imponerende resultater (White, 2006:38). Unikke hændelser eller undtagelser kan defineres som "*viden og erfaringer, der undertrykkes af den problemmættede fortælling og derfor lever et liv i skyggen.*" (Schnoor, 2009:152).

Ved at genforfatte på baggrund af disse unikke undtagelser kan gruppens medlemmer ansføres til den anerkendelse, at samarbejde kan have visse fordele, som den isolerede, individuelle indsats ikke kan bidrage med. Dette synes dog kun muligt, hvis de strukturelle og strategiske elementer i belønningssystemet ikke motiverer organisationens medarbejdere til at fokusere på egen vinding, men belønner en samarbejdende proces.

5.2.5 Barriere 5: Mangel på absorptive capacity hos modtageren

Absorptive capacity blev i 1989 defineret af Cohen & Levinthal (1989:569) som en organisations evne til at identificere, tilegne og udnytte ekstern viden. I denne sammenhæng er det dog absorptive capacity på det individuelle plan, der er interessant. Det har ikke været muligt at finde en definition på individuel absorptive capacity, hvilket kan hænge sammen med, at absorptive capacity på det individuelle niveau ikke er blevet skænket megen opmærksomhed i litteraturen (Minbaeva, Mäkelä & Rabbiosi, 2007). For at kunne arbejde meningsfyldt med begrebet antager vi, at definitionen for organisationens absorptive capacity er den samme for individets, altså at individuel absorptive capacity er individets evne til at identificere, tilegne og udnytte ekstern viden. Andre forfattere synes også at antage sådanne ligheder imellem organisatorisk og individuel absorptive capacity (Se f.eks. Cohen & Levinthal, 1990; Minbaeva, Mäkelä & Rabbiosi, 2007).

¹³ Først kaldet for *unique outcomes* af Michael White & David Epston (Schnoor, 2009, White, 2006:70).

5.2.5.1 Hvorfor er barriere 5 et problem?

Mangel på individuel absorptive capacity er et problem, da det hindrer individets evne til at identificere, tilegne og udnytte ekstern viden. I relation til videndeling er mangel på absorptive capacity et problem, da nyttig viden og information kan afvises, fordi individets absorptive capacity er lav. Dermed kan viden med udviklingspotentiale forkastes som værende irrelevant af deltagerne, fordi de ikke anerkender eller kan se, at den præsenterede viden kan være brugbar. På denne måde kan de potentielt bedste løsninger og den mest relevante og brugbare viden blive udelukket fra videndelingen.

Lav grad af absorptive capacity er ydermere en af de mest citerede forhindringer i forhold til intern videndeling (Minbaeva, Mäkelä & Rabbiosi, 2007), hvilket tyder på, at netop denne barriere er en væsentlig udfordring for videndeling i organisationer.

5.2.5.2 Hvordan kommer barriere 5 til udtryk i gruppen?

At være i stand til at modtage og anvende viden i et narrativt perspektiv betinges ifølge Nielsen (2006:84) af, at den tilgængelige viden skal synes både vigtig, meningsfuld og relevant for den enkelte. Dette medfører, at viden, som ligger langt fra individets forståelsesramme, kan affærdiges som irrelevant, ubrugelig eller uden betydning (Nielsen, 2006). Dermed kan en mangel på absorptive capacity hos medarbejderne vise sig ved, at deltagerne slet ikke ønsker at overveje brugbarheden af det foreslåede men afviser det fra start. Derudover kan det tænkes, at mangel på absorptive capacity kan medføre, at deltagerne ikke formår at koble problemstillingen til deres egen erfaring, hvis denne viden ikke synes meningsfyldt og relevant. Derved kan der opstå en mangel på narrativer, der kan fortælles som respons på fokuspersonens fortælling om problemet.

5.2.5.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 5?

Som nævnt ovenfor kan manglen på absorptive capacity komme til udtryk i gruppen ved en mangel på delte narrativer, fordi deltagerne ikke finder deres egen erfaring relevant for den pågældende problemstilling. En sådan snæver opfattelse af brugbar viden relaterer Geiger (2005) til narrativ teori. Ifølge Geiger (2005:203) fungerer narrativer som forkastet materiale i enhver diskurs og repræsenterer dermed de ekskluderede, undertrykte stemmer. I en sådan optik bliver mangel på absorptive capacity til en manglende evne til at se udover sine diskursive grænser. Dermed bliver narrativer et medie til at give lyd for de tanker og ideer, som ligger udover den gængse opfattelse af det organisatoriske arbejde.

Hvis coachen skal have fat i disse tanker og ideer, kan spørgsmål til unikke hændelser benyttes, hvilket også blev nævnt i barriere 4. Schnoor beskriver, at hændelserne kaldes *”’unikke’, fordi det er levet erfaring, som går imod den dominerende problemmættede fortælling og dermed ikke er fremtrædende i organisationsmedlemmernes tankeverden.”* (2009:152). Hvis denne type spørgsmål benyttes, kan det blive muligt at frembringe de historier, som er baseret på relevant erfaring men som ikke bliver anset som værende brugbare i den pågældende situation på grund af deltagernes lave grad af absorptive capacity. Ved at indse at en bredere vifte af forslag og ideer kan være konstruktive, kan deltagernes absorptive capacity øges. Denne pointe beskrives af Lane, Koka & Pathal som argumenterer for, at *”[...] absorptive capacity is a by-product of prior innovation and problem solving [...]”* (Lane, Koka & Pathal, 2006:838).

Hvis det ikke er manglen på fremførte narrativer, men i stedet mangel på opfattelsen af relevans og brugbarhed ved narrativerne der er problemet, kan procesværktøjerne, der er i fokus i næste kapitel, vise sig brugbare. Med udgangspunkt i definitionen af absorptive capacity kan: 1) Kolbs (2000) framework benyttes til at uddybe narrativerne, hvorigennem identifikationen af relevant viden og dens nytte kan tydeliggøres; 2) vurderingen af narrativer kan igennem den narrative og den logisk-videnskabelige kommunikationsform (Bruner, 1986) skabe refleksion i forhold til, hvordan den viden, som narrativet bringer, kan udnyttes i praksis, og; 3) individer med lav absorptive capacity kan igennem disse to elementer blive påvirket i positiv retning i forhold til at kunne tilegne sig den præsenterede viden, da de to frameworks har til formål henholdsvis at forklare og sætte i kontekst samt at danne solid argumentation for, hvorfor det præsenterede narrativ er brugbart og relevant. Disse teorier og værktøjer vil blive uddybet i næste kapitel.

Dermed kan mangel på absorptive capacity løses enten igennem introduktionen af unikke hændelser, hvis problemet viser sig ved en mangel på fortalte narrativer, eller ved værktøjerne præsenteret i næste kapitel, hvis problemet viser sig som en manglende forståelse for relevansen eller brugbarheden af de fortalte narrativer.

5.2.6 Barriere 6: En tro på at viden tilhører og er forbeholdt bestemte grupper. ‘Ikke opfundet her’-syndrom

Ubevidst vurderer vi de informationer, vi får fra kolleger og ledere ud fra opfattelsen af deres tidligere arbejde. Hvis man får en rapport fra en kollega, der tidligere har leveret et dårligt stykke arbejde og får en lignende rapport fra en der har gjort det godt, vil man intuitivt tendere til at vurdere sidstnævnte som den bedste. Det er ifølge Davenport & Prusak (2000) oftest den nemmeste – og mest rigtige –

løsning, vi kommer frem til på denne måde, men der er situationer, hvor vores tidligere erfaringer overskygger vores evne til at vurdere den reelle værdi i det arbejde, der er lavet.

5.2.6.1 Hvorfor er barriere 6 et problem?

En tro på at viden tilhører og er forbeholdt bestemte grupper kan beskrives ved det såkaldte 'ikke opfundet her'-syndrom. Syndromet indebærer, at *"[...] individet, afdelingen, gruppen eller organisationen simpelthen har nok i sig selv og overhovedet ikke kan forestille sig, at andre også er i stand til at bidrage med noget positivt – fx værdifuld viden."* (Holdt Christensen, 2010:83). Dermed udelukkes værdifuld viden, som kunne have gjort en forskel for individet, gruppen eller organisationen. Syndromet medfører, at man ikke ønsker at spørge andre til råds og benytte sig af andres forslag og ideer. Dette kan forekomme for individet, i grupper og i organisationen. For et individ kan det betyde alle andre medarbejdere i organisationen, for en gruppe betyder det dem, som ikke er medlemmer af gruppen, og for en organisation betyder det dem, som ikke er ansatte i den pågældende organisation. Problemet er, at viden vurderes på baggrund af, hvem der er i besiddelse af den og videregiver den men ikke på baggrund af dens relevans (Davenport & Prusak, 2000:100). I forhold til videndeling betyder det derfor, at man i nogle situationer vil frasortere viden som irrelevant, fordi det kommer fra en kollega, der tidligere har leveret et dårligt eller utilfredsstillende stykke arbejde eller fra en person som ikke er del af ens betroede gruppe eller organisation.

5.2.6.2 Hvordan kommer barriere 6 til udtryk i gruppen

I gruppen kan denne barriere vise sig ved en modvillighed til både at dele egen viden samt acceptere, at andres erfaringer, forslag og ideer kan være værdifulde (Holdt Christensen, 2010:83). Det kan komme sig af, at individet selv mener, at andre gruppemedlemmer ikke kan bidrage med noget hjælpsomt og derfor heller ikke selv ønsker at bidrage¹⁴. Hvis dette er tilfældet, kan personen lide under, hvad Holdt Christensen (2010:83) kalder for 'selvfedme': at have den opfattelse at personen selv eller den gruppe som vedkommende tilhører, er det eneste, som fungerer ordentligt og effektivt og besidder værdifuld viden. Dermed kan vedkommende ikke tro på, at andre uden for denne kontekst har noget som helst værdifuldt at bringe i spil og trækker sig fra den samarbejdende relation i gruppen.

¹⁴ En motivation for at dele viden er, at en sådan positiv og hjælpsom handling kan forventes gengældt (Siemsen, Roth & Balasubramanian, 2008:432). Hvis forventningen er, at vedkommende ikke kan hjælpe, forsvinder denne motivation og dermed ønsket om at videndele.

5.2.6.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 6?

Udgangspunktet for narrativ coaching for at afhjælpe denne barriere er en anerkendelse af alles kompetencer, hvilket også ses som vigtigt indenfor videndeling (Wang & Noe, 2010:119). Vurderingsgrundlaget skal selvsagt gå på ideens brugbarhed og ikke hvem der fremlægger den.

For at opnå en større grad af accept for at alles ideer og viden er lige gyldige, kan en metode som *definerende ceremonier* inddrages. Definerende ceremonier er en genfortællingspraksis, hvor man benytter sig af *eksterne vidner*, hvilket *"kan medvirke til at styrke arbejdsfællesskabet og den fælles resultatskabelse."* (Schnoor, 2009:197). Formålet med de definerende ceremonier er at sikre, at der ikke længere er nogen, der føler sig marginaliseret i gruppen (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010:132). Gennem metoden er det formålet, at alle bliver anerkendt for det, de bidrager med til gruppen og at 'ikke opfundet her'-syndromet langsomt holder op med at yde indflydelse på gruppens arbejde¹⁵.

I praksis kan denne coaching foregå ved, at en deltager melder sig frivilligt til at blive interviewet omkring den udfordring, gruppen står over for. De andre i gruppen (de eksterne vidner) lytter til dette og har fokus på fokuspersonens fortælling i forhold til, hvad der er vigtigt og betydningsfuldt (Schnoor, 2009:198). Efterfølgende vil de eksterne vidner blive interviewet og spurgt ind til, hvad de har hæftet sig ved det fokuspersonen har fortalt for på den måde at få genfortalt historien. Dette interview tager udgangspunkt i fokuspersonens udtryk, billeder, resonans og bevægelse, som alle er spørgsmålskategorier, der har til formål at uddybe, hvilken effekt det fortalte har haft på de lyttende (Schnoor, 2009:198). Denne form for anerkendelse af det fortalte kan tænkes at have konsekvenser for både den fortællende og den lyttende. Den fortællende føler sig anerkendt i sin fortælling, idet den lyttende responderer, kommenterer og reflekterer over det fortalte (Schnoor, 2009:199). Den lyttende fokuserer på fortællingen og i bestræbelsen på at opfange det vigtige og betydningsfulde, bevæges også den lyttende. Schnoor beskriver denne bevægelse set fra den lyttendes perspektiv: *"Min kollega fortæller om noget, som jeg genkender, og som bringer mig et nyt sted hen i mine egne tanker og overvejelser – et sted, som jeg ikke ville være bragt hen, hvis ikke jeg havde lyttet til det, der lå min kollega på sinde."* (Schnoor, 2009:199).

Igennem denne proces bliver deltagerne i den definerende ceremoni positioneret til at tage stilling til det fortalte og reflektere over nytten og relationen til egne erfaringer og den udfordring, som gruppen står overfor. Derigennem kan den opfattelse, at visse deltagere i gruppen ikke kan bidrage, ændres til en mere konstruktiv version som indbefatter, at viden, ideer og forslag kan komme fra alle deltagere i

¹⁵ For at denne metode skal fungere, er det essentielt at det er en accept af eller lyst til, at der er noget, som skal ændres. Ellers vil øvelsen kunne opleves som et 'angreb' mod fokuspersonen, når vidnerne fremlægger deres genfortælling.

gruppen. Nielsen, Klinke & Gregersen beskriver det således: *"Processen 'flytter' alle teammedlemmerne, idet den udvider deres handlemuligheder for at fortælle nye og andre historier, end de hidtil har fortalt. Det drejer sig om mennesker, der flyttes i den forstand, at de kommer til at befinde sig et andet sted i deres liv på grund af deres deltagelse i teamcoachingen."* (2010:135). Den definerende ceremoni kan derigennem skabe en ny, fælles fortælling om, at alle kan bidrage med viden til gruppen.

5.2.7 Barriere 7: Intolerance overfor fejl og behov for hjælp

Den sidste barriere omhandler intolerance overfor fejl og behov for hjælp. Dette kan, ganske ligesom barrieren om mangel på tid og mødesteder, skyldes nogle strukturelle og strategiske elementer, som narrativ coaching ikke umiddelbart kan ændre. Hvis der i gruppen er en opfattelse af at fejl og behov for hjælp ikke tolereres, kan dette dog arbejdes med via narrativ coaching.

5.2.7.1 Hvorfor er barriere 7 et problem?

Hvis den generelle opfattelse i organisationen er at fejl ikke tolereres og at der ses ned på behovet for hjælp, kan det have stor betydning for det enkelte individ. Medarbejderen, som har begået en fejl eller ønsker hjælp for at undgå at lave fejl, kan frygte at blive vurderet – og dermed også for at blive kritiseret – hvilket kan føre til at medarbejderen taber ansigt (Holdt Christensen, 2010:76). Igennem en sådan opfattelse kan delingen af både de narrativer som omhandler fejl, samt dem som kan hjælpe med at undgå dem, blive udelukket fra det organisatoriske rum. Ved at udelade disse erfaringer går gruppen og organisationen glip af værdifuld læring og udvikling, hvilket dermed begrænser den organisatoriske videndeling.

5.2.7.2 Hvordan kommer barriere 7 til udtryk i gruppen?

At fejl og behov for hjælp ikke tolereres kan tænkes at komme til udtryk i gruppen på forskellig vis. Intolerance overfor fejl kan vise sig ved en fokusering på fejl og mangler ved andres fortællinger og kritik af adfærd, der ikke er legitim i kritikerens øjne, samt at den enkelte udelader fejl og mangler i sin egen fortælling. Intolerance overfor behovet for hjælp kan ligeledes tænkes at komme til udtryk via kritik af den spørgende samt en modstand mod at hjælpe. I yderste konsekvens kan det medføre, at ingen af gruppens medlemmer italesætter fejl eller indrømmer at have lavet dem, hvilket umuliggør en samtale om disse.

5.2.7.3 Hvordan kan narrativ coaching imødekomme barriere 7?

For at mindske denne barrieres indflydelse på videndeling i gruppen, må de deltagende hjælpes til at indse, at både det at lave fejl og det at hjælpe andre kan gavne både de direkte implicerede, gruppen og

organisationen som helhed. Derved kan narrativ coaching afhjælpe denne barriere ved at skabe plads i gruppen til, at der bliver spurgt om hjælp og erkende, at der er begået fejl. Dette kan lade sig gøre igennem brugen af unikke hændelser, som beskrevet i barriere 4 og 5. Som tidligere beskrevet, er sådanne undtagelsesspørgsmål en metode, hvorpå alternative historier kan opdages og dermed skabe perspektiver på en dominerende problemhistorie. Dette gøres ved at spørge ind til erfaringer, hvor disse undtagelser forekommer (Moltke, Molly et al., 2009:189-191).

Med udgangspunkt i de unikke hændelser er det muligt at gå på opdagelse i gruppens narrativer og finde undtagelser til den dominerende historie om, at fejl og brug for hjælp ikke tolereres eller accepteres (Schnoor, 2009). Det er muligt for coachen at spørge ind til, hvornår en fejl har ført til, at man har gjort tingene på en anden måde, eller at en fejl har ført noget positivt med sig. På samme måde kan spørges ind til, hvorfor man ikke søger hjælp hos andre. Hvis gruppen har svært ved at åbne op og erkende fejl, kan coachen forsøge at benytte cirkulære spørgsmål for at se på andre fortællinger i det organisatoriske miljø. Et spørgsmål kunne lyde: *"Kender du/I til kolleger, som har indrømmet en fejl eller spurgt om hjælp, hvor det førte noget positivt med sig?"* (Inspiration fra Moltke, Molly et al., 2009:129). Der skal være fokus på, hvordan disse undtagelser kan belyse det at spørge om hjælp og erkende fejl som en udviklingsmulighed. Måden coachen spørger ind på, skal være med til at synliggøre og skabe de mulige unikke hændelser (Schnoor, 2009).

Formålet med at stille spørgsmål til undtagelserne er at fokusere på de positive situationer, hvor det er lykkedes deltagere i gruppen, eller alternativt andre kolleger, at hjælpe hinanden på trods af, at det ikke har været normen (Moltke, Molly et al., 2009:169). At have fokus på disse fortællinger kan skabe grobund for, at der igen kommer tillid i gruppen til, at man kan spørge hinanden om hjælp, og at man fokuserer på at imødekomme de fejl, der måtte opstå. Når der er fokus på, at det at hjælpe hinanden og anerkende fejl fører til videndeling og udvikling, kan der dannes en mere positiv indstilling til at efterleve disse principper.

5.3 Overordnede refleksioner - genfortætning som værktøj

Igennem arbejdet med ovenstående barrierer virker den største udviklingskraft, som narrativ coaching kan tilbyde en videndelingsproces i grupper, til at være evnen til at omskabe de negative historier som gruppens effektivitet og samarbejde kan mindskes af. På den måde lægger vores løsninger af barriererne for videndeling meget vægt på Whites budskab om, at livet i organisationer er *multihistorielt* (Schnoor, 2009:30), samt at problemer i den narrative teoris forståelse *"er sproglige fænomener, der skabes og vedligeholdes inden for rammerne af fortællinger og diskurser."* (Schnoor, 2009:47). Samtlige barrierer – med undtagelse af mangel på tid og mødesteder; en snæver idé af hvad produktivt arbejde er – omhandler på denne måde en bestemt opfattelse eller holdning, som narrativ

coaching kan påvirke. Yderligere kan alle disse barrierer adresseres og afhjælpes via genforfatning: ved at skabe alternative historier på baggrund af unikke undtagelser, definerende ceremonier og brug af identitetslandskabet, kan coachen hjælpe gruppen med at genforfatte de fortællinger, som gruppens forståelse og virkelighedsopfattelse baseres på. Dermed bliver det essentielt for en narrativ coach i en hæmmet videndelingsproces at skabe alternative tykke fortællinger og fjerne deltagerens fokus fra den tidligere dominerende fortælling, der virker hæmmende for videndeling. At gruppen i fællesskab skaber en ny tyk fortælling betyder derudover også, at der er flere komplekse sammenhænge, at der stilles flere positioner til rådighed for deltagerne, at viden, kompetence og erfaringer synliggøres, at perspektiver og handlemulighederne udvides, at problemernes indflydelse mindskes og at der opstår konstruktive fremtidsbilleder (Schnoor, 2009:52).

5.4 Opsamling

Ovenstående analyse opbygger vores forståelse ved at tilføje, at narrativ coaching virker til at kunne have en positiv effekt på mange af de barrierer, som kan virke hæmmende for videndeling. Kun til en enkelt barriere, 'mangel på tid og mødesteder; en snæver idé af hvad produktivt arbejde er', var det ikke muligt at finde en passende løsning på ved hjælp af narrativ coaching, hvorfor andre midler må tages i brug, hvis denne barriere viser sig i en videndelingsproces. Igennem udforskningen af de enkelte barrierer fremkom den overordnede forståelse, at genforfatning er et brugbart værktøj i forbindelse med modstand mod videndeling. Genforfatning kan benyttes til at omskabe de u hensigtsmæssige fortællinger, som gruppen præges af. Dette virker til at kunne modvirke de fleste af de barrierer, som virker hæmmende for videndeling.

En detaljeret opsummering af de enkelte barrierer kan ses i bilag 2.

5.5 Case – Brugen af genforfatning i et projektteam

I det følgende vil vi benytte en case til at bringe forståelsen, vi har opbygget igennem kapitlet, ind i en kontekst. Dette har til hensigt at vise, hvordan vores forståelse for løsningen af modstanden mod videndeling kan benyttes i en virkelig kontekst. Først vil en oversigt over casen blive præsenteret og derefter vil hver enkelt barriere, der er tilstede i casen, blive introduceret og behandlet.

Følgende case omhandler udviklingen af en ny sikkerhedsdatabase i en international medicinalvirksomhed. Et projektteam er sammensat af medarbejdere fra virksomhedens kontorer i Frankrig og USA (Dominick, 2008). Igennem casen vil vi belyse flere af de barrierer, som er blevet gennemgået i dette kapitel og vise hvordan genforfatning som værktøj kunne være brugt til at opløse

den modstand der er mod at videndele teammedlemmerne imellem. De identificerede barrierer vil blive belyst enkeltvist efter en kort casebeskrivelse.

5.5.1 Casebeskrivelse

Virksomheden er skabt gennem en fusion mellem to store medicinalvirksomheder. I den forbindelse ønskes en ny og større sikkerhedsdatabase, som kan rumme alle informationer omkring, hvordan deres medicin præsterer. Databasen skal endvidere generere de rapporter, som virksomheden er forpligtet til at indgive til forskellige myndigheder verden over. Et lignende projekt, kaldet 'Perspective', har tidligere været søsat inden virksomheden blev fusioneret men på grund af virksomhedens nuværende størrelse blev det gamle projekt opgivet, da databasen ikke kunne rumme de mange detaljer, som den udvidede produktportefølje har medført. I projektteamet er der medlemmer, som har arbejdet på det tidligere projekt og som ønsker at dele erfaringen fra det tidligere arbejde i udviklingen den nye database. Projektteamet består af tre amerikanere og fire franskmænd. Der er også andre medarbejdere i henholdsvis USA og Frankrig, der bidrager til udviklingen af databasen, men disse syv er 'kerneteamet' (Dominick, 2008).

I casen er det umiddelbart muligt at identificere fire af de gennemgåede barrierer: mangel på absorptive capacity, 'ikke opfundet her'-syndrom, mangel på tillid samt forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer. Vi vil i det følgende vise, hvordan disse barrierer kommer til udtryk i casen og hvordan de kan håndteres og dermed hvordan modstanden kan mindskes ved at anvende genforfatning. Modstanden i denne case er ikke direkte rettet mod at videndele men mod samarbejde på tværs af landegrænser. Dette betyder dog at videndelingen, som var et mål for de amerikanske ansatte med erfaring fra Perspective-projektet, stort set er ikke-eksisterende.

5.5.2 Mangel på absorptive capacity og 'ikke opfundet her'-syndromet

I det tidligere projekt Perspective blev det tydeligt for de amerikanske ansatte, at kommunikationen mellem afdelingerne var vigtig for at holde hinanden orienteret om, hvad der blev arbejdet med. Dette understøtter, at der ikke i hvert enkelt mindre team bliver arbejdet i hver sin retning og at alle i værste fald bliver nødt til at ændre radikalt på deres arbejde. Blandt andet denne læring ønsker amerikanerne at bidrage med til det nye projekt. Dog oplever de, at deres franske kolleger ikke er interesserede i deres erfaringer: *"At various points throughout the project, the U.S. team members tried to raise issues and suggestions based on their experiences with Perspective. However, their France-based core team colleagues [...], especially Didier [projektlederen], consistently responded negatively to any input based upon the previous project. In fact, it had gotten to the point where it seemed that any mention of Perspective was considered taboo."* (Dominick, 2008:5). Dette tyder på, at der i det fransk-baserede

team er mangel på absorptive capacity, da de konstant afviser de input og den viden, som den amerikanske del af teamet prøver at bidrage med. Der er dermed ikke en anerkendelse af, at den viden der udspringer fra det tidligere projekt er brugbar (Cohen & Levinthal, 1990). At franskmændene afviser amerikanernes input, kan også være et udtryk for 'ikke opfundet her'-syndromet. Dette begrundes ud fra, at franskmændene umiddelbart afviser alle ideer og forslag uden at vurdere deres brugbarhed og relevans for projektet (Holdt Christensen, 2010).

Fra amerikanernes side er der altså en opfattelse af, at franskmændene har en lav grad af absorptive capacity samt at 'ikke opfundet her'-syndromet er tilstede, hvilket forklarer at amerikanernes viden ikke anerkendes som relevant og brugbar. Ved at bruge en genfortællingspraksis som definerende ceremonier er det muligt, at franskmændene igennem denne proces vil ændre holdning til den viden, amerikanerne ønsker at bidrage med. Den definerende ceremoni kan forløbe på den måde, at en af medlemmerne af projektteamet melder sig til at fortælle sin historie om, hvad vedkommende finder vigtigt at have fokus på, når man arbejder sammen i et team og hvordan man gør brug af hinandens viden. De lyttende deltagere (de resterende medlemmer af projektteamet) har fokus på, hvad der bliver fortalt som vigtigt og betydningsfuldt. Processen skal være med til at have fokus på, hvilke ting der er vigtige i et projektteam og skal gerne skabe nye handlemuligheder for hele teamet (Schnoor, 2009). Det er ikke målet, at franskmændene skal begynde at arbejde på samme måde som amerikanerne eller omvendte, men ved at alle de lyttende deltagere tilbyder deres fortællinger, og der derigennem sker en genfortælling, kan alles perspektiver belyses og udvides, så der skabes en bedre forståelse for hinandens præferencer samt arbejds- og handlingsmønstre.

5.5.3 Kulturelle forskelle

Først og fremmest kan det faktum, at projektteamet er sammensat af fire franskmænd og tre amerikanere føre til, at der er kulturelle forskelle i teamet (Davenport & Prusak, 2000). Når der dermed er langt (både afstands- og kulturmæssigt) mellem de to grupper, hvori viden fremkommer, kan det give problemer i kommunikationen mellem franskmændene og amerikanerne. Dette kan for eksempel ses ved, at franskmændene konstant afviser de input, amerikanerne kommer med.

Et andet sted hvor de kulturelle forskelle ses i casen er den måde projektet og møderne håndteres på. Dette skyldes blandt andet, at amerikanerne ikke kan forlige sig med den måde, Didier agerer som projektleder. De opfatter hans måde at lede projektteamet på som meget autokratisk, hvilket de ikke er vant til: "[...] *he was too autocratic to be practical.*" (Dominick, 2008:5). Dette kommer blandt andet til udtryk i den måde møderne bliver afholdt på og at videokonferencerne ofte bliver aflyst uden begrundelse og uden at spørge teamet om eventuelle emner, de gerne ville have drøftet: "*Didier*

strongly controlled the way meetings were run by restricting the kinds of information that was exchanged and the ways in which it was exchanged.” (Dominick, 2008:5). Amerikanerne er uforstående overfor denne måde at håndtere projektet på og de mister langsomt lysten til at komme med inputs til, hvordan databasen skal udvikles.

Med udgangspunkt i de kulturelle forskelle som amerikanerne oplever, virker det oplagt, at en coachingseance med udgangspunkt i identitetslandskabet og konstruktiv kommunikation ville kunne hjælpe projektteamet. Dette vil være med til at belyse de konflikter, der opstår i projektteamet på grund af deres forskellige måder at arbejde på. Ved at have fokus på konstruktiv kommunikation vil det blive muligt at belyse de misforståelser, der opstår i teamet. De forskellige måder den amerikanske og franske del af teamet arbejder på, skal positioneres som muligheder for udvikling og læring. Og gennem coachingen skal det blive muligt at få en forståelse for, hvorfor det andet team har en anderledes måde at strukturere arbejdet på. Det skal ikke positioneres som, at den ene model er mere 'rigtig' en del anden men som en mulighed for at lære af hinanden (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010).

5.5.4 Mangel på tillid

Midt i projektets forløb er det planlagt, at hele projektteamet skal deltage på en '*cross cultural awareness workshop*', hvilket amerikanerne håber på kan være med til at løse op for samarbejdsvanskelighederne. Punktet omkring samarbejdsvanskeligheder er imidlertid blevet taget ud af programmet af Didier, der henviser til, at det er en beslutning taget af topledelsen. Dog finder amerikanerne ud af, at topledelsen slet ikke har været indblandet i denne beslutning (Dominick, 2008).

Først og fremmest er amerikanerne skuffede over, at denne del er blevet aflyst, men deres største frustration går på den måde, der bliver truffet beslutninger i teamet. At Didier ikke er oprigtig i hans argument for at aflyse oplægget, underminerer den smule tillid, der er tilbage fra de amerikanske deltageres side. Udover at amerikanerne ikke længere har tillid til deres franske kolleger, begynder de også at genoverveje at dele viden med dem (Dominick, 2008:6). Dette betyder, at grundlaget for samarbejde stort set er væk og at deres fælles læringsgrundlag dermed er forsvundet (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010), hvilket yderligere medfører, at der ikke længere er nogle fordele ved, at der er projektmedlemmer både fra Frankrig og USA.

Manglen på tillid kunne med fordel være blevet belyst på den workshop, der blev aflyst. Med udgangspunkt i de genforfattende samtaler ville fokus kunne rettes mod identitetslandskabet og de holdninger, værdier, præferencer og ønsker, som hvert projektmedlem hver især måtte have (White,

2008). Coachingsamtalen vil derfor handle om at give betydning til det skete og se på hensigten for de handlinger, som medfører mistillid for at genforfatte den dominerende historie (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). Ved at belyse projektmedlemmernes holdninger, værdier, præferencer og ønsker vil det være muligt at opbygge en mere konstruktiv fortælling om projektteamets samarbejde og derigennem genopbygge tilliden. Ved at få flere og andre perspektiver på de forskellige eksempler som amerikanerne oplever som mangel på tillid, er det muligt at få genforfattet deres dominerende fortælling om, at deres franske kolleger ikke har tillid til dem og det arbejde de udfører.

5.6 Ny helhedsforståelse

Igennem dette kapitel har vi opnået en forståelse for, hvordan modstand mod videndeling kan mindskes gennem værktøjer fundet i den narrative coachinglitteratur. Analysen af de syv barrierer for videndeling har givet udslag i en helhedsopfattelse af, at genforfatning er det værktøj, som kan mindske betydningen af langt de fleste af barriererne. Dette skyldes, at mange af barriererne virker til at hvile på en intern uhensigtsmæssig opfattelse af den gruppe man tilhører og sine kolleger. Arbejdet med gruppens selvfortællinger kan skabe en rekonstruktion af den dominerende og problemmættede historie, som holder gruppen tilbage fra at videndele og arbejde mere optimalt.

Vores umiddelbare helhedsforståelse af feltet (som blev præsenteret i kapitel 4) ledte os frem til, at en opmærksomhed på kontekst, øget refleksion og perspektivskifte er væsentlige elementer, hvormed narrativ coaching kan bidrage til videndeling. I gennem dette kapitel har det vist sig, at det mest meningsfulde værktøj til at mindske modstanden mod videndeling er genforfatning, hvilket ikke fremkom af arbejdet med kapitel 4. Denne uventede læring medfører, at vi udvider vores helhedsforståelse og medtænker genforfatning som et relevant værktøj for narrativ coachings bidrag til videndeling. Derigennem bliver vores helhedsforståelse *bredere*, idet et nyt værktøj bliver introduceret, som ikke indgik i vores umiddelbare helhedsforståelse.

I næste kapitel vil vi arbejde mere direkte med forståelsen fra kapitel 4 og udforske hvordan narrativ coaching kan bidrage til selve videndeling i en coachingproces.

KAPITEL 6 - NARRATIV COACHINGS ANVENDELSE I VIDENDELING

I dette kapitel arbejder vi videre med den umiddelbare helhedsforståelse, vi fik igennem arbejdet med kapitel 4 med særligt fokus på kritikken af narrativ videndeling. Denne kritik vil udgøre grundlaget for analysen i dette kapitel, som vil omhandle, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling i praksis. Dermed søger vi at uddybe vores forståelse af, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling ved at opstille en proces for videndeling. Denne proces vil vi opbygge ved hjælp af teorier, som tager højde for de kritikpunkter af narrativ videndeling, der blev beskrevet i kapitel 4. Kapitlet kan ses som en fortsættelse af kapitel 5, idet den egentlige videndelingsproces først kan starte, når den eventuelle modstand mod videndeling er mindsket.

I modsætning til kapitel 5 vil dette kapitel tage udgangspunkt i litteraturen om narrativ coaching og undersøge hvordan elementer taget fra dette videnskabelige felt kan bidrage til videndeling.

Kapitlet vil lægge ud med et valg af de bærende teorier, som vil blive benyttet i kapitlet. Disse teorier vælges på baggrund af kritikpunkterne for narrativ videndeling, som beskrevet i kapitel 4. Yderligere foretages en ekstern validering for – ligesom i kapitel 5 – at sikre et meningsfuldt grundlag for analysen (trin 4 i vores videnproduktion).

Efter den eksterne validering inddrages de forskellige teorier, der kan udgøre coachingsessionen for videndeling. Disse bliver udforsket via tekstfortolkning og diskussion af tekster, og dermed er der her fokus på trin 1 og 2 i specialets videnproduktion. I hvert afsnit bearbejdes det teoretiske grundlag, før det opsamles ved inddragelsen af en case, der har til formål at bringe kapitlets temaer ind i en praktisk kontekst.

Afslutningsvis laver vi en intern metarefleksion (trin 3), der kobler alle delene i kapitlet til én samlet proces for videndeling. Denne kommer til udtryk via en procesmodel, der beskrives i slutningen af dette kapitel.

6.1 Valg af det teoretiske grundlag

Valget af teorier til besvarelsen af delspørgsmål 3 tager udgangspunkt i den kritik, der fremkom i kapitel 4 omkring narrativs anvendelighed i videndeling. I dette kapitel ønsker vi at udforske, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling i praksis på en måde så kritikken samtidig bliver besvaret. Dette vil vi gøre ved at anvende:

- *Definerende ceremonier og eksterne vidner* som strukturen for coachingsamtalen (Nielsen, 2006)
- *Kontraktdannelse* som rammesætning for coachingsamtalen (Alrø, 2011)

- *Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel* til uddybning af narrativerne (Kolb, 2000), og
- *Bruners to kommunikationsformer* til vurdering af narrativerne (Bruner, 1986)

Teorien om definerende ceremonier og eksterne vidner vælges, da det giver alle deltagere mulighed for at fortælle og dele deres narrativer med hinanden. Det udgør strukturen for samtalen og er dermed definerende for den måde, hvorpå gruppedeltagerne agerer i coachingen. Anvendelsen af disse tager desuden højde for, at det er en gruppe, der arbejdes med og at alle skal inddrages i coachingsamtalen (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010). Denne struktur muliggør en hensigtsmæssig og konstruktiv deling af flere narrativer, idet samtlige deltagere kan få tildelt fortællerrollen (Nielsen, 2006:143-146) og giver dermed de strukturelle rammer til, at kritikken om både 'et er for lidt' og 'men to er for mange' kan imødekommes.

Kontraktdannelse vælges, da der derigennem kan skabes en anerkendende og målfokuseret ramme, som kan facilitere en konstruktiv deling af narrativerne (Alrø, 2011). Dermed kan dannelsen af en kontrakt hjælpe med at besvare kritikken om 'et er for lidt', idet der i processen bliver gjort plads til flere fortællinger og perspektiver end de der umiddelbart bliver fremlagt af fortælleren (White, 2006). Samtidig skabes der grundlag for en øget forståelse for konteksten for narrativerne igennem indkredsningen af udfordringen og målet for samtalen, som også er i fokus under kontraktdannelsen (Alrø, 2011).

Narrativerne uddybes gennem anvendelsen af Kolbs læringscirkel. Denne teori er valgt, da den besvarer kritikken omkring den afbrudte meningsdannelse, der kan forekomme ved et 'narrativt snæversyn' som beskrevet under kritikken af narrativ videndeling i kapitel 4. Kolbs læringscirkel kan anvendes til at belyse alle sider af narrativerne samt skabe refleksion og øget forståelse for den kontekst narrativet er fremkommet i (Kolb, 2000; Stelter, 2012).

Til slut inddrages en vurdering af narrativerne, da det kan besvare kritikken omkring 'men to er for mange'. Ved at anvende Bruners kommunikationsformer som en vurderingsmekanisme er det muligt at imødekomme kritikken om, at brugen af narrativer i videndeling leder til en konfliktfyldt og splittet forståelsesproces (Geiger & Schreyögg, 2012). Deltagerne får dermed et værktøj til at vurdere brugbarheden af de narrativer, der fortælles.

Igennem introduktionen af ovenstående teorier kan skabes en proces, som adresserer de kritikpunkter, som narrativ videndeling skal forholde sig til, hvilket blev beskrevet i kapitel 4.

For at sikre at valget af ovenstående teorier er meningsfulde for andre end os selv, har vi valideret valget af teorierne hos narrative praktikere og teoretikere. Formålet med en sådan validering er i

højere grad at sikre udviklingen af en proces, der er forståelig og anvendelig for andre end os selv. Dermed benytter vi os af trin 4 i vores videnproduktion om ekstern validering.

I valideringen af det teoretiske grundlag for dette kapitel har vi været i dialog med tre praktikere og teoretikere, der arbejder med narrativ teori og coaching¹⁶. Én arbejder med narrativ teori i sit virke som lektor på CBS og de to andre arbejder praktisk med narrativ teori og narrativ coaching. Tilbagemeldingerne gik generelt på, at en coachingproces godt kan opstilles på ovenstående måde men at der er visse punkter, vi skal være opmærksomme på. Et eksempel på et sådant punkt, som vi efterfølgende tog højde for i specialet, er valget af teorien om definerende ceremonier og eksterne vidner. Før valideringen havde vi valgt det reflekterende team som strukturen for coachingen. Anbefalingen var, at vi skulle være skarpe på, hvorfor vi valgte det reflekterende team som strukturen for samtalen, når den tager afsæt i systemisk teori og at teorien om eksterne vidner i høj grad kan tage højde for de ting, som vi fandt uhensigtsmæssige ved det reflekterende team. Vi valgte derfor at genoverveje vores valg af det reflekterende team. Denne teori havde vi modereret, så den passede ind i vores teoretiske ramme men ved nærmere undersøgelse fandt vi, at definerende ceremonier og eksterne vidner kunne udgøre strukturen for videndelingsprocessen uden moderationer

Et andet punkt er, at kritikken omkring narrativ videndeling handler om narrativernes kompleksitet og flertydighed. Dette er et grundvilkår i den narrative teori (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:188), hvilket vi også anerkender i arbejdet med specialet. Et tredje punkt er, at vi gennem processen bør skabe rum for refleksion, for at modsatrettede og fragmenterede arbejdsfortællinger kommer frem. Dette har vi igen taget højde for ved at inddrage definerende ceremonier og eksterne vidner samt at tage højde for muligheden for flere modsatrettede fortællinger igennem processen¹⁷.

Gennem dette kapitel tager vi højde for ovenstående tre punkter. Ved at inddrage og tage højde for denne kritik og vejledning, vil specialets resultater i højere grad kunne resonere med de narrative forskere og praktikers helhedsopfattelse (Christensen, 2002:144; Jordansen & Astrup Madsen, 2010:61-62).

6.2 Strukturen for coachingsamtalen

Strukturen for coachingsamtalen, der har fokus på videndeling, vil tage udgangspunkt i de definerende ceremonier og brugen af eksterne vidner. De kommende sider vil udgøre en introduktion og forklaring af disse samt uddybe hvordan de kan anvendes i en videndelingsproces.

¹⁶ Vi har kontaktet flere, men vi har desværre ikke fået svar på vores henvendelser.

¹⁷ De narrative teoretikere og praktikers fulde svar kan ses i bilag 3.

6.2.1 Definerende ceremonier og eksterne vidner

I kapitel 5 introducerede vi definerende ceremonier som en genfortællingspraksis. I dette kapitel vil definerende ceremonier introduceres som en mulighed for iscenesættelse af refleksionsprocesser (Nielsen, 2006). Dette kobles sammen med en form for reflekterende team, der i narrativ teori betegnes *eksterne vidner* (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010), som hører under de definerende ceremonier. Inddragelsen af eksterne vidner indebærer, at fokuspersonen oplever en genfortælling af vedkommendes historie med udgangspunkt i de øvrige deltageres erfaringer og fortællinger (Nielsen, 2006). I coachingen skabes der dermed plads til at udfolde fokuspersonens dominerende fortælling ved, at de øvrige deltageres erfaringer inddrages.

Udgangspunktet for de definerende ceremonier stammer fra Michael White, der har anvendt det i sit terapeutiske arbejde (Nielsen, 2006). I denne sammenhæng vil det være uetisk at inddrage metoden direkte, som den anvendes i terapien. Der er dog mange andre, der har arbejdet med de definerende ceremonier i organisationer og tilpasset det til sådanne kontekster (Nielsen, 2006; Schnoor, 2009; Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). I begge tilfælde er formålet med de definerende ceremonier, at de dominerende fortællinger bliver udfordret og at de marginaliserede historier bliver genrejst (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). De definerende ceremonier *"tilbyder et rum og en proces, hvor fokuspersonerne har mulighed for at fortælle, reflektere og skabe nye alternative historier, som er mere hensigtsmæssige at leve i og handle ud fra."* (Nielsen, 2006:146). Dette vil også være udgangspunktet for vores anvendelse af definerende ceremonier – formålet for os er, at de elementer der er blevet ekskluderet fra fortællingen igen får en plads i fortællerens bevidsthed.

Teorien om de eksterne vidner vil vi anvende, for at fortælleren kan få nye perspektiver på den dominerende fortælling og for at de ekskluderede begivenheder kan træde frem. En af fordelene ved at anvende eksterne vidner er, at disse kun bidrager med egne erfaringer og fortællinger, der har sammenhæng med det, fokuspersonen fortæller (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). At der kun genfortælles er med til at udelukke den mulige kritik fra samtalen, der implicit kan være af fokuspersonens fortælling. Samtidig understreger det pointen om, at der ikke eksisterer én sandhed og én løsning på problemet (Nielsen, 2006:147).

Processen ved de eksterne vidner kan beskrives i følgende syv punkter:

1. Fokuspersonen får mulighed for at fremføre sin fortællingen foran de eksterne vidner (ved at coachen spørger ind). De eksterne vidner genfortæller de aspekter af fokuspersonens fortælling, som skaber genklang hos dem. Dette foregår på et anerkendende grundlag.

2. Som udgangspunkt er der flere lag af fortællinger og genfortællinger.
 - a. Den umiddelbare fortælling fra fokuspersonen
 - b. De eksterne vidners genfortællinger af fokuspersonens fortælling
 - c. Fokuspersonens genfortælling af de eksterne vidners genfortælling
 - d. Etc.
3. Alle deltagerne holder sig strengt til deres roller som enten fortæller eller observatør. Når fokuspersonen fortæller forholder de eksterne vidner sig udelukkende som lyttende observatører – og omvendt.
4. De modsatrettede plots og fortællinger tydeliggøres gennem de mange genfortællinger.
5. Genfortællingerne giver handlemuligheder, som ikke tidligere har været til stede.
6. Når de eksterne vidner genfortæller, sker det ved at inddrage hinanden i samtaler om, hvad den enkelte har hørt og deres reaktioner på det de har hørt. Det handler ikke om en vurdering af fortællerens narrativ.
7. Gennem processen flytter alle deltagerne sig, fordi de får mulighed for at udvide deres handlerum og dermed fortælle nye og anderledes historier (Nielsen, 2006:147-148; Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010:134-135).

I en proces hvor videndeling er formålet, er det vigtigt, at de enkelte deltagere får tid og rum til at bringe deres personlige erfaringer og fortællinger i spil. Rollen som eksterne vidner kan yderligere beskrives således: *"Vidnerne lever sig ind i den coachedes fortælling, hæfter sig ved de narrativer, den coachede benytter, registrerer kroppens signaler, stemningerne i fortællingen, budskaberne og fortællingens plot, som fanger deres opmærksomhed. Dernæst tilføjer de deres egne erfaringer, historier og oplevelser, som er relevante for den fortælling, som den coachede leverer."* (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010:134). Gennem anvendelsen af denne rolledefinition kan de individuelle deltagere få større lejlighed til at fortælle deres relaterede erfaringer på en anerkendende facon.

I en videndelingssituation vil det dermed betyde, at gruppen samles for at videndele. Et medlem i gruppen melder sig til at fortælle sit narrativ omkring en udfordring, hvorefter de eksterne vidner får muligheden for at fortælle deres erfaringer, som har relevans til den situation, fokuspersonen befinder sig i. Ved at fokuspersonen og de eksterne vidner veksler mellem at være fortæller og lyttende observatør, skabes et øget rum for refleksion, som samtidig medfører, at hele gruppen ser nye handlemuligheder og perspektiver på fokuspersonens udfordring (Nielsen, Klinker & Gregersen, 2010). Dette skal endvidere understøtte, at hele gruppen opnår læring gennem samtalen og at alle føler sig beriget ved samtalens afslutning.

Ved at samtalen tager udgangspunkt i definerende ceremonier og eksterne vidner, er det muligt at facilitere en proces, der indeholder flere fortællinger og som tager højde for kritikken om, at flere narrativer medfører flertydighed og forvirring. Ved at bruge denne struktur er det muligt at gå i dybden med fortællingerne og dermed få udfoldet de elementer, der kunne føre til forvirring. Yderligere gør brugen af eksterne vidner det muligt at tage højde for den afbrudte meningsdannelse. Hensigten ved at anvende eksterne vidner er nemlig *"[...] at koble sig ind i en meningsgivende og vedkommende sammenhæng, der kan understøtte konstruktioner af brugsværdier for fokuspersonerne."* (Nielsen, 2006:149-150).

6.3 Kontraktdannelse

Dette afsnit om kontraktdannelse vil søge at besvare kritikpunktet i kapitel 4 omkring, at ét narrativ ikke er nok til at danne grundlag for videndeling. Ved at introducere flere narrativer opstår et behov i gruppen for at holde en konstruktiv dialog og respektere og anerkende hinandens udgangspunkter (Geiger & Schreyögg, 2012). Dette kan gøres via kontraktdannelse. De følgende afsnit vil fokusere på de forskellige dele af kontraktdannelsen og hvordan disse kan være nyttige i en videndelingsproces.

6.3.1 Hvad er en kontrakt?

En kontrakt er blot et andet ord for en aftale (Alrø, 2011:14) og handler basalt set om de første vigtige skridt for enhver coachingsamtale: en rammesætning for samtalen. Kontraktdannelse foregår primært imellem coach og fokuspersion, afhængig af hvilken type problem der er i spil¹⁸. Kontrakten indeholder 1) gensidige rettigheder og forpligtelser for samtals relationer, 2) indkredsningen af udfordringen, og 3) målet for coachingen. Kontrakten er med til at sikre retning og skabe klarhed i samtalen og er dermed yderligere et nyttigt redskab i forbindelse med 4) processtyring og evaluering (Alrø, 2011:13-15). Nedenfor vil disse punkter blive gennemgået og deres brugbarhed i en videndelingsproces fremhævet.

6.3.1.1 Gensidige rettigheder og forpligtelser

Det første, der bør gøres i en coachingsamtale med videndeling som fokus, er at sørge for at etablere et fælles sæt forventninger i gruppen og dermed sikre at alle er indforstået med, hvad en sådan proces

¹⁸ Man kunne tænke sig en situation, hvor gruppen selv er blevet enige om et problem omhandlende manglende effektivitet eller produktivitet internt i gruppen, som de ønsker hjælp til at løse. I sådan et scenarie kan samtlige gruppemedlemmer agere fokuspersion og dermed kan kontraktdannelsen involvere samtlige deltagere i processen.

indebærer og kræver af de medvirkende. Dette inkluderer en forklaring af, hvordan processen skal forløbe, en afklaring af hvilke antagelser coachen og de deltagende har for det forestående videndelingsarbejde samt retningslinjerne for processen. Formålet med at inddrage gensidige rettigheder og forpligtelser, og dermed lave en forventningsafstemning, er at danne grundlaget for en konstruktiv samtale.

Vigtigheden af hensynet til de fælles forventninger kan forklares igennem Wittgensteins teori om *sprogspil*. Wittgensteins pointe er, at sproget er en meget aktiv medspiller i den måde, vi former vores forståelse af virkeligheden på (Søholm, Storch et al., 2006:68-69). At teorien rammesættes som et 'spil' henviser til, at enhver samtale eller brug af begreber mellem mennesker kan ses som et spil, der indeholder bestemte samskabte regler for brugen og betydningen af disse (Lyotard, 1979). Dette medfører, at resultaterne af en videndelingsproces til dels vil afhænge af, hvordan sproget udnyttes, hvorfor det er vigtigt at få italesat tidligt i processen.

I forlængelse af dette opstiller Stelter (2012:171-173) en liste over antagelser og retningslinjer for en narrativ-samskabende proces. Listen kan ses som et 'regelsæt' for sprogspillet, der har til formål at danne fælles grundlag for samtalen og derved gøre den mere konstruktiv. Et rigt udpluk af disse kan benyttes i denne sammenhæng for at danne et fælles grundlag for coachingen. De væsentligste af punkterne inkluderer, at:

- *"[...] alle deltagere i dialogen bidrager til den fælles meningsskabelse og videnproduktion med deres respektive perspektiver på emnet*
- *alle deltagere gør deres bedste for at vise åbenhed, fleksibilitet og en vilje til forandring [...]*
- *parterne [...] ser og værdsætter forskelle, som kan være frugtbare med henblik på deres udvikling*
- *parterne værdsætter [...] de andres bidrag til dialogen og den viden der udfoldes i fællesskabet, men samtidig er det vigtigt at acceptere mulige og vedvarende forskelle*
- *generøs lytning er central for processen af den (gensidige) udforskning [...]*
- *en fleksibel holdning gør det lettere at reformulere egne og andres positioner; dermed viser man åbenhed i forhold til egen udvikling, og samtidig skabes basis for læring gennem andre."* (Stelter, 2012:171-172)¹⁹.

Disse antagelser og retningslinjer skal forklares og accepteres af hele gruppen, før det egentlige arbejde med videndelingen kan starte. Det er essentielt, at alle har samme forventninger til processen, så deltagerne ikke føler sig forvirrede, bliver skuffede, føler sig misforstået eller på anden måde udviser modstand mod processen.

¹⁹ Se bilag 4 for hele Stelters liste.

Yderligere kan nævnes tavshedspligt som en fælles forventning, der bør adresseres: hvad må delagtiggøres med andre, når deltagerne har forladt sessionen? Dette spørgsmål bør tages op, da der kan være tale om en problemstilling, der involverer fortrolig information eller påvirker en eller flere deltagere personligt. Pointen er at skabe en balance mellem tryghed til at dele viden og en høj grad af åbenhed til, at det delte og lærte efterfølgende kan komme deltagerne og hele organisationen til gode (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010:115).

I forlængelse af at der benyttes eksterne vidner i coachingen er det også vigtigt i den indledende del af kontraktfasen at have fokus på anerkendelsen af hinandens fortællinger. Det handler ikke om at rose og give positiv feedback men om at anerkende det fortalte. Anerkendelse forstås som evnen til *"[...] at koble sig på det, som andre finder vigtigt og værdifuldt, og dermed legitimeres deres foretrukne identiteter og udviklingslinjer."* (Schnoor, 2009:199). Det er vigtigt, at coachen fremhæver det anerkendende aspekt, da der i delingen af narrativer sandsynligvis vil fremkomme modstridende opfattelser (Geiger & Schreyögg, 2012), som potentielt kunne lede til stridigheder. Ved dermed at facilitere en proces hvor der er fokus på anerkendende samtale, vil de forskellige opfattelser i højere grad ses som nye perspektiver end som en kritik af fokuspersonens fortælling. Det handler dermed heller ikke om, hvem der har ret og hvem der ikke har men om at værdsætte forskellene i det fortællinger og perspektiver der bliver fremlagt.

6.3.1.2 Indkredsningen af udfordringen

Når deltagernes forventninger til processen er hørt og tilpasset i forhold til ovenstående retningslinjer, kan selve udfordringen indkredses. Dette relaterer sig direkte til at identificere og uddybe problemet. Det simple spørgsmål der i dette punkt søges besvaret er *'hvad er fokuspersonens forståelse af problemet?'*. Ifølge Weick (1995) præsenterer problemer og udfordringer sig ikke som entydige størrelser for de involverede men bliver konstrueret ud fra situationer, som virker uforståelige eller usikre. Denne meningsdannelsesproces indebærer en udvælgelse og dermed også et fravalg af emner, som tages med i forklaringen af problemet ganske som i konstruktionen af et narrativ (Weick, 1995:9). Derfor er det vigtigt, at fokuspersonens udlægning af problemet via plottet – såsom valget af begivenheder i historien, sammenhængen mellem dem og en eventuel vurdering af roller eller begivenheder – bliver tydeliggjort, så andre perspektiver senere hen kan præsenteres.

Brugen af forskellige spørgsmålstyper kan hjælpe fokuspersonen med at få fortalt alle aspekter af historien som synes vigtige og samtidig lede til en bedre forståelse for alle deltagere i processen²⁰.

²⁰ Se bilag 5 for konkrete eksempler

Denne uddybning af narrativet bør fortsætte, indtil det vurderes at videre samtale ikke vil føre til en betydelig bedre forståelse af fokuspersonens fortælling om problemet. Det er op til coachen at vurdere anvendelsen af de forskellige spørgsmålstyper, alt efter hvor detaljeret fokuspersonen forklarer og beskriver udfordringen.

6.3.1.3 Målet for samtalen

Det tredje og sidste punkt i kontraktdannelsen er at skabe et mål for samtalen. Ifølge Holdt Christensens (2010:190) argumentation vil en præcisering af mål være en god idé i en videndelingsproces, da et klart defineret mål tydeliggør, hvorfor processen er igangsat og hvad arbejdet skal bidrage med. Dermed kan et klart defineret mål virke retningsgivende for processen og hjælpe deltagerne med at holde fokus. Yderligere bør målet formuleres i positive vendinger. Når formålet formuleres positivt, drejes deltagernes fokus væk fra problem, skyld og årsager og over på succeskriterier og derved *"skabes i stedet et konstruktivt løsningsfokus."* (Søholm, Storch et al., 2006:73). Målet skal fastsættes på baggrund af fokuspersonens fortælling og dermed også primært ud fra vedkommendes ønsker og forventninger, men de eksterne vidner bør bidrage i så vid udstrækning som muligt. Dette tjener et dobbelt formål: for det første får fokuspersonen nye perspektiver på en eventuel mulig *type* løsning; og for det andet skabes en fælles ejerskabsfølelse og fornemmelse af ansvar for løsningen blandt gruppens andre deltagere, når de bliver inkluderet i måldefinitionen (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). Ergo er spørgsmålet, som fokuspersonen bør tænke over: *'I hvilken form ønsker jeg min problemstilling besvaret'*, og spørgsmålet som de eksterne vidner bør tænke over er: *'i hvilken form kan denne problemstilling besvares'*.

En fastlægning af målet for videndelingssessionen betyder afslutningen på det kontraktuelle arbejde for videndelingsprocessen. Et fastlagt mål betyder, at en mere målrettet og løsningsfokuseret form for videndelingen kan begynde. Der er dog nogle yderligere fordele ved at skabe en kontrakt, som bør nævnes, nemlig processtyring og evaluering som har betydning for hele coachingsamtalen.

6.3.1.4 Processtyring og evaluering

Madsen & Willert (i Alrø, 2011:14) beskriver kontrakten som et styringsredskab, der indeholder kriterierne for, hvorvidt samtalen er på rette spor og hvornår den kan afsluttes. Dermed fastslår det

kontraktens nytte, ikke bare i starten og slutningen af coachingsamtalen, men gennem hele forløbet. En måde hvorpå denne styring kan praktiseres er igennem forståelsen af coachen som *gamemaster*²¹. Gamemasterbegrebet har rødder i den Wittgensteinske forståelse af sprogspil, som beskrevet tidligere, og påpeger at en samtale altid foregår på to niveauer: et handlingsniveau og et metaniveau (Søholm, Storch et al., 2006). Sprogspillet er vigtigt for denne niveauopdeling, fordi kommunikationen på handlingsniveauet kan gå skævt, hvis ideen om sprogspillet ikke er klar. Dette beskrives af Moltke, Molly et al.: *"Hvis to parter har samme forståelse af, hvilket sprogspil, der er gældende for den situation, de er i, så vil kommunikationen højst sandsynligt give mening for dem. De forstår hinanden. Men hvis de har forskellige forståelser, vil de på et tidspunkt opdage, at de taler forbi hinanden."* (2009:78). Det er for at undgå en sådan situation, at metaniveauet med fordel kan benyttes. Hvor handlingsniveauet henviser til coachens nysgerrige spørgsmål, hypotesedannelse, aktive lytning etc., henviser metaniveauet til en *samtale om samtalen* (Alrø, 2011:13). Her trækker coachen og de deltagende sig ud over handlingsniveauet og samtaler om, hvorvidt samtalen og processen forløber i den ønskede retning, eller om den skal justeres (Søholm, Storch et al., 2006). På denne måde er kontraktudformningen en samtale, der foregår på metaniveauet og lægger grund for coachens evne til at styre samtalen i forhold til de fastsatte målsætninger. Dernæst vil narrativerne blive behandlet i handlingsniveauet men hvis coachen føler, at samtalen drejer sig væk fra de aftalte rammer eller målsætninger, kan en *time-out* tages i brug. Med en time-out trækkes coach og deltagere ud af handlingsniveauet og op på metaniveauet igen, hvor samtalens nuværende retning kan sættes i forhold til de i kontraktfasen fastsatte målsætninger. Hvis disse ikke stemmer overens, må samtalen enten drejes tilbage på sporet eller kontrakten genforhandles (Søholm, Storch et al., 2006:76). I slutningen af videndelingssessionen kan kontrakten inddrages igen for at vurdere, om målsætningen er nået. Hvis dette ikke er tilfældet, kan coachen og deltagerne på ny dykke ned på handlingsniveauet for at få opklaret de emner, som stadig synes uudforskede.

Igennem forståelsen af coachen som gamemaster kan der dermed sikres styring i videndelingsprocessen lige fra den indledende kontrakt dannelse til den afsluttende evaluering.

6.3.2 Opsamling

Kritikken om at ét narrativ er for lidt ved anvendelsen af narrativer i videndeling, er mulig at tage højde for ved dannelsen af en kontrakt for coachingsamtalen. Ved at danne en kontrakt for samtalen skabes der mulighed for, at:

²¹ Gamemasterbegrebet er taget fra systemisk teori (Moltke, Molly et al., 2009), men kan ifølge Moltke, Molly et al. godt benyttes i forbindelse med narrativ coaching.

- deltagerne danner fælles forventninger for samtalen ved at få forståelse for og anerkendelse af de forskellige fortællinger og er dermed opmærksomme på de sprogspil der er til stede, hvilket medvirker til en mere konstruktiv samtale,
- deltagernes forståelse af problemet indkredses – og dermed også den meningsdannelse der ligger bag – så det senere bliver muligt for de eksterne vidner at komme med andre perspektiver, samt
- der fastlægges et mål for samtalen, der sikrer retning og samtidig skaber ejerskab for den fælles løsning.

Dannelsen af kontrakten er dermed med til at udvide gruppens forståelsesgrundlag for fokuspersonens fortælling, hvilket er med til at fordre nye perspektiver på fortællingen, som senere hen kan udfordre fokuspersonens indledende meningsdannelse. Gennem coachingen vil coachens ageren som gamemaster være med til at sikre retning for samtalen, hvilket overordnet set understøtter gruppens fastlagte mål for videndelingen.

6.3.3 Case – Fordelen ved at have en kontrakt

I det følgende vil vi vise, hvorfor det er vigtigt, at kontrakten er på plads fra begyndelsen af samtalen, så alle implicerede har en fælles forståelse for problemet og målet. Eksemplet er med til at vise, hvordan vores øgede delforståelse gennem dette kapitel kan anvendes i praksis.

Til at eksemplificere hvorfor det er vigtigt at danne en kontrakt for coachingsamtalen, har vi valgt en case fra Geiger (2010), der omhandler en videndelingssituation mellem ingeniører i en europæisk-baseret bygningsforvaltningsvirksomhed²², der løser opgaver over det meste af verden.

Virksomheden har opbygget et system til videndeling, hvor medarbejdere på tværs af fysisk placering og fagområder har mulighed for at efterspørge viden om forskellige arbejdsmæssige problemstillinger. Når en medarbejder har en udfordring eller et spørgsmål, som for eksempel vedrører at implementere et givent produkt i et nyt byggeri, sender medarbejderen spørgsmålet via e-mail til alle, der er koblet på systemet. Alle der har input til problemet, kan komme med lige så mange kommentarer, overvejelser og råd, som de ønsker. Relevansen af svarene er oftest meget varierende og i starten er størstedelen af svarene i stil med: 'Det virkede godt/dårligt i mit projekt'. Først når der bliver spurgt mere til bunds, kan der komme mere fyldestgørende (men stadig modsatrettede) svar, hvilket medfører at fokuspersonen har svært ved at skabe mening på baggrund af de fortalte historier og oplevelser: *"One said I should do it this way, the next said the reverse, so you become uncertain and do*

²² Fra engelsk: facility management company

not know what to do with it. Some people still think this system is made to share war stories of any kind, but how could I make sense out of them without any validation.” (Geiger, 2010:301).

Problemet er for det første, at det er svært for fokuspersonen via e-mail at lave en detaljeret beskrivelse af sin udfordring, så mængden af modsatrettede svar kunne minimeres. Hvis udgangspunktet var en reel samtale, ville det her være muligt at benytte kontraktdannelse. Ved at lave en kontrakt havde det været muligt at få en uddybning af fokuspersonens udfordring, så de øvrige deltagere (de eksterne vidner) havde haft en bedre forståelse for problemets omfang. Dermed ville det i højere grad være muligt for de eksterne vidner at bidrage med mere brugbare og relevante forslag til fokuspersonen.

Det ville først og fremmest kræve, at deltagerne startede med at sætte et fælles sæt forventninger for samtalen. I denne fase er det i højere grad en afstemning af, hvad man kan forvente sig af hinanden og stille krav til grundlaget for samtalen, hvilket handler om de gensidige rettigheder og forpligtelser (Alrø, 2011; Stelter, 2012). Dette kunne eksempelvis have mindsket udbredelsen af de unyttige 'war stories', som beskrevet i citatet ovenfor (Geiger, 2010:301).

Det næste punkt i kontraktfasen er indkredsningen af fokuspersonens udfordring (Alrø, 2011), hvilket i Geigers case ville have været en afgørende faktor for, at de øvrige medarbejderes input i højere grad havde skabt refleksion frem for frustration hos fokuspersonen: *"[...] whilst I found the discussion interesting to observe it initially left me a bit puzzled."* (2010:304). Coachen ville have haft mulighed for at benytte sig af de mange forskelligartede spørgsmålstyper til at spørge ind til fokuspersonens udfordring, hvilket ville have givet de øvrige deltagere en mere detaljeret forståelse af problemet (Moltke, Molly et al., 2009). Dette ville i høj grad kunne have haft en positiv effekt på deres videndeling, da *"The issues we are dealing with are not simple so it is no surprise that you hear different opinions and stuff [...]"* (Geiger, 2010:301). De komplekse problemstillinger kunne dermed i højere grad være blevet udfoldet gennem de forskellige spørgsmålstyper, hvilket ville have skabt en større kontekstforståelse og forståelse for fokuspersonens problemstilling.

Med en indkredsning af udfordringen på plads ville en målfastsættelse for samtalen endvidere kunne have skabt et klarere mål for samtalen og de eksterne vidner kunne i højere grad vurdere, om deres input ville skabe reel værdi for fokuspersonen (Holdt Christensen, 2010). Alle deltagerne i samtalen ville have en fælles forståelse for, hvilket mål der blev arbejdet mod og det ville dermed være muligt for de eksterne vidner senere i samtalen, at vurdere om deres input ville skabe reel værdi for fokuspersonen ud fra det fastsatte mål.

Grunden til at kontraktdannelsen i videndelingssessioner for ingeniørerne ville have forbedret deres proces (og deres videndeling) er, at de problemstillinger de arbejder med er meget komplekse. Det er

svært at give udeforstående en forståelse for konteksten og problemet fyldestgørende nok, når al kommunikation sker via e-mail og som oftest i kortere forklaringer. Problemets kompleksitet gør det svært at beskrive i kort, skreven kommunikation sammenlignet med fortalte narrativer, der bliver beskrevet som 'thick descriptions' (Geiger & Schreyögg, 2012:98). Dette øger behovet for en grundig kontraktdannelse. Problemet er desuden, at "[...] you hear stories of any kind and most of the time you get rather confused than a clear picture" (Geiger, 2010:301). Hermed kan coachens rolle som gamemaster være med til at sikre, at forskelligrettede historier bliver uddybet i henhold til målsætningen, så relevansen bliver tydeliggjort (Søholm, Storch et al., 2006).

6.4 Uddybning af narrativerne

Kontraktdannelse er vigtig for en narrativ videndelingsproces, men selve læringen og delingen af viden udspringer af de fortalte narrativer. Derfor er det essentielt, at disse bliver udfoldet og uddybet så meget som muligt, så der dannes det bedst mulige grundlag for videre handling. Dette vil være med til at imødekomme kritikken, vi fremlagde i kapitel 4 om et 'narrativt snæversyn'. Ved at udfolde og uddybe narrativet vil den ureflekterede meningsdannelse kunne genovervejes og nye perspektiver inkluderes.

Problemstilling og målsætning er begge blevet fastlagt under kontraktfasen, hvilket tillader deltagerne at trække deres relevante erfaringer frem. Formålet med dette er at få deltagerens narrativer fortalt og uddybet i en sådan grad, at relevansen og brugbarheden tydeliggøres for deltagerne.

Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel (Kolb, 2000) kan benyttes som værktøj, når gruppen skal dele deres narrativer. Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel bliver brugt af flere coaches som struktur og værktøj til at skabe indsigt og læring (Se fx Søholm, Storch et al., 2006; Stelter, 2012). Ifølge Søholm, Storch et al. muliggør brugen af Kolbs læringscirkel "[aktiv] refleksion med en mål- og handlingsrettet tilgang", som for forfatterne at se er "forenelig med den organisatoriske konteksts krav om opgaveløsning og produktivitet" (2006:32).

Kolb (2000) inddeler læringens procesforløb i fire analytisk opdelte elementer:

- Konkret erfaring
- Reflekterende observation
- Abstrakt begrebsdannelse
- Aktiv eksperimenteren.

Ifølge Stelter repræsenterer de fire dele i læringscirklen forskellige former for videnproduktion (Stelter, 2012:51). Dermed kan en spørgsmålsstruktur, der baserer sig på disse fire dele, tænkes at

indfange samtlige relevante aspekter af et narrativ, som kan vise sig nyttige. Nedenfor vil de fire dele i læringscirklen blive gennemgået og deres fokus i en videndelingssammenhæng blive tydeliggjort.

6.4.1 Konkret erfaring

Den konkrete erfaring kan ses som udgangspunktet for selve coachingsamtalen (Stelter, 2012:52). Det er 'fyldet' i begivenheden, der her stilles spørgsmålstejn til, og disse kan udfoldes ved at coachen stille lineære og orienterende spørgsmål (Moltke, Molly et al., 2009:125). Når der stilles spørgsmål til konkrete erfaringer, ønskes altså en beskrivelse af narrativets umiddelbare forløb: hvilke handlinger som vedkommende har udført i den sammenhæng, med hvilke intentioner og så videre. Haslebo (2009:72) beskriver, at historier ofte fortælles som værende nøgterne, objektive og upartiske - altså som objektive beskrivelser af faktuelle forhold. De lineære spørgsmål har dermed kun en begrænset værdi og er ikke hensigtsmæssige udelukkende at benytte sig af i det videre coachingforløb, da det medfører en risiko for at fastholde fokuspersonen i sin egen forståelse af situationen. Dette er langt fra formålet her! De lineære spørgsmål er dog meget velegnede til at skabe den indledende kontakt og hjælper til en klar afgrænsning af samtalens emne (Moltke, Molly et al., 2009:126). De konkrete erfaringer er grundlaget for at kunne gå videre med de næste dele af læringscirklen, som er mere cirkulære og abstrakte.

Derudover udgør den konkrete erfaring også forståelsen for den kontekst, som der fortælles ud fra. Dette er vigtigt, både fordi de resterende tre punkter i læringscirklen skal relateres hertil for at synes meningsfulde for de tilhørende, men også fordi den nævnte kontekstforståelse er det, som de eksterne vidner vil forsøge at relatere deres narrativer til. Dermed vil en tydeligt fremsat konkret erfaring skabe det bedst mulige grundlag for gruppens videndeling.

6.4.2 Reflekterende observation

Kolb beskriver reflekterende observation som deltagernes evne til at *"reflektere over og observere deres oplevelser fra mange perspektiver."* (Kolb, 2000:57). Ved at coachen spørger ind til de mange perspektiver får fortælleren mulighed for at uddybe de konkrete oplevelsers mening og betydning og det bliver samtidig muligt for fokuspersonen at indfange situationens virkning på sig selv og omgivelserne. Spørgsmål med dette fokus kan yderligere give udslag i en bredere forståelse eller en opfattelse af *"situationens mangfoldighed og mange detaljer, som i første omgang kan virke overraskende."* (Stelter, 2012:53). Gavnige spørgsmål indenfor kategorien reflekterende observation kan tage form af de cirkulære spørgsmålstyper (Moltke, Molly et al., 2009:123). Med de cirkulære spørgsmål forsøger coachen at få fortælleren til at træde ud af sin egen forståelse af situationen og se den fra andre perspektiver - for eksempel ved at spørge ind til, hvad andre implicerede tror og mener

om situationen eller for at belyse forholdet mellem fortælleren og omgivelserne. Sådanne spørgsmål kan være medvirkende til at åbne op for nye forklaringer, udvide årsags-virknings-logikker og skabe mening (Moltke, Molly et al., 2009:128). Det er også her, at coachen med fordel kan rette fokus mod de eksterne vidner, der kan byde ind med observationer, refleksioner og erfaringer omkring det, fokuspersonen fortæller. Ved at inddrage de eksterne vidner kan fokuspersonen få yderligere perspektiver på situationen og muligheden for at se den fra andre perspektiver øges.

Ved den reflekterende observation og brugen af cirkulære spørgsmål bliver narrativet tilført en større mængde detaljer og bliver dermed gjort rigere. Denne rigdom kan lede til nye indsigter for alle deltagere – både fokusperson og de eksterne vidner.

6.4.3 Abstrakt begrebsdannelse

Abstrakt begrebsdannelse kan defineres som deltagernes evne til *"at skabe begreber som integrerer deres observationer i logisk holdbare teorier."* (Kolb, 2000:57). Dermed bevæger samtalen sig udover selve narrativets delelementer og fokuspersonens opmærksomhed bliver drejet mod at overskue og begribe den mangfoldighed af detaljer og refleksioner, som blev udfoldet i det forrige punkt. Stelter (2012) argumenterer for, at fokuspersonen derigennem udvikler en form for subjektiv teori omkring vedkommendes samspil med den konkrete situation og dermed skaber en personlig forklaring af det skete. Fokuspersonen kan også benytte sig af tidligere erfaringer for at kunne generalisere den konkrete situations erfaringer og observationer og derved fremme begrebsdannelsen. Spørgsmålstyper coachen kan benytte sig af her inkluderer *navngivning* (Moltke, Molly et al., 2009:195). Ved at coachen benytter sig af navngivning, er det muligt at indfange fokuspersonens generaliserede oplevelser i forhold til situationen eller begivenheden (Stelter, 2012:54). En sådan navngivning af de generaliserede oplevelser kan yderligere være medvirkende til at skabe en *subjektiv teori*, hvilket kan have en forklarende og retningsgivende virkning (Stelter, 2012:54).

Igennem denne og de to forrige faser fremkommer en bred forståelse i forhold til situationen: en grundlæggende, en generaliserende og en abstrakt forståelse (Stelter, 2012:54). Disse forståelser kan efterfølgende bruges til at skabe nye handlemuligheder for alle deltagere, hvilket vil blive belyst i det næste afsnit omkring aktiv eksperimenteren.

6.4.4 Aktiv eksperimenteren

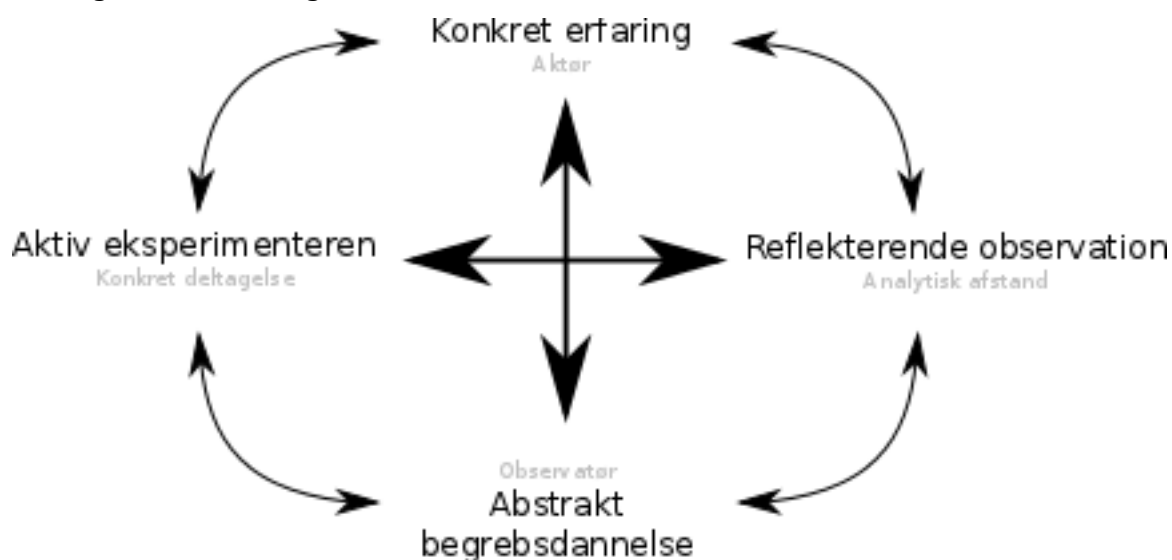
Kolb beskriver aktiv eksperimenteren som deltagernes evne til at kunne benytte de subjektive teorier, som blev skabt via den abstrakte begrebsdannelse, *"til at træffe beslutninger og løse problemer"* (Kolb,

2000:57). I dette punkt bevæger samtalen sig udover narrativet og der spørges ind til, hvordan den overbragte erfaring kan benyttes i praksis. De deltagende kan her inviteres til at danne hypoteser, som kan omsættes til handling. Forudsætningen for denne hypotesedannelse er de subjektive teorier og de overordnede refleksioner, som blev udviklet i de forrige faser (Stelter, 2012:54). Dermed bliver narrativet, den reflekterende observation og den abstrakte begrebsdannelse en orienteringsramme for håndteringen af lignende situationer.

Denne aktive eksperimenteren kan give udslag i flere forskellige løsningsforslag og flere forskellige muligheder for handling, afhængig af hvor mange forskellige versioner af begivenheden der fremlægges og hvor mange forskellige historier deltagerne fortæller som respons.

6.4.5 Brugen af Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel

Ved at coachen stiller spørgsmål indenfor de fire ovennævnte kategorier, uddybes narrativet og deltagernes forståelse for samme. Men det er ikke blot vigtigt at komme gennem alle fire kategorier i coachens spørgsmålsrækker. Ifølge Kolb (2000:57) er det spændingsfeltet mellem de fire kategorier, der er særlig interessant, hvis nye erkendelser, færdigheder og holdninger skal frembringes. Det er ikke isolerede spørgsmål, stillet til hver enkelt kategori, som gruppen vil udtrække den størst mulige nytte fra. Det er nærmere rækker af spørgsmål, som udforsker narrativets dele ved at springe spørgende fra én kategori til den næste og dermed belyse samspillet mellem kategorierne. I en videndelingskontekst vil dette positionere de fire kategorier i Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel som en form for platforme, som coachen kan spørge ud fra med stort fokus på mobilitet mellem disse. De fire kategorier kan ses i figuren nedenfor:



FIGUR 5

Figuren viser yderligere de to grundlæggende dimensioner for læreprocessen, der bliver opstillet i Kolbs (2000:58) perspektiv. Kolb (2000) beskriver, at man i læreprocessen bevæger sig rundt i de forskellige positioner indenfor rammerne af de to dimensioner. I en coachende videndelingsproces kommer den første dimension til udtryk via positionen som enten fortællende fokuspersion eller som lyttende deltager, hvor man henholdsvis agerer (aktør) eller observerer (observatør). Yderligere kan de komme til udtryk via cirkulære spørgsmålstyper og en observatørposition kan desuden opnås via *perspektivskifte* (Stelter, 2012). Stelter definerer perspektivskifte som, at coachee sættes i stand til *"at skifte eller omdanne perspektiv og se virkeligheden på nye måder"* (2012:87). Hvilket er en af coachingens hovedopgaver og en vigtig nøgle til refleksion (Stelter, 2012). Når fokuspersionen og de eksterne vidner skiftevis sættes i aktør-positionen, understøtter det, at deres deltagelse i samtalen er en vekselvirkning. For samtalens udvikling er det essentielt, at fokuspersionen ikke konstant er aktør men at vedkommende i perioder er observatør for at have tid og rum til at reflektere (Andersen, 2006). Desuden betyder det også, at de eksterne vidner får indflydelse på samtalens udvikling og at deres fortællinger og refleksioner bliver anerkendt og anvendt i samtalen.

Den anden dimension relaterer sig til, på hvilket analytisk niveau coachen stiller sine spørgsmål. Igennem denne dimension kan coachen og deltagerne bevæge sig igennem et spektrum af forskellige abstraktionsniveauer, som yderligere kan give perspektiver på situationen.

Disse to dimensioner kan krydse på et hvilket som helst punkt og det bliver coachens opgave at skabe en proces, der udnytter dette spektrum fuldt ud. Ved at udnytte disse to dimensioner fuldt ud åbnes op for flest mulige observationspositioner og abstraktionsniveauer, som kan tjene til at uddybe og udfolde narrativet. Ønsket om en kontinuerligt krydsende bevægelse for at belyse samspillet mellem disse dimensioner stiller krav til coachen - både med hensyn til brugen af forskellige spørgsmålstyper men også til den fysiske opsætning og fremgang i videndelingssessionen.

At udforske de fortalte narrativer gennem Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel har en dobbelt pointe: Ved at øge fortællerens forståelse af sin egen fortælling kan vedkommende hjælpes til *"bedre at forstå sin egen dialog med specifikke omverdenssituationer og gennem denne forståelse udforme erkendelse over sig selv og sin måde at handle på."* (Stelter, 2012:51). Yderligere kan fortællingen, fordi den deles i et forum med flere deltagere, inspirere andre til nye perspektiver, nye tanker og nye handlemuligheder, der på samme vis kan bidrage til den fælles læring og udvikling.

6.4.6 Opsamling

Anvendelsen af Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel i forbindelse med videndeling tager udgangspunkt i fire forskellige elementer: konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt

begrebsdannelse og aktiv eksperimenteren. De fire elementer er med til at belyse fortællingen fra forskellige vinkler og skabe både en bedre forståelse samt flere perspektiver på fortællingen ved blandt andet at inddrage de eksterne vidner. Yderligere kan coachen udnytte de to dimensioner aktør/observatør og konkret deltagelse/analytisk afstand til at skabe mest mulig læring og udvikling i videndelingsprocessen. Inddragelsen af Kolbs læringscirkel i den narrative videndeling virker derfor til at kunne modvirke kritikken om den afbrudte meningsdannelse som beskrevet i kapitel 4, da narrativerne udfoldes og der igennem denne fase bliver mulighed for at genoverveje det plot man har skabt. Gennem de fire faser giver de forskellige perspektiver fokuspersonen mulighed for at danne et nyt plot.

I den følgende case vil brugbarheden af Kolbs læringscirkel illustreres. Casen belyser, hvordan en videndelingssituation i forbindelse med produktudvikling kan forme sig uhensigtsmæssigt, når medlemmerne i projektteamet er i tvivl om, hvordan de skal angribe opgaven.

6.4.7 Case – Uddybning af narrativer via Kolbs læringscirkel

Denne case adskiller sig fra den tidligere case, idet videndelingen i denne case foregår i et på forhånd fastsat projektteam, der har et fælles mål. Gruppen er samlet for at udvikle en ny stablemaskine og består af 12 medarbejdere, der har meget forskellige ekspertise – alt fra marketing og it til produktion. Det er op til projektteamet at beslutte den tekniske løsning, men topledelsen fastsætter budgettet og tidsrammen for projektet. Projektteamet mødes ofte og alle medlemmerne er altid til stede, hvilket i sig selv er et godt grundlag for at anskue møderne som en videndelingsproces. På nuværende tidspunkt er der flere forskellige udfordringer for teamet i forhold til at udvikle den nye stablemaskine. I dette afsnit vil vi dog kun fokusere på, at der ikke er nogen af projektmedlemmerne, der ved, hvordan de i fællesskab skal udvikle en ny og forbedret stablemaskine (Enberg, Lindkvist & Tell, 2006). Denne case-analyse vil derfor fokusere på, hvordan teamet kan udvikle en ny stablemaskine ved at inddrage Kolbs læringscirkel i gruppecoachingen.

Projektteamet kunne med hjælp fra en coach have haft fokus på de fire elementer i Kolbs læringscirkel ved deres første møde om projektet. Udgangspunktet for samtalen ville blive at definere, hvordan de skal udvikle en ny stablemaskine (konkret erfaring). Projektlederen har fra tidligere erfaret, at: *"The most important thing in order to reach a target is, first of all, that everybody agrees on it."* (Enberg, Lindkvist & Tell, 2006:149). I casen er målet, at de skal bygge en bedre stablemaskine, hvilket vil være det udgangspunkt, der bliver arbejdet videre med i de tre efterfølgende faser.

Når målet for samtalen (og projektet) er at udvikle en bedre stablemaskine, er det muligt at inddrage

deltagernes perspektiver på, hvad en bedre stablemaskine er (reflekterende observation). Her vil der sandsynligvis komme mange forskellige bud, da teamet er sammensat af medarbejdere med meget forskellige arbejdsmæssige baggrunde og fokus. Det er derfor vigtigt, at coachen får stillet spørgsmål, så medarbejdernes tidligere erfaringer og oplevelser bliver fortalt (Nielsen, Klinke & Gregersen, 2010). Hermed bliver det også muligt for projektteamet at se projektets mangfoldighed og detaljer, der skal tages hensyn til og som hele projektteamet har meninger og holdninger til, fordi de hver især anskuer projektet ud fra deres faglige vinkel.

Ved at udfolde alle de mulige narrativer omkring målet for projektet, er det nødvendigt, at coachen får samlet trådene op. Projektteamets fokus skal derfor rettes mod at rumme de mange detaljer, der før blev fremlagt og skabe et samlet billede af en effektiv stablemaskine (abstrakt begrebsdannelse). En af måderne at gøre dette på er ved at anvende navngivning som teknik. På denne måde må hver af deltagerne finde et ord eller en betegnelse, der bedst muligt beskriver vedkommendes oplevelser i forhold til denne og tidligere situationer ud fra, hvad der blev fortalt tidligere. Alle udlægningerne er lige gyldige udlægninger af, hvad udfordringen ved dette projekt er. Det vigtigste at understrege her er, at der ikke er nogle af udlægningerne der er mere rigtige end andre men at deltagerne skal anerkende de andres mål og udfordringer ved projektet (Moltke, Molly et al., 2009; Stelter, 2012).

I den sidste del af coachingsamtalen inviteres alle deltagerne til at danne hypoteser, der kan omsættes til reel handling, for at de kan have et fælles mål for deres projekt (aktiv eksperimenteren). De kan hver især have løsninger til, hvordan det er muligt, at de udvikler den bedste stablemaskine eller hvordan de ved, at de har nået dette. Det er op til teamet i fællesskab at beslutte, hvordan de vil nå målet med udvikle en bedre stablemaskine ved at integrere de forskelligartede perspektiver, der er blevet belyst. Når samtalen er slut, bør deltagerne sidde tilbage med en følelse af, at de individuelle historier og meninger er blevet hørt og at der er taget højde for alles input i udformningen af handlingsplanen for at lave en ny og bedre stablemaskine.

Fordelen ved at afholde møderne på denne måde med fokus på de fire elementer i Kolbs læringscirkel er, at alles perspektiver bliver belyst og taget højde for i det samlede mål for projektet. I casen er der ingen af teammedlemmerne, der kan forklare, hvordan de præcist skal udvikle en ny stablemaskine – det eneste de kan sige er, at den skal være bedre. 'At udvikle en bedre stablemaskine' er et meget diffust mål at arbejde efter og kan betyde mange forskellige ting, alt efter hvilken afdeling, man er tilknyttet. Disse forskellige betydninger kan også medfører uoverensstemmelser i teamet, da noget der synes 'bedre' for en, kan for en anden opfattes som en svækkelse af produktet. Ved at anvende Kolbs læringscirkel, er det muligt for alle teammedlemmerne at få en forståelse for hinandens arbejde og dermed for de forskellige mål der kan ligge i at bygge en bedre maskine.

6.5 Vurdering af narrativernes brugbarhed

Foruden at udfolde narrativerne via Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel, er det nødvendigt at vurdere deres brugbarhed, hvilket blev udfoldet i kritikken om 'men to er for mange'. Derigennem anerkender vi Geiger & Schreyögg (2012) kritik af den tidligere gængse opfattelse af, at narrativer fungerer som bærere af viden på uproblematisk vis. I denne del af kapitlet vil vi derfor præsentere et værktøj til at vurdere narrativernes brugbarhed og derved muliggøre en relevant videndeling med et brugbart resultat. Dette vil imødekomme kritikken om, at flere perspektiver på en fortælling blot medfører en konfliktfyldt og splittet forståelsesproces. I det følgende vil vi derfor argumentere for, hvorfor en vurdering af narrativers brugbarhed er nødvendig, hvordan en sådan kan udformes indenfor narrativ videndeling samt relevante overvejelser i forbindelse med denne proces.

6.5.1 Hvorfor er en vurdering nødvendig?

Hvorfor narrativer bør vurderes i videndelingsøjemed, beskrives blandt andet af Geiger (2010), der via et casestudie konkluderer, at organisatoriske agenter (i dette tilfælde ingeniører) fortæller historier med andre intentioner end blot at dele viden – selv i situationer hvor processens udtalte formål er videndeling. Geiger beskriver, at ingeniørerne *"either on purpose or unintentionally, told narratives to build their reputation, to satisfy their desire for recognition [...] to gain control over particular practices by imprinting their interpretation [...] or to manage the attribution of being recognized as the 'leading' expert in the sense of impression management"* (2010:309). Historier med sådanne formål må som regel anses som unyttige i en videndelingssammenhæng, fordi ovenstående formål med at fortælle ikke hører under videndeling men handler om at fremhæve sig selv og de projekter man har arbejdet med. Derfor må en mekanisme, der er i stand til at frasortere disse, indføres for at rette fokus mod videndeling. Yderligere beskriver Geiger (2010), at de fortalte narrativer ofte var usammenhængende, for kontekstspecifikke og af tvivlsom validitet. I Geigers (2010:309) case konkluderes, at validiteten i narrativerne betvivles af to årsager: 1) Det fortalte korrelerer ikke med lytterens personlige erfaring og 2) fortællingen indeholder ikke tilstrækkeligt med begrundelser.

Geiger & Schreyögg (2012) uddyber problemstillingen med validitet i henhold til behovet for en vurdering af narrativers brugbarhed, idet de argumenterer for, at fortællingen af et narrativ rejser et sæt af underliggende validitetspåstande for dets plot. Ifølge forfatterne tager tilhørerne disse validitetspåstande for givet på grund af den narrative fortælleforms egenskab som meningsdannende (Geiger & Schreyögg, 2012:105; Weick, 1995:28). Dog medfører fortællingen af flere narrativer om samme emne grundet narrativets natur som en kontekstuel og subjektivt indlejret størrelse, at validitetspåstandene kan variere fra fortælling til fortælling (Geiger & Schreyögg, 2012). Dette kan

skyldes en tilpas kompleks opfattelse af situationen, hvor forholdene ikke umiddelbart er fuldt ud analyserbare. Resultatet er, at narrativerne kan virke modsigende og konflikterende i deres fortolkning af situationen og dermed også løsningsforslagene. Dette er der dog ikke noget mærkeligt ved. Komplekse og sofistikerede problemstillinger er som regel tilbøjelige til at give udslag i mere end én mulig forståelses- og løsningstilgang (Geiger & Schreyögg, 2012:104). Det understreger dog stadig behovet for en vurderingsmekanisme, der kan adskille de irrelevante narrativer fra de narrativer, der indeholder brugbar viden, som kan lede til effektiv handling.

6.5.2 Bruners kommunikationsformer som vurderingsmekanisme

En vurderingsmekanisme, som den der bliver efterspurgt i ovenstående, er at finde i Bruners *'Actual Minds, Possible Worlds'* (1986). I bogen argumenterer han for, at *"There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought."* (Bruner, 1986:11). Disse to kommunikationsformer kalder Bruner for den logisk-videnskabelig (argumenterende) form og den narrativ form. Forskellen på de to kommunikationsformer er ligesom forskellen på et solidt argument og en god historie: den logisk-videnskabelige kommunikationsform benytter sig af argumentation og deduktion for at opnå sandhed, hvor den narrative kommunikationsform benytter sig af sandhedspræg²³ for at opnå forståelse og meningsdannelse mellem fortæller og tilhørere (Bruner, 1986; Tsoukas & Hatch, 2001:1000). Yderligere er den logisk-videnskabelige form abstrakt og dekontekstualiseret, hvorimod den narrative form er konkret og kontekstspecifik. Disse forskellige udgangspunkter, og dermed forskellen på hvilke aspekter der fokuseres på i den oplevede erfaring, kan resultere i forskellige virkelighedsopfattelser (Bruner, 1986; Tsoukas & Hatch, 2001:983). For at få et så detaljeret og brugbart narrativ som muligt, er det nødvendigt at få det belyst både fra den narrative og den logisk-videnskabelige kommunikationsform.

6.5.3 Skiftet mellem de to kommunikationsformer

I en vurdering af et narrativ som værende validt og brugbart vil fortællingen som oftest først bevæge sig inden for den narrative kommunikationsform. For at lave en vurdering af det, er det nødvendigt at fokusere på fortællingen ud fra den logisk-videnskabelig kommunikationsform, hvor det er vigtigt at reflektere, fortolke og stille spørgsmålstejn til det indledende narrativ (Geiger, 2010:292). Et skift fra

²³ Fra engelsk verisimilitude: the appearance of being true or real.

den narrative kommunikationsform til den logisk-videnskabelige kommunikationsform kan medføre en uddybning og nyfortolkning af narrativet, hvilket kan lede til at formålet med narrativet og dets brugbarhed tydeliggøres (Geiger, 2010:307). Yderligere vil et skift til den logisk-videnskabelige kommunikationsform give coachen og de eksterne vidner mulighed for at granske de fortalte narrativer og på et solidt argumenterende grundlag efterprøve de antagelser, holdninger og vurderinger, som narrativet bygger på (Geiger, 2010).

Skiftet fra den narrative til den logisk-videnskabelige kommunikationsform er ikke et udtryk for en holdning om, at den logisk-videnskabelige udfolder narrativet bedre. Den er blot en anden måde at belyse narrativet på, som tilbyder et andet fokus. Yderligere er det vigtigt at nævne, at skiftet også kan ske den anden vej: *"[...] this switch into an argumentative mode is not a one-way street, but as Habermas [...] implies, if the doubts have been clarified through an argumentation process, actors can easily switch back into a narrative mode of communication [...]"* (Geiger, 2010:312). Dermed kan de argumenter, som blev benyttet til at vurdere narrativerne blive inkluderet i de narrativer, som skabes på baggrund af videndelingssessionen.

Det er nødvendigt, at der fra coachens side i coachingsessionen løbende er fokus på, at der sker skift mellem de to kommunikationsformer. Geiger (2010) og Geiger & Schreyögg (2012) er dog uenige om, hvorvidt skiftet skal ske automatisk gennem samtalen eller om det kræver en bevidst intervention. Geiger (2010) beskriver, at skiftet fra den narrative til den logisk-videnskabelige kommunikationsform opstår i samtalen, når der opfattes mangel på sammenhæng, høj grad af kontekstspecifitet og tvivlsom validitet i forbindelse med fortællingen af narrativer. I kontrast til dette står Geiger & Schreyögg, som med deres artikel argumenterer for, at: *"The suggested switch from a narrative to an argumentative and reflexive mode of communication does not simply occur; it has to be deliberately brought about."* (2012:106).

Det er dog ikke afgørende for videndelingen, om skiftet sker automatisk i gruppen eller ved et bevidst skift som coachen faciliterer. Det afgørende ligger i, at begge kommunikationsformer er nødvendige for at sikre relevans og kontekstsensitivitet. Dermed gør en coach, der faciliterer en narrativ videndelingsproces, klogt i at følge vekselvirkningen af disse kommunikationsformer nøje gennem samtalen og benytte sig af spørgsmål der falder inden for begge kategorier. På denne måde kan kompleksiteten og muligheden for mange forbindelseslinjer og betydninger bevares, samtidig med at de rationaliseringer, der ligger til grund for dem, kan blive efterprøvet (Schnoor, 2009:23). Samtidig vil en vekslen mellem de to kommunikationsformer blive en bevægelse mellem på den ene side videnrigdom, kompleksitet og et udvidet mulighedsrum og på den anden side analyse, argumentation og et skærpet mulighedsrum.

6.5.4 Brugen af Bruners kommunikationsformer i videndeling

Fordi fortællinger ligger indenfor den narrative kommunikationsform, behøver de ikke at inkludere information og argumentation for at kunne udtrykke en holdbar og handlingsnær situationsforståelse og dermed virke overbevisende for tilhørerne (Tsoukas & Hatch, 2001). Narrativerne fra Geigers (2010) ingeniører (der deler narrativer blot for at styrke deres eget image) vil sandsynligvis ikke kunne bære et skift over i den logisk-videnskabelig kommunikationsform. En nærmere dialog om deres argumenter og plottet i historien vil kunne afsløre, om der er mere end blot en overfladisk forståelse af situationen gemt bag narrativet.

Dette relaterer sig til de konflikterende validitetspåstande. Da fortællinger i den narrative kommunikationsform forsøger at opnå sandhedspræg (Bruner, 1986; Tsoukas & Hatch, 2001:983) og derfor ikke støtter sig op af solid argumentation, kan validitetspåstandene ikke umiddelbart fremhæves og behandles. Ifølge Geiger & Schreyögg (2012) er dette kun muligt med et skift til den logisk-videnskabelige kommunikationsform. Derigennem kan de implicitte validitetspåstande tydeliggøres og vægtes i forhold til det nuværende problem. Geiger & Schreyögg beskriver formålet med denne manøvre således: *"The aim is to surface and discuss the implicit validity claims of narratives in explicit critical discourses using intersubjectively agreed validation criteria such as truth, workability, cost effectiveness or profitability."* (2012:107). Som beskrevet i citatet virker det fornuftigt på forhånd at have aftalt, hvilke kriterier fortællingerne, og dermed handlingsforslagene, bør bedømmes efter. Sådanne kriterier er ikke objektivt defineret men socialt konstrueret i gruppen (Geiger, 2005:197-198) og bør kunne udtrækkes mere eller mindre direkte af målet for videndelingsprocessen, som blev fastlagt under kontraktdannelsen. Via disse kriterier kan det fortalte vurderes af deltagerne, hvorefter relevans og brugbarhed kan fastsættes. Derigennem kan en velovervejet og reflekteret beslutning tages om den videre proces: hvis narrativet præsenterer en mulighed for handling, kan denne handlingsmulighed udgøre en passende løsning for gruppens problemstilling, forudsat at de implicitte validitetspåstande i fællesskab vurderes til at være i tråd med den nuværende situation og det foreslåede opfylder målkravene fastsat af gruppen under kontraktdannelsen.

6.5.5 Opsamling

Ved at anvende Bruners to kommunikationsformer er det muligt at tage højde for Geiger & Schreyöggs kritik i forhold til manglende vurdering af de fortalte narrativer. Inddragelsen af coaching gør det muligt at have fokus på de to kommunikationsformer, hvilket besvarer kritikken om narrativernes flertydighed. Ved at coachen er opmærksom på, at narrativerne bliver belyst ud fra den narrative og

den logisk-videnskabelige kommunikationsform, er det muligt at få en mere nuanceret og handlingsorienteret forståelse af narrativerne.

Nedenfor vil vi introducere en case, hvor anvendelsen af Bruners to kommunikationsformer ville have været givtige at inddrage for at fremme videndelingen samt sikre relevans og brugbarhed i forhold til de fortalte narrativer.

6.5.6 Case – Vurdering af fortællingernes gyldighed

For at uddybe forståelsen for denne del af videndelingsprocessen omkring vurdering af narrativernes gyldighed vil der i det følgende blive benyttet en case omkring kopimaskinereparatører i Xerox (Orr, 1996). Formålet med denne case er at vise, hvordan kopimaskinereparatørerne vurderer den viden de får fra hinanden og derigennem få sat Bruners framework ind i en kontekst.

Mødet mellem kopimaskineoperatørerne foregår på en restaurant, hvor teamet holder frokostpause. Disse pauser bliver ofte brugt på at spørge hinanden til råds om udfordringer, man står overfor i sit arbejde. Alice har et problem med den kopimaskine, hun er sendt ud for at reparere og ønsker at spørge Fred, en anden og mere erfaren operatør, til råds. Mens Alice og Fred taler om, hvordan hun skal håndtere problemet, kommer de øvrige medarbejdere med input. Da Alice og Fred taler om, hvordan problemet med kopimaskinen kan løses bliver det tydeligt, at de to har vidt forskellige udgangspunkter for, hvordan maskinen bedst kan repareres. Fred underkender Alices anelse om, at der er noget andet galt end det oplyste og henviser hende til maskinens fejlrapport samt den manual hun har til maskinen.

Som det blev belyst tidligere, er det relevant at vurdere, om de narrativer der fortælles er brugbare (Geiger, 2010). I denne case kan narrativerne umiddelbart anses som værende gyldige og nyttige ud fra en antagelse om, at Alices forespørgsel omhandler videndeling, for at hun kan blive bedre til at løse sine arbejdsopgaver. Hverken Alices eller Freds narrativer handler om, som det var tilfældet i Geigers (2010) case, at fremhæve sig selv og sine mål fremfor at videndele gennem narrativerne.

Hvis frokostseancen havde været en coachingsession, ville det havde været muligt for en coach at spørge ind til Fred og Alices narrativer og få dem uddybet ved først at bruge den narrative kommunikationsform til at opnå forståelse for hinandens narrativer. Som samtalen udvikler sig, synes det ikke, at nogen af dem har forståelse for hinandens fortællinger. *"Alice repeats that she thinks there is something about the machine that is causing the failure of all these components; the other technicians all tell her just fix the problem."* (Orr, 1996:40). Dette er et tydeligt eksempel på, at det ikke er opnået

forståelse eller fælles meningsdannelse mellem fortæller og tilhørere (Bruner, 1986; Tsoukas & Hatch, 2001).

Hvis der var skabt en gensidig forståelse for problemet, ville det være muligt for coachen at facilitere et skifte i kommunikationsformerne. Et skift til den logisk-videnskabelige kommunikationsform ville åbne op for, at Fred kunne argumentere for, hvorfor netop hans forslag er bedre egnet end Alices egne ideer. Et eksempel på manglende argumentation fra casen er: *"Fred tells her [Alice] that there is another component that she needs to change according to his interpretation of the logs. She asks why, since she has only found one machine that appeared to require a new one. Fred does not explain but simply tells her to change it, that it is lower priority than getting the machine running again, but that it should be done."* (Orr, 1996:43). Skiftet i kommunikationsform kan udfordre Freds fortælling. Derigennem er det muligt for Alice at vurdere, om fortællingen blot har sandhedspræg – og dermed er kontekstspecifik og uden gyldige argumenter – eller om Fred kan argumentere logisk og sammenhængende for, at delen skal udskiftes (Tsoukas & Hatch, 2001:983).

Desuden vil brugen af den logisk-videnskabelige kommunikationsform gøre det muligt at vurdere, om Alice og Freds narrativer indeholder brugbar viden, der kan lede til effektiv handling. Alice oplever nemlig hverken at være blevet klogere eller have fået nye handlemuligheder efter hendes snak med Fred: *"Alice is not feeling inspired; [...] she appreciates Fred's suggestions but she does not have any confidence in them."* (Orr, 1996:43).

Hvis der havde været fokus på perspektivskifte i Fred og Alices fortællinger, ville det have muliggjort, at andre perspektiver var fremkommet og der var nye handlemuligheder, der syntes relevante. Selvom Fred kommer med et andet perspektiv på, hvordan Alice skal løse sit problem, er der på intet tidspunkt, hvor hun anerkender, at hans løsninger er gyldige og valide. Dette kunne have set anderledes ud, hvis de igennem samtalen havde opnået en bedre forståelse for hinandens argumenter, positioner og fortællinger.

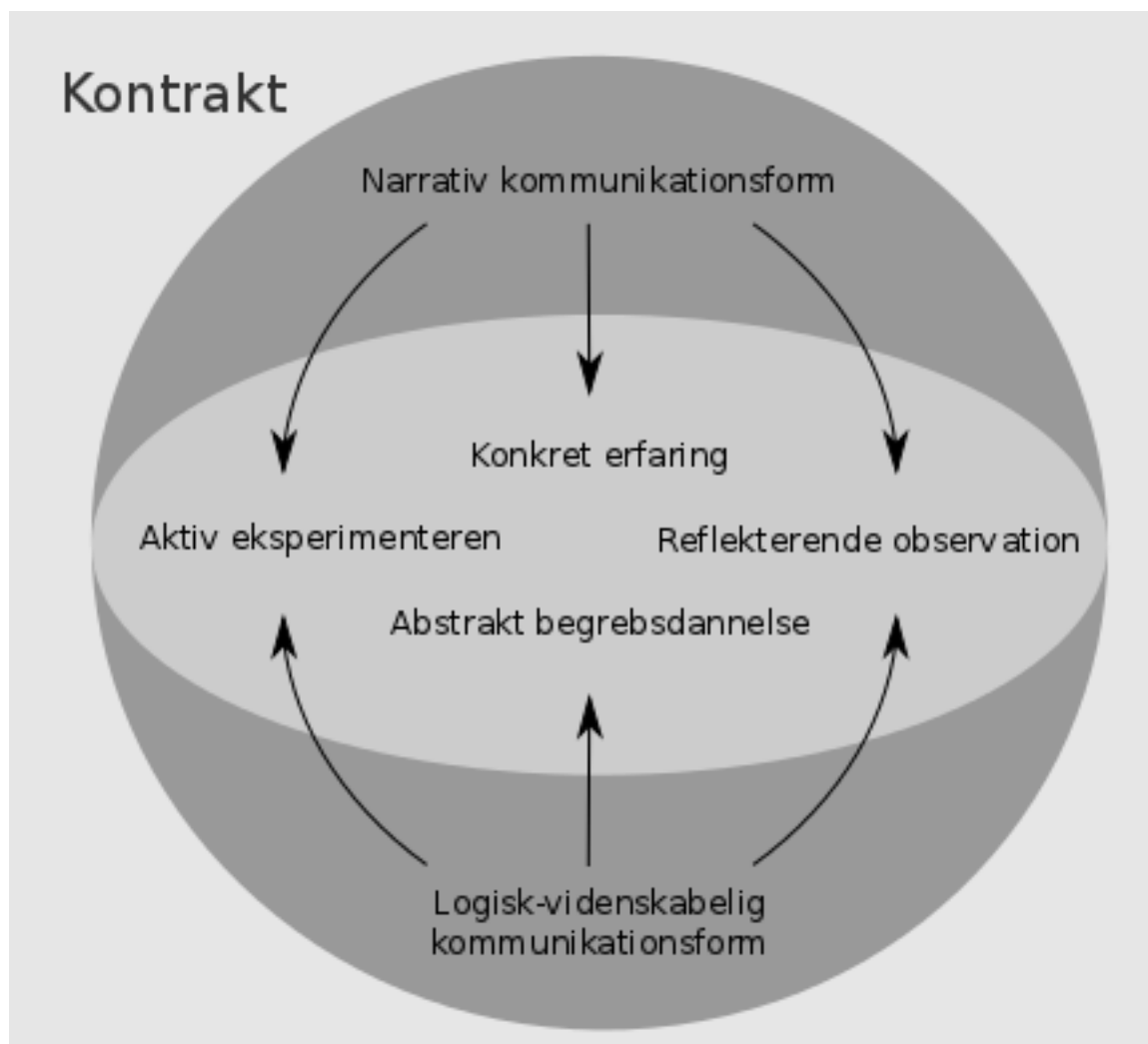
Introduktionen af kommunikationsskifte ville i denne case åbne op for en mere grundlæggende og gensidig forståelse af problemet. Løsningerne ville blive belyst mere dybdegående, og det ville dermed være muligt at frasortere fortællinger, der kun havde sandhedspræg og manglede validitet fra dem der kunne understøttes af brugbare og gyldige argumenter. Når der var opnået en fælles forståelse og vurdering på baggrund af den logisk-videnskabelige kommunikationsform, kunne samtalen igen skifte tilbage til den narrative kommunikationsform med fokus på konteksten.

6.6 Overordnede refleksioner - en integreret model

For at videndelingsprocessen ved hjælp af kontraktdannelse, behandling og vurdering af narrativerne ikke kommer til at synes som en lineær proces, er det vigtigt at pointere, hvordan de tre elementer i fasen overlapper og supplerer hinanden. Netop på grund af disse sammenhænge kan opstillingen af delementerne i dette kapitel lede til den opfattelse, at værktøjerne skal benyttes i en streng kronologisk orden. Dette er ikke tilfældet!

Et eksempel på hvordan delene supplerer og overlapper hinanden er, hvordan Kolbs læringscirkel og Bruners kommunikationsformer med fordel kan anvendes til at uddybe narrativerne samtidigt. Den konkrete erfaring i Kolbs læringscirkel svarer i høj grad til den narrative kommunikationsform, hvor der er fokus på forståelse og meningsdannelse mellem fokuspersonen og de eksterne vidner. Jo mere man bevæger sig rundt i Kolbs læringscirkel i coachingsamtalen, jo mere abstrakt og dekonstekstualiseret bliver det, og dermed er der en stor lighed med den logisk-videnskabelige kommunikationsform (Tsoukas & Hatch, 2001:983). I den sidste af Kolbs faser 'aktiv eksperimenteren' er det igen muligt at bevæge sig tilbage mod den narrative kommunikationsform, da det i denne fase igen bliver konkret og kontekstspecifikt men denne gang i forhold til de løsninger der er opstået i løbet af samtalen.

Kontraktdannelsen, uddybning af narrativerne og vurdering af narrativerne kan kombineres til én samlet proces, der tager højde for alle tre elementer på samme tid. Processen kan illustreres på følgende måde:



FIGUR 6

Som modellen viser, udgør kontraktdannelsen grundlaget for samtalen og dermed det fundament der hele tiden vendes tilbage til i løbet af samtalen. Kontraktdannelsen skal dermed ikke ses som et element, der udelukkende belyses i starten af samtalen. De elementer der indgår i kontraktfasen, vender coachen og deltagerne løbende tilbage til for at sikre, at samtalen bevæger sig i den retning, der er aftalt i målsætningen.

Anvendelsen af de fire elementer i Kolbs læringscirkel (indercirkel) sker kontinuerligt gennem samtalen for at få uddybet narrativerne. Disse vurderes ved at inddrage Bruners to kommunikationsformer (ydercirkel), hvilket er med til at uddybe fortællingerne men samtidig også til at udvide mulighedsfeltet og perspektiverne. Desuden illustrerer figuren også, at Bruners kommunikationsformer har forskellige anvendelsesmuligheder, alt efter hvor i Kolbs læringscirkel deltagerne er, som beskrevet ovenfor.

Den definerende ceremoni samt at gøre alle andre deltagere end fokuspersonen til eksterne vidner udgør strukturen for coachingsamtalen. Det er den måde, hvorpå alle er klar over, hvad der forventes af dem – hvornår de er observatører og hvornår de er fortællere. Eksterne vidner og den definerende ceremoni er ikke inkluderet i den samlede model, da disse elementer ikke er værktøjer, som coachen kan benytte sig af i selve coachingsamtalen men udgør strukturen for gruppens interaktion. Dermed er modellen ment som en hjælp til coachen i selve samtalen som en form for teoretisk rettesnor, der kan hjælpe med at facilitere videndelingen ved at gøre opmærksom på de forskellige muligheder, som narrativ coaching kan bidrage med.

6.7 Opsamling

Gennem kapitlet har vi forsøgt at skabe en forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling i praksis. Vi har udforsket dette igennem definerende ceremonier og eksterne vidner som strukturen for samtalen, for dernæst at have fokus på rammesætning for samtalen, behandling og vurdering af narrativerne, hvilket vi, for de tre sidstnævntes tilfælde, til sidst har samlet i en model. Strukturen og de tre værktøjer i modellen tager højde for de gennemgåede kritikpunkter af narrativs anvendelighed i videndeling.

Udgangspunktet i de definerende ceremonier er med til at strukturere, hvordan gruppen interagerer. Koblet med de eksterne vidner, bliver det muligt for coachen at inddrage de øvrige deltagere i langt højere grad og giver plads til deres refleksioner omkring fokuspersonens fortællinger. Fordelen ved at sessionen struktureres på denne måde er, at fokuspersonen i løbet af samtalen får mulighed for at indtage en observerende position for på den måde at få nyt perspektiv på fortællingen, og samtidig aktiveres og inddrages de øvrige deltagere i samtalen.

For at få det bedst mulige resultat af gruppecoachingen virker det fornuftigt at begynde sessionen med kontrakt dannelse, der sætter fokus på at skabe et fælles grundlag for samtalen. Kontrakten er med til at uddybe udfordringen, fastsætte et mål for videndelingen samt lave en forventningsafstemning af, hvad deltagerne kan forvente. Samtidig fungerer kontrakten også som et procesværktøj for resten samtalen.

I behandlingen af narrativerne kan fokus for coachens spørgsmål skifte mellem de fire delelementer i Kolbs læringscirkel, som alle har forskelligt fokus. Som udgangspunkt i coachingprocessen vil den konkrete erfaring blive belyst først, for at de eksterne vidner får en fornemmelse for narrativets umiddelbare forløb og den kontekst det er fremkommet i. Narrativet udfoldes efterfølgende gennem

den reflekterende observation, hvor de eksterne vidner i højere grad får mulighed for at komme med input til fokuspersonens fortælling. Hermed skifter de eksterne vidner og fokuspersonen også rolle, da de eksterne vidner nu kan være aktører mens fokuspersonen forholder sig observerende til deres erfaringer og fortællinger. Når fokuspersonen har fået nye perspektiver på sin fortælling igennem de nye detaljer og refleksioner, som de eksterne vidner har bidraget med, kan fokuspersonen danne nye hypoteser og på baggrund af disse komme med løsningsforslag til, hvordan udfordringen skal håndteres i fremtiden.

Gennem processen har coachen fokus på, at narrative vurderes ved at anvende den narrative og den logisk-videnskabelige kommunikationsform som grundlag for spørgsmålene. Skiftet til den logisk-videnskabelige kommunikationsform tillader, at de konflikterende elementer af narrative udpeges og diskuteres i gruppen. Dette ændrer også narrative selv, da de nye og fælles accepterende validitetspåstande inddrages i narrative, når samtalen skifter tilbage til den narrative kommunikationsform. På baggrund af denne vekselvirkning mellem de to kommunikationsformer kan en mere velovervejet beslutning tages.

Figur 6 illustrerer den samlede coachingproces og viser hvordan de tre værktøjer i coachingprocessen supplerer hinanden. Den understreger vigtigheden af at inddrage alle tre elementer i processen for at besvare kritikken omkring narrativs anvendelighed i videndeling.

6.8 Ny helhedsforståelse

De enkelte dele i dette kapitel – definerende ceremonier og eksterne vidner, kontraktdannelse, behandling og vurdering af narrative – er alle med til at øge vores helhedsforståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling.

Ved at inddrage narrative coaching-elementer har vi igennem dette kapitel skabt en forståelse af, hvordan kritikpunkterne kan imødekommes. Med strukturen for coachingen der tager afsæt i definerende ceremonier og brugen af eksterne vidner, er det muligt at besvare kritikken om 'et er for lidt' og 'to er for mange'. Denne struktur imødekommer disse kritikpunkter ved at danne en struktur, hvor alle deltagere får mulighed for at dele deres narrative og samtidig understøtter en konstruktiv samtale om eventuelle konflikterende narrative.

Kontraktdannelsen besvarer uddybende på kritikken omkring 'et er for lidt', idet dannelsen af en kontrakt med en forventningsafstemning og målsætning opbygger en proces, der tillader en konstruktiv fortælling af flere narrative. Samtidig skabes et grundlag for et øget fokus på kontekst igennem indkredsning af udfordringen og målet for samtalen.

Behandlingen af narrativerne gennem Kolbs læringscirkel er med til at skabe et mere uddybet og reflekteret narrativ, hvilket kan imødekomme kritikken af 'et narrativt snæversyn'. Ved at uddybe og skabe perspektiver på de fortalte narrativer, kan fortællernes afbrudte meningsdannelse fortsættes og føre til et øget handlingsrum.

Afslutningsvis imødekommes kritikken om 'to er for mange' ved at lave en vurdering af narrativernes relevans og brugbarhed gennem skift mellem den narrative og den logisk-videnskabelige kommunikationsform. En sådan vurdering virker til at kunne afhjælpe den ellers konfliktfyldte og splittede forståelsesproces, som brugen af narrativer i videndeling kan føre med sig.

Disse fire elementer er med til at øge vores helhedsforståelse af feltet og bekræfter samtidig vores indledende hypotese om, at narrativ coaching kan bidrage til videndeling. Dette bidrag omfatter både en besvarelse af den relevante kritik af narrativ videndeling og tilbyder samtidig også en proces for videndeling i grupper.

KAPITEL 7 – NY, SAMLET HELHEDSFORSTÅELSE

Vi har igennem specialet opbygget en forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. Dette er sket gennem en begrundelse for hypotesen og efterfølgende en analyse af, hvilke barrierer man skal være opmærksom på, når der videndes ved hjælp af narrativ coaching. Yderligere har vi uddybet vores forståelse for, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndelingen i praksis ved at introducere forskellige narrative værktøjer, som kan benyttes i en videndelingsproces. Nedenfor vil den samlede forståelse, som vi har opbygget igennem specialet blive præsenteret.

Videndeling er et felt, der har udviklet sig støt gennem flere årtier, hvorfor mange teoretikere har beskæftiget sig med feltet. Dog er det et felt, der på det seneste er blevet mødt af en del kritik: 1) at databaser tilskrives en stor rolle i forhold til videndeling og dermed underkendes værdien af den menneskelige interaktion, 2) at videndeling bliver set som en best practice, hvormed kontekstens relevans underkendes, da redskaber til videndeling bruges på tværs af virksomheder uden at tage hensyn til den kontekst, som redskabet er fremkommet i og den kontekst det overføres til, og 3) at videndelingsfeltet i stigende grad har udviklet sig til et teoretisk felt uden relation til den praktiske anvendelse af begrebet videndeling.

Disse tre kritikpunkter besvares i litteraturen ved introduktionen af narrativ videndeling. Narrativ coaching har fokus på den menneskelige relation og den sociale kontekst, hvilket fjerner fokus fra videndeling gennem databaser. Yderligere er narrativer udvalgt på baggrund af fortællerens aktuelle situation og i stand til at overføre rige beskrivelser af kontekst, hvilket sikrer den nødvendige kontekstforståelse for at undgå en best practice tilgang. Slutteligt er det vores forståelse, at brugen af narrativer sikrer en praksisorienteret vinkel på videndeling. Dette begrundes med, at narrativer er en del af hverdags sproget og er handlingsorienterede. Dermed kan narrativ videndeling holde sig tæt på den praktiske anvendelse, hvormed den er tiltænkt.

Selvom narrativ videndeling besvarer disse kritikpunkter for videndeling, opstår dog ny kritik af feltet: 1) Ved at anvende narrativer til videndeling er det aldrig nok kun at tage udgangspunkt i ét narrativ. Det vil aldrig kunne nuancere forståelsen af det skete til fulde, da skabelsen af et narrativ medfører et fravalg af elementer fra den oplevede begivenhed. 2) At inddrage flere narrativer for at udvide forståelsen af fortællingen medfører ofte en konflikterende opfattelse af situationen, og dermed skabes øget forvirring om hændelsen og eventuelle relevante erfaringer. 3) Den narrative meningsdannelse stopper, når der er dannet en tilpas grad af mening om hændelsen. En fortæller udelader elementer af en skabt historie, hvis de ikke giver mening i forhold til det plot, som fortælleren skaber. Dermed udelader fortælleren potentielt relevant information og samtidig følger fortælleren sig i højere grad overbevist om, at den fortalte version af begivenheden er den korrekte.

Denne kritik har vi forsøgt at imødekomme ved at inddrage narrativ coaching. Narrativ coaching giver først og fremmest mulighed for at skabe en dialog med flere deltagere, hvilket muliggør flere fortællinger i processen. Derudover kan narrativ coaching skabe fokus på den kontekst, som narrativet er fremkommet i. Dette kan tænkes at mindske den forvirring, der opstår ved delingen af flere narrativer og samtidig danne et grundlag for vurdering af narrativernes relevans og brugbarhed. Kritikken om den afbrudte meningsdannelse ved narrativer kan imødekommes ved, at der i coachingrummet er fokus på at skabe refleksion og at der gives plads til perspektivskifte, så fortællingen kan uddybes fra flere forskellige vinkler.

Vores helhedsforståelse blev gjort bredere i kapitel 5, hvor fokus var på modstanden mod videndeling. Igennem analysen blev det tydeligt for os, at hvis der er modstand mod videndeling, er det ikke kun relevant at have fokus på kontekst, perspektivskifte og refleksion men at genforfatning kan spille en væsentlig rolle i at mindske modstanden. Denne indsigt virkede overraskende på os, da vores forforståelse ikke inkluderede genforfatning som et brugbart begreb for videndeling. At det er brugbart, blev tydeligt igennem arbejdet med barriererne. Hele seks ud af syv barrierer virker i vores forståelse til at kunne afhjælpes ved at have fokus på genforfatning af narrativerne. Genforfatningen kan hjælpe deltagerne med at italesætte og ændre gruppens uhensigtsmæssige selvfortællinger. Derigennem er det muligt at ændre den dominerende historie og skabe en mere konstruktiv videndelingsproces.

I kapitel 6 blev vores helhedsforståelse yderligere uddybet igennem analysen af, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling i praksis. Med dette ønskede vi at udforske praktiske værktøjer til, hvordan narrativ coaching kan benyttes til videndeling i praksis på en måde, så kritikken fra kapitel 4 samtidig besvares.

Strukturen for coachingen kan udgøres af definerende ceremonier og brugen af eksterne vidner, hvilket giver hele gruppen mulighed for at fortælle, reflektere over og genfortælle narrativerne. Dette er med til at øge antallet af perspektiver på de fortalte narrativer og skabe det fornødne rum til, at deltagerne kan forholde sig refleksiivt til fortællingerne. Samtidig giver de definerende ceremonier og inddragelsen af eksterne vidner en mulighed for, at deltagerne kan interagere med hinanden på konstruktiv vis.

Kontraktdannelse skaber en konstruktiv ramme, hvor flere narrativer kan fortælles. Dermed besvares kritikken om, at fokus på ét narrativ ikke er tilstrækkeligt for videndeling. Kontrakten er med til at skabe grundlag for flere perspektiver samt at forberede deltagerne på at kunne anerkende de forskellige forståelser og oplevelser, der kan være af den samme situation.

Den yderligere behandling af narrativerne sker ved at inddrage Kolbs læringscirkel, hvilket besvarer kritikken om et narrativt snæversyn. Den afbrudte meningsdannelse, der har stoppet udviklingen af narrativet, kan genoptages og udfordres gennem de fire trin i læringscirklen (konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsdannelse og aktiv eksperimenteren). Dette sker ved, at: 1) coachen stiller spørgsmål til begivenheden for at øge kontekstforståelsen, 2) coachen får fokuspersonen til at se ud over sin egen forståelse og derved skabe refleksion, 3) fokuspersonen danner en subjektiv teori på baggrund af refleksionerne, og 4) den subjektive teori danner grundlaget for at træffe (nye) beslutninger om, hvordan situationen kan håndteres. I løbet af denne proces oplever alle deltagere skiftevis at være aktør og observatør, hvilket skaber øget refleksion og perspektivskifte for alle parter. Dermed kan fortællerens afbrudte meningsdannelse fortsættes og føre til et øget handlingsrum.

Som beskrevet i kapitel 4, er det nødvendigt med en vurderingsmekanisme for at undgå, at inddragelsen af flere narrativer medfører flertydighed og en splittet forståelsesproces. Dette kan gøres ved inddragelsen af Bruners kommunikationsformer, der får deltagerne til at vurdere valideringspåstandene i narrativet, hvilket er med til at sikre relevans og brugbarhed for de fortalte narrativer.

De tre værktøjer for samtalen: kontrakt dannelse, uddybning via Kolbs læringscirkel og vurdering via Bruners to kommunikationsformer, blev endvidere belyst i figur 6, hvor det blev tydeliggjort, hvordan de alle tre har indbyrdes relevans i processen. Hvis alle tre benyttes, er det muligt at imødekomme samtlige kritikpunkter for narrativ videndeling, som blev præsenteret i kapitel 4.

At vi har opbygget ovenstående forståelser medfører, at vores umiddelbare helhedsforståelse af hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling er blevet revideret og uddybet i forhold til, hvilke narrative værktøjer der kan benyttes.

Gennem specialet har vi dermed fået uddybet og revideret vores helhedsforståelse ved at arbejde hermeneutisk med vores materiale. Vi har hele tiden holdt vores resultater op mod den helhedsforståelse, vi havde inden og set hvordan konklusionerne i de forskellige kapitler dermed har været med til at uddybe vores umiddelbare helhedsforståelse. Vi er dermed gået fra at have fokuspunkter, der er væsentlige at have for øje i den narrative videndelingsproces, til at have konkret værktøjer for hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling. Derfor står vi nu tilbage med en forståelse af, at narrativ coaching kan bidrage til videndeling igennem følgende punkter:

- Genforfattende samtaler anvendes for at mindske modstanden mod videndeling.
- Definerende ceremonier og brugen af eksterne vidner fungerer som den struktur, gruppen kan arbejde inden for i coachingen.

- Kontraktdannelse kan være rammen for samtalen, hvilket medfører en øget kontekstforståelse og skaber et konstruktivt grundlag for deling af narrativer.
- Behandling af narrativerne muliggøres gennem Kolbs læringscirkel ved at uddybe og udfolde de enkelte narrativer, øge refleksionen og dermed uddybe narrativernes mening og betydning.
- Vurdering af narrativerne håndteres igennem Bruners to kommunikationsformer, for at mængden af narrativer ikke fører til en konfliktfyldt forståelsesproces men i stedet sikrer de delte narrativers brugbarhed og relevans.

Ovenstående kan ses som en ny måde at anskue videndeling på i organisationer, da vi har kombineret videndeling, narrativ teori og narrativ coaching, der indtil nu ikke har været kombineret.

KAPITEL 8 – PERSPEKTIVERING

Igennem specialet har vi arbejdet med vores problemstilling på et udelukkende teoretisk grundlag. På forskellig vis har vi forsøgt at sikre, at vores arbejde og resultater alligevel ikke fjernede sig for langt fra praksis, for eksempel ved ekstern validering af de bærende teorier i kapitel 5 og 6, introduktionen af en case efter hver ny teoretisk indsigt og i vores generelle fokus på brugbarhed og anvendelighed. For at bygge videre på dette, synes det relevant at benytte perspektiveringen til at diskutere anvendelsen af de nye indsigter og den nye viden, vi har opnået igennem specialet. For os betyder perspektivering dermed anvendelighed.

8.1 Udfordringerne ved en integreret model

Vi har valgt at afslutte kapitel 6 med at kombinere værktøjerne gennemgået i kapitlet i en integreret model. Dette har vi gjort, fordi der herigennem skabes mulighed for at imødekomme samtlige af de opstillede kritikpunkter, som videndeling og narrativ videndeling udsættes for. Dog synes det at være en meget ressourcekrævende og tidskrævende proces, blandt andet fordi den omfatter en hel gruppe mennesker, der er samlet om én enkelt problemstilling samt at gruppen skal afsætte et stort tidsrum for at nå at gennemgå alle delene i modellen. Sammenlignet med den klassiske opfattelse af videndeling, der er baseret på databaser, er en løsning med narrativ coaching meget omkostningsfuld. Med dette i tankerne giver det mening kun at benytte processen i sin helhed, hvis gruppen har en meget kompleks udfordring, der er af yderste vigtighed for organisationen. Dog, hvis organisationen vælger at dedikere ressourcerne til at benytte den samlede model i sin helhed, understøtter de også en proces, som tager højde for udfordringerne for narrativ videndeling. Dette kan for eksempel være relevant for grupper eller afdelinger, der arbejder med en høj grad af kompleks viden og hvor der er en høj grad af innovation og samarbejde på tværs af fagområder.

Kritikken af at narrativ coachings bidrag til videndeling er omkostningsfuld, mindsker brugbarheden af den integrerede model markant. Derfor vil vi i det følgende diskutere, om enkeltdele af denne model kan benyttes isoleret, uden at værdien i forhold til videndeling bliver markant mindre.

8.2 Anvendelsesmuligheder ved en fragmenteret model

Som beskrevet i kapitel 5 kan og bør løsningen på barriererne benyttes enkeltvist i takt med, at de opstår. Dermed er der ikke meget mening i at diskutere brugen af dem som del af det større framework i kapitel 6. Dog synes disse barrierer ikke kun at være relevante for videndeling: mangel på tillid eller forskellige kulturer, ordforråd eller referencerammer kan også opstå i andre gruppesammenhænge og -processer. Det er derfor også muligt, at løsningerne for

videndelingsbarriererne kan komme grupper til gavn, som ikke umiddelbart har fokus på videndeling. Her tænker vi for eksempel på, at arbejdsflowet måske kan øges eller effektiviteten forbedres, hvis et mere tillidsfuldt forhold opbygges mellem gruppens medlemmer eller at samarbejdsproblemer på grund af kulturforskelle kan adresseres. Dermed strækker brugbarheden af de narrative coachingløsninger for barrierene sig ud over videndelingsfeltet.

På trods af at værktøjerne i kapitel 6 bliver samlet til én model, som besvarer alle kritikpunkterne fra kapitel 4, er det vores opfattelse, at de gennemgåede værktøjer kan benyttes enkeltvist. De cases som følger efter hvert værktøj, belyser brugbarheden af disse isoleret set og understreger dermed denne pointe. Dermed bliver det muligt at imødekomme vores egen kritik af modellen om, at den i nogle tilfælde er for omkostningsfuld til at være anvendelig. Kritikken kan imødekommes ved at splitte modellen op i mindre dele. Dette tillader, at der i en videndelingsproces kan drages nytte af præcis de værktøjer, i præcis det omfang, det findes nødvendigt og anvendeligt. Dermed kan kontrakt-dannelsen og den deraf følgende udfoldelse af narrativet være nok til, at videndelingen fremmes. Det samme er tilfældet med Kolbs framework, der selvstændigt kan anvendes i en videndelingssituation, hvor en fortalt historie er mangelfuld, og Bruners framework kan anvendes i en videndelingssituation, hvor der mangler argumentation for de foreslåede ideer. Derigennem bruger gruppen ikke unødigt tid på de elementer i den samlede model, som ikke vil tilføre værdi og medføre øget videndeling. Fokus er dermed udelukkende på de udfordringer, der er tilstede i den specifikke gruppe i den specifikke kontekst.

Dermed lader vi det være op til de enkelte praktikere at finde ud af, hvordan de i specialet foreslåede ideer kan være til mest mulig gavn. Det er vores forhåbning, at læseren af specialet, ligesom os selv, har fået uddybet sin forståelse med hensyn til, hvordan narrativ coaching kan bidrage til videndeling og at dette vil medføre en konstruktiv forskel i arbejdet med videndeling.

LITTERATURLISTE

- Abolafia, M. Y. (2010). Narrative construction as sensemaking: How a central bank thinks. *Organization Studies*, 31(3), 349-367.
- Åkerstrøm Andersen, N. (2003). *Discursive analytical strategies, understanding foucault, koselleck, laclau, luhmann*. Bristol: The Policy Press.
- Alrø, H. (2011). Kontraktens betydning i coaching. I H. Alrø, P. N. Dahl & S. Frimann (Red.), *Coaching - fokus på samtalen* (s. 13-35). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alrø, H., Dahl, N. & Frimann, S. (2009). Coaching-samtalen. I J. Nørlem (Red.), *Coachingens landskaber, nye veje - andre samtaler* (s. 21-42). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2001). Odd couple: Making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of Management Studies*, 38(7), 995-1018.
- Andersen, T. (2006). *Reflekterende processer samtaler og samtaler om samtalerne* (3. udg.). København: Psykologisk Forlag.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.
- Babcock, P. (2004). Shedding light on knowledge management. *HR Magazine*, 49(5), 46-50.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021-1046.
- Boje, D. M. (2001). *Narrative methods for organizational and communication research*. London, England: Sage Publications Ltd.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. *California Management Review*, 40(3), 90-111.
- Bruner, S. J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. London: Harvard University Press.

- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research methods* (2. udg.). Oxford: Oxford University Press.
- Burr, V. (1995). *Introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Carter, C. & Scarbrough, H. (2001). Towards a second generation of KM? the people management challenge. *Education + Training*, 43(4), 215-224.
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori, en introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1989). Innovation and learning: The two faces of R & D. *The Economic Journal*, 99(397), 569-596.
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 1990, 35; Vol.35(1; 1), 128; 128-152; 152.
- Corbett-Etchevers, I. (2011). A narrative framework for management ideas: Disclosing the plots of knowledge management in a multinational company. *Management Learning*, 42(2), 165-181.
- Darmer, P. & Thomsen, J. (2010). Refleksion. I P. Darmer, B. Jordansen, J. Astrup Madsen & J. Thomsen (Red.), *Paradigmer i praksis, anvendelse af metoder til studier af organiserings- og ledelsesprocesser* (s. 483-499). København: Handelshøjskolens Forlag.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (2000). *Working knowledge, how organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Dominick, P. G. (2008). The vigilance project - case overview. Retrieved December 29, 2012, from <http://www.shrm.org/Education/hreducation/Documents/The%20Vigilance%20Project%20Student%20Workbook%20Final.pdf>

- Duguid, P. (2005). The art of knowing: Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *The Information Society*, 21, 109-118. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199545490.003.0004
- EBSCOHost. (2012). Www.ebscohost.com. Retrieved 27 dec., 2012, from [http://web.ebscohost.com/esc-web/lib.cbs.dk/ehost/resultsadvanced?sid=de670ce7-683a-47b4-8367-cb841d0f8c34%40sessionmgr114&vid=15&hid=126&bquery=\(SU+\(Narrative\)\)+AND+\(SU+\(Knowledge+management\)\)&bdata=JmRiPWFmaCZkYj1iYWgmZGI9YnRoJmRiPXXmaCZkYj1lY24mZGI9ZXJpYyZkYj1wZGgmZGI9cHZoJmRiPXB4aCZkYj1wc3loJmRiPWJ3aCZkYj1zaWgmdHlwZT0xJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl](http://web.ebscohost.com/esc-web/lib.cbs.dk/ehost/resultsadvanced?sid=de670ce7-683a-47b4-8367-cb841d0f8c34%40sessionmgr114&vid=15&hid=126&bquery=(SU+(Narrative))+AND+(SU+(Knowledge+management))&bdata=JmRiPWFmaCZkYj1iYWgmZGI9YnRoJmRiPXXmaCZkYj1lY24mZGI9ZXJpYyZkYj1wZGgmZGI9cHZoJmRiPXB4aCZkYj1wc3loJmRiPWJ3aCZkYj1zaWgmdHlwZT0xJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl)
- Enberg, C., Lindkvist, L. & Tell, F. (2006). Exploring the dynamics of knowledge integration: Acting and interacting in project teams. *Management Learning*, 37(2), 143-165. doi: 10.1177/1350507606063440
- Fejfer Olsen, S., Mønsted, M., & Siggaard Jensen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfundslitteratur.
- Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in organizations, facts, fictions, and fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutik, en antologi om forståelse* (s. 127-181). København: Gyldendal.
- Geiger, D. (2005). The dark side of narrations - narrations as paradox genres. I G. Schreyögg & J. Koch (Red.), *Knowledge management and narratives: Organizational effectiveness through storytelling* (s. 195-213). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Geiger, D. (2010). The role of argument and narration in knowledge sharing: Coping with context, validity, and coherence. *Schmalenbach Business Review (SBR)*, 62(3), 291-316.
- Geiger, D. & Schreyögg, G. (2012). Narratives in knowledge sharing: Challenging validity. *Journal of Knowledge Management*, 2012, 16(1), 97-113.

- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 1985, 40(3), 266-275.
- Gergen, K. J. (2010). *En invitation til social konstruktion*. København: Mindspace.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2005). *Social konstruktion - ind i samtalen* (2. udg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (2006). Narratives in action. *Narrative Inquiry*, 16(1), 112-121.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (2011). Narrative tensions: Perilous and productive. *Narrative Inquiry*, 21(2), 374-381.
- Gordon, R. & Grant, D. (2004). Knowledge management or management of knowledge? why people interested in knowledge management need to consider Foucault and the construct of power. *TAMARA: Journal of Critical Postmodern Organization Science*, 3(2), 27-38.
- Gourlay, S. & Nurse, A. (2005). Flaws in the "engine" of knowledge creation: A critique of Nonaka's theory. I A. F. Buono & F. Poulfelt (Red.), *Challenges and issues in knowledge management* (s. 293-315). Greenwich: Information Age Publishing, Inc.
- Gulddal, J., & Møller, M. (1999a). *Hermeneutik, en antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999b). Indledning: Fra filologi til filosofi. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutik, en antologi om forståelse* (s. 9-45). København: Gyldendal.
- Haslebo, G. (2009). *Relationer i organisationer - en verden til forskel*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Holdt Christensen, P. (2002). *Om vidensledelse, perspektiver til refleksion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holdt Christensen, P. (2004). *Vidensdeling - perspektiver, problemer og praksis*. København: Handelshøjskolens Forlag.

- Holdt Christensen, P. (2005). The wonderful world of knowledge management: Does knowledge management really add value? I A. F. Buono & F. Poulfelt (Red.), *Challenges and issues in knowledge management* (s. 337-364). Greenwich: Information Age Publishing, Inc.
- Holdt Christensen, P. (2007). *Motivation i videnarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holdt Christensen, P. (2010). *Mere videndeling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hornstrup, C., & Loehr-Petersen, J. (2001). *Appreciative inquiry - en konstruktiv metode til positive forandringer*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Jordansen, B. & Astrup Madsen, J. (2010). Introduktion til videnskabsteori. I P. Darmer, B. Jordansen, J. Astrup Madsen & J. Thomsen (Red.), *Paradigmer i praksis, anvendelse af metoder til studier af organiserings- og ledelsesprocesser* (s. 37-73). København: Handelshøjskolens Forlag.
- Kjørup, S. (1999). *Menneskevidenskaberne, problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Kofod, K. K. & Bevort, F. (2010). Fremstilling. I P. Darmer, B. Jordansen, J. Astrup Madsen & J. Thomsen (Red.), *Paradigmer i praksis, anvendelse af metoder til studier af organiserings- og ledelsesprocesser* (s. 171-202). København: Handelshøjskolens Forlag.
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserede læreproces. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47-66). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lane, P., Koka, B. & Pathal, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833-863.
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L. & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, 41(4), 473-491. doi: 10.1177/1350507610362036
- Lyotard, J. F. (1979). *The postmodern condition*. Manchester: Manchester University Press.

- Minbaeva, D. B., Mäkelä, K., & Rabbiosi, L. (2007). *Absorptive capacity and knowledge transfer: Individual level*. Unpublished manuscript.
- Moltke, H. V., Molly, A., Janniche, P. M., Jørvad, J., Svendsen, L. M., Ziethen, M., & Nielsen, K. M. (2009). I Moltke H. V., Molly A. (Red.), *Systemisk coaching, en grundbog*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Newell, S. (2005). The fallacy of simplistic notions of the transfer of "best practice". I A. F. Buono & F. Poulfelt (Red.), *Challenges and issues in knowledge management* (s. 51-68). Greenwich: Information Age Publishing, Inc.
- Nielsen, K. S. (2006). *Fortællinger i organisationer, narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. S., Klinker, M., & Gregersen, J. (2010). *Narrativ coaching, en ny fortælling, individuelt og i team*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Oliver, C. (2008). The collapsed-chair consultation: Making moments of significance work. I D. Campbell & C. Huffington (Red.), *Organizations connected A handbook of systemic consultation* (s. 39-57). London: Karnac Books.
- Orr, J. E. (1996). *Talking about machines, an ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: ILR Press.
- Pentland, B. T. (1999). Building process theory with narrative: From description to explanation. *Academy of Management Review*, 24(4), 711-724.
- Polkinghorne, D., E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode opgave, håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Schnoor, M. (2009). *Narrativ organisationsudvikling, at forme fælles mening og handling*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2005). Linking organizational narratives and knowledge management: An introduction. I G. Schreyögg & J. Koch (Red.), *Knowledge management and narratives: Organizational effectiveness through storytelling* (s. 1-9). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Søholm, T. M., & Storch, J. (2005). *Teambaserede organisationer i praksis, ledelse og udvikling af team*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Søholm, T. M., Storch, J., Juhl, A., Dahl, K., & Molly, A. (2006). *Ledelsesbaseret coaching*. København: L&R Business.
- Stelter, R. (2012). *Tredje generations coaching, en guide til narrativ-samskabende teori og praksis*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Swap, W. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 95-114.
- Thier, K. & Erlach, C. (2005). The transfer of tacit knowledge with the method "story telling". I G. Schreyögg & J. Koch (Red.), *Knowledge management and narratives: Organizational effectiveness through storytelling* (s. 123-141). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Torell, B. (2005). The role of narration in high stakes decision making. I G. Schreyögg & J. Koch (Red.), *Knowledge management and narratives: Organizational effectiveness through storytelling* (s. 247-271). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Tsoukas, H. & Hatch, M. J. (2001). Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations*, 54(8), 979-1013.
- Tsoukas, H. & Vladimirou, E. (2001). What is organizational knowledge? *Journal of Management Studies*, 38(7), 973-993.

Voss, P., & Davidson, C. (2003). *Knowledge management, an introduction to creating competitive advantage from intellectual capital*. New Delhi: Vision Books.

Wang, S. & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.

Wanscher, T., & Nielsen, A. R. (2010). *Hvad vil I med netværk? om de strategiske beslutninger bag værdiskabende netværksprogrammer*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

White, M. (2006a). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

White, M. (2006b). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

White, M. (2008). *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

BILAG

Bilag 1 – Ekstern validering af teorivalg til kapitel 5

Til alle fire forskere har vi skrevet:

Som led i vores specialeproces ønsker vi at benytte en model for barriererne for videndeling som udgangspunkt for en del af vores analyse. Vi har især kig på Davenport & Prusaks (2000, s. 97) liste over kulturelle barrierer for videndeling, som ser ud som følger:

- *lack of trust*
- *different cultures, vocabularies, frames of reference*
- *lack of time and meeting places; narrow idea of productive work*
- *status and rewards go to knowledge owners*
- *lack of absorptive capacity in recipients*
- *belief that knowledge is prerogative of particular groups, not-invented-here syndrome*
- *intolerance for mistakes or need for help*

Vores spørgsmål lyder som følger: Er denne liste efter din mening et repræsentativt udsnit af de kulturelle barrierer for videndeling i organisationer? Eller er der en anden liste eller oversigt, der efter din mening bedre beskriver de udfordringer der er ved implementeringen af videndeling?

Richard Ledborg Hansen, ph.d. stipendiat, CBS

Umiddelbart kan jeg ikke komme i tanke om andre mere fyldestgørende "lister", så ja - den synes at være meget repræsentativ ;-)

Det jeg tænker er, at I jo meget specifik kigger på kulturelle barrierer - og i den sammenhæng synes jeg bestemt I har fanget essensen, men i betragtning af jeres studie ;-) - psyk. vinklen, så tænker jeg om den er med? Altså om listen også angiver fænomenernes afsæt set i et psykologisk perspektiv? Blot en tanke ;-))

Flemming Poulfelt, professor og ph.d., CBS

Listen er som sådan OK. Men mange har jo lavet sådanne oversigter.

En faktor som savnes er ledelsesmæssig opmærksomhed og support.

Mette Mønsted, professor og ph.d., CBS

I kan sagtens bruge den liste, men de er jo ikke lige vigtige i forhold til coaching. Der ville jeg da hellere tage udgangspunkt i Ralph Stacey's "Complexity and organizational reality" eller hans "Complex

responsive processes inorganisations".

Davenport and Prusak er gode på organisationsniveau, som en slags strukturfaktorer, men de har en lidt firkantet "vandkande" opfattelse af viden, som noget man nærmest hælder ind i hovedet. Hvorimod Stacey har fokus på relationer og the I and the Me fra G.H.Mead.

Men det kommer meget an på hvordan I vil bruge dem.

Peter Holdt Christensen, Lektor og ph.d., CBS

Jeg synes MOA-modellen - der står for motivation, opportunity og ability - giver et bedre overblik over udfordringer ved videndeling. Og så er den bedre empirisk dokumenteret end fx Davenport & Prusak.

Bilag 2 – Oversigt over de syv barrierer

Barriere	Problem	Udtryk i gruppen	Værktøj
Mangel på tillid	Mangel på kommunikation og hjælpsomhed, arbejdsprocesser præget af individualisme	Haltende samarbejdsprocesser, lavt niveau af kommunikation, egoistisk og selvcentreret adfærd	Genforfatning kan ændre den dominerende fortælling om den manglende tillid og skabe en mere positiv opfattelse af gruppen blandt medlemmerne. Fokus på identitetslandskabet.
Forskellige kulturer, ordforråd og referencerammer	Manglende fælles 'arbejdssprog' medfører misforståelser og forkerte opfattelser og dermed ineffektiv overførsel af viden.	Gentagne misforståelser og behov for lange forklaringer og udredninger samt uforstående holdning fra fortællers side overfor den manglende forståelse	Genforfatning med fokus på konstruktiv kommunikation, der belyser uoverensstemmelser og konflikter, ved at positionere dem som muligheder for udvikling og vækst.
Mangel på tid og mødesteder; en snæver idé af hvad produktivt arbejde er	Organisationen går glip af potentielt vigtige kilder til videndeling eller metoder at videndele på.	n/a	n/a
Status og belønning går til den der ejer viden	Intet incitament for at videndele. Deltagerne ser individuelt arbejde som mere gavnligt	Deltagerne ønsker ikke at dele viden!	Genforfatning kan ændre den dominerende fortælling om, at individuelt arbejde er at foretrække frem for samarbejde. Fokus på de unikke undtagelser.
Mangel på absorptive capacity hos modtageren	Potentielt relevant viden opfattes som irrelevant.	Forslag og ideer forkastes uden grundig overvejelse og argumentation. Modvilje imod forslaget fastholdes i deltagernes opfattelser.	Genforfatning på baggrund af spørgsmål til de unikke hændelser. Yderligere kan Kolbs framework benyttes til at uddybe narrativerne og dermed hjælpe identifikation af relevant viden. Vurdering kan skabe refleksion i forhold til udnyttelse i praksis, og kombinationen af de to kan facilitere tilegnelsen af den præsenterede viden.

Barriere	Problem	Udtryk i gruppen	Værktøj
En tro på at viden tilhører og er forbeholdt bestemte grupper. "Ikke opfundet her"-syndrom	At viden bedømmes på baggrund af kilden, ikke på brugbarhed eller værdi.	Modvillighed til at dele erfaringer samt acceptere at visse andres erfaringer kan være nyttige.	Definerende ceremonier som genfortællings-praksis kan skabe anerkendelse hos både fortælleren og tilhøreren og derved skabe en ny opfattelse og fortælling i gruppen om, at alle kan bidrage med viden.
Intolerance overfor fejl og behov for hjælp	Manglende anerkendelse af fejl medfører et mistet læringspotentiale.	Fokusering på fejl og mangler ved andres fortællinger samt en kritik af adfærd. Hjælp ydes kun modvilligt.	Unikke hændelser og genfortælling kan skabe alternative historier om, at fejl og behov for hjælp er acceptabelt og gavnligt for gruppen og de deltagende.

Bilag 3 - Ekstern validering af den teoretiske ramme for kapitel 5

Til alle tre praktikere/teoretikere har vi skrevet:

[...] Grunden til vi har valgt at beskæftige os med spændingsfeltet mellem videndeling og narrativ coaching skyldes, at der er fremkommet en del kritik af narrativers anvendelse i videndeling. Kritikken går blandt andet på, at narrativernes kompleksitet og flertydighed skaber problemer i forhold til overførsel af viden. Vi ønsker derfor at inddrage narrativ coaching for at få en platform til at kunne uddybe og udfolde narrativerne, for at imødekomme kritikken om kompleksitet og flertydighed. Coachingen foregår som en gruppecoaching, hvor en fokuspersion fortæller om en arbejdsmæssig udfordring. Resten af gruppen fungerer som reflekterende team, og kommer med nye perspektiver og forståelser af fokuspersionens udfordring i form af narrativer. For at udfolde gruppens narrativer og skabe mere og bedre videndeling, vil coachingsessionen tage udgangspunkt i de tre følgende punkter:

- *rammesætning for samtalen via kontrakt dannelse*
- *uddybning af narrativerne vha. Kolbs læringscirkel og*
- *vurdering af narrativerne ud fra Bruners to kommunikationsformer (narrativ og logisk-videnskabelige).*

I forhold til din erfaring med narrativ teori og metode, er det så meningsfuldt at rammesætte en proces for udfoldelse af narrativer på denne måde?

Hvis ikke, hvilket rammeværktøj for processen ville du anbefale?

Vi håber på, at du vil bruge et par minutter på at tage stilling til og besvare vores spørgsmål. Vi forventer ikke en lang redegørelse for hvorfor/hvorfor ikke vores teoretiske ramme giver mening, men blot en umiddelbar kommentar i forhold til vores rammesætning for specialet.

Anne Reff Pedersen, Lektor, CBS

Jeg har ikke umiddelbar viden om narrativ coaching, men ved at Gergen og hans fæller arbejder en del med dette og at David Boje også har en terapeutisk vinkel, så jeg ville orientere mig i Tamara journal og se på Gergens sidste arbejde, for at vide mere. I en narrativ optik (Bruner) er viden narrativ viden, eller en mere fakta orienteret viden, så jeg ville sætte spr. til jeres forståelse af viden, som ikke er narrativ.

Jeg kan godt lide at narrativer er flertydige og mener også meningsskabelse tit fungere flertydigt, som fx dobbelttænkning, hvor man både er positiv og negativ på samme tid.

Uden at viden noget om jeres felt, ville mit gæt være at det handler om selvrefleksive fortællinger, så

jeg ville søge at afsætte et rum, med plads til at mening også skabes uden kausalitet, men via mere fragmenterede og modsatrettede arbejdsfortællinger, for derigennem at give plads til at vores mening om arbejde der tit rummer flere nuancer end en løsning.

Jeg har liget skrevet om arbejdslivsfortællinger som modsætninger, men det er en anden mere sociologisk og mindre terapeutisk narrativ tilgang. Held og lykke med arbejdet.

Gitte Haslebo, Haslebo og partnere

Vi har talt med Gitte Haslebo i telefonen og hun påpegede følgende:

Videndeling og narrativ coaching er inden for hvert deres erkendelsesteoretiske område – videndeling befinder sig inden for realismen, mens narrativ coaching befinder sig i socialkonstruktionismen.

Det er irrelevant at kritisere kompleksitet, da det er et grundvilkår inden for narrativ teori.

Der kan være 1000 måder at sammensætte en coachingseance på.

Rammesætningen er konteksten for samtalen.

Man kan ikke tale om 'overførsel af viden' inden for det narrative paradigme, her taler man om 'samskabelse af viden'.

Anbefaling: tilbagevis kritikken omkring flertydighed og kompleksitet → i arbejder med en fælles meningsskabelse.

Desuden mener hun, at det slet ikke giver mening at søge ekstern validering, når man arbejder socialkonstruktionistisk.

Gitte Haslebo kan hverken be- eller afkræfte vores proces, da en coachingsession kan gøres på 1000 forskellige måder. Desuden mener hun, at vi ikke kan blande videndeling og narrativ coaching sammen, da man (ud fra hendes synspunkt) aldrig i narrativ teori kan tale om 'videndeling' eller 'overførsel af viden' men at man altid vil tale om 'samskabelse af viden'.

Maria Klinke, Maria Klinke Ledelse & Udvikling

Vi har talt med Maria Klinke i telefonen, og hun påpegede følgende:

Det reflekterende team har udgangspunkt i den systemiske teori. Ved denne metode holder deltagerne deres egne fortællinger udenfor.

Derimod vil metoden med eksterne vidner understøtte, at man inddrager sine egne fortællinger og erfaringer. "Det du siger minder mig om..."

Eksterne vidner kaldes også "outsider-witness group" og er noget Michael White arbejder med. Kan også findes i Kit Sanne Nielsens "Fortællinger i organisationer". Da White arbejder terapeutisk er det uetisk at tage hans metoder og overføre den direkte til en arbejds kontekst.

I forhold til at inddrage reflekterende team og eksterne vidner: hvad gør det ene og hvad gør et andet? Hvad sker der i samtalen? Vær klar på hvilke forskelle der er og hvad de to metoder medfører.

I kontraktfasen er det vigtigt at have fokus på hvilke emner, der er 'gyldige' at tage op i coachingen. Det er lige så vigtigt – hvis ikke vigtigere end fortrolighed. Der skal ikke inddrages emner hvor medarbejdere bliver kede af det og efterfølgende føler at de har blottet sig for deres kolleger. Desuden er det vigtigt at pointere i kontraktfasen, at der ikke stilles spørgsmål til det der er diskuteret i coachingseancen efterfølgende.

Bilag 4 - Antagelser og retningslinjer for en narrativ-samskabende proces

(Stelter, 2012:171-173):

- Både coach og coachees er samtalepartnere med hver deres ekspertise og forståelsesrame. Alle deltagere i dialogen bidrage til en fælles meningsskabelse og vidensproduktion med deres respektive perspektiver på emnet.
- Alle deltagere gør deres bedste for at vise åbenhed, fleksibilitet og en vilje til forandring for dermed at skabe mulighed for egen og gensidig udvikling og danne basis for en reformulering af perspektiver og positioner.
- Parterne viser opmærksomhed både over for sig selv og andre samt ser og værdsætter forskelle, som kan være frugtbare med henblik på deres udvikling og læring
- Parterne værdsætter de andres bidrag til dialogen og den viden, der udfoldes i fællesskabet, men samtidig er det vigtigt at acceptere mulige og vedvarende forskelle.
- Generøs lytning er central for processen af den (gensidige) udforskning, hvor en interessant eller undrende grundholdning hjælper til at skabe en frugtbar og udviklingsintens dialog.
- En fleksibel holdning gør det lettere at reformulere egne og andres positioner; dermed viser man åbenhed i forhold til egen udvikling, og samtidig skabes basis for læring gennem andre.
- Coachen omformulerer bestemte bemærkninger eller refleksioner, fremlagt af coachee'en, og fortolker eller omformulerer dem til tider på baggrund af egne præmisser. Desuden kommer coachen og de øvrige deltagere med associative kommentarer i forhold til coachee'ens fremlagte refleksioner.
- Coachen anvender spørgsmål, som inviterer coachees til at flytte sig og skifte perspektiv.
- Både coach og coachee opfordres til at bruge metaforer og sproglige billeder. Metaforer hjælper med at udfolde sanselig refleksion, udvide ens forståelse af bestemte handlinger og observationer samt fremme den gensidige forståelse.
- Coachen opfordres til løbende at koble handlingslandskab med et identitetslandskab – og vice versa.
- Coachen opfordres til at knytte bestemt værdier og aspirationer til personer og begivenheder, som har haft særlig betydning for coachee. I denne proces bliver fortællingen udvidet og rigerer og kan dermed også udvikle sig i en ny retning med et forandret plot og storyline.

- Samtalen med coachee'en og den udviklende fortællelinje opbygges med bestemte stilladser for dermed at give coachee'en mulighed for at udvikle sin forståelse.
- De andre deltageres rolle er at reflektere og fungere som resonansbund for det, coachee'en har sagt.

Bilag 5 - Spørgsmålstyper

Der er indtil flere spørgsmålstyper, der kan vise sig nyttige for at få udfoldet fokuspersonens fortælling så meget som muligt. Nedenfor vil nogle af disse kort præsenteres.

- *Lineære spørgsmål*: Da der i denne indledende del af processen i højere grad er brug for, at fokuspersonen fortæller og i mindre grad reflekterer, vil de første spørgsmål fokuspersonen stilles derfor primært tage form af lineære og orienterende spørgsmålstyper – spørgsmål der har til formål at virke afklarende, definerende og undersøgende (Moltke, Molly et al., 2009:125). Igennem denne spørgeteknik vil den umiddelbare forståelse af problemstillingen blive fremsat.
- *Eksternalisering*: Hvis det viser sig, at fokuspersonen i nogen grad har internaliseret problemet og historien om problemet dermed antager en mere personlig karakter, kan coachen benytte eksternalisering til at adskille problemet og personen (Nielsen, 2006:50). Dette kan for eksempel gøres ved at benytte Michael Whites to typer af spørgsmål om relativ indflydelse: Spørgsmål der har til formål at kortlægge problemets indflydelse på fokuspersonens (organisatoriske) liv og relationer; og spørgsmål som kortlægger fokuspersonens egen indflydelse på problemets 'liv' (White, 2006:14). Derigennem kan fokuspersonen hjælpes frem imod en bevidsthed om og beskrivelse af forholdet til problemstillingen.
- *Forgreningspunkter*: Forgreningspunkter defineres som punkter i samtalen, hvor "*det, [coachen] gør, har afgørende betydning for det videre forløb*" (Schnoor, 2009:109). Det er dér, hvor muligheder for konstruktiv forandring opstår i dialogen (Oliver, 2008). Hvis coachen føler, at der er aspekter af historien, som ikke er blevet dækket af fokuspersonens fortælling, kan et fokus på forgreningspunkter benyttes til at dreje fortællingen i en ny og endnu ikke udforsket retning (Schnoor, 2009). På denne måde tager coaching mere styring i samtalen.
- *Nøgleord*: At benytte nøgleord er at bede coachee uddybe ord og udtryk, der virker særligt betydningsbærende for vedkommende (Moltke, Molly et al., 2009:102). Hvis bærende begreber og ideer om problemet bliver forklaret ud fra fokuspersonens synspunkt, kan det føre til en større dybde i forståelsen af situationen. Ligesom forgreningspunkter er nøgleord en metode, der åbner nye veje i samtalen, men med større sandsynlighed for at være på coachees præmisser og i tråd med vedkommendes tankerække (Moltke, Molly et al., 2009). En korrekt balance af brugen af forgreningspunkter og nøgleord kan medføre, at coachen kan hjælpe fokuspersonen med at komme hele vejen rundt om sin problemhistorie, uden at påvirke vedkommende i en retning som fokuspersonen ikke kan følge (Moltke, Molly et al., 2009:108).

- *Spejling*: Hvis coachen er nervøs for at påvirke fokuspersionen det mindste, er spejling en metode, der kan sikre forståelse uden at risikere at dreje historien. Spejling er "*en mere eller mindre direkte genfortælling af det, fokuspersionen har sagt*" (Moltke, Molly et al., 2009:105).
- *Visuelle stilladser*: At coachen samtaler med fokuspersionen uden direkte at involvere resten af gruppen, medfører en risiko for, at de ikke kan følge med i historien og forstå de pointer, som coachen og fokuspersionen skaber gennem deres samtale. Derfor virker det fornuftigt, at coachen benytter sig af visuelle stilladser; skrift og tegninger som fungerer som udgangspunkt og understøttelse af samtalen (Moltke, Molly et al., 2009:108). Disse fungerer primært for coach og fortæller i samtalen, men også som holdepunkter for de andre deltagere.