

Når erfaring blir digital fortelling – narrativ tilnærming til praksisrefleksjon



I februar 2011 åpnet jeg – som prosjektleder - den 4. internasjonale konferansen om digital historiefortelling på Lillehammer. Et stort løft og en stor suksess. Det ville jeg ikke gjort hvis jeg hadde arbeidet med en doktorgrad, og jeg starter her fordi denne konferansen fanger mye av min oppfatning av poenget med førstelektoralternativet. Jeg har samlet det i tre hovedmomenter – i tillegg til det som handler om pedagogiske kvalifikasjoner.

For det første handler det *om innholdet* i arbeidet. Et førstelektorprosjekt har, sånn jeg ser det, et dobbelt formål av både *utviklingsarbeid* og *kunnskapsutvikling*, eller for å si det på en annen måte; endring og erkjennelse. For meg har dette klare forbindelseslinjer til aksjonsforskning, og jeg har derfor viet et kapittel i profileringsdokumentet til å diskutere forholdet mellom utviklingsarbeid og aksjonsforskning. Noen stikkord her:

- *Er prosjektet basert på en forståelse der erfaring anerkjennes som kunnskap?*
- *Er formålet en kopling mellom endring og kunnskapsutvikling?*
- *Skjer kunnskapsutvikling og endring av praksis i en syklisk prosess?*
- *Involvering og eierskap til undersøkelsen og praksisendringen?*

Det andre hovedpunktet handler om *formidlingsformer*. I veiledningen til forskriften om opprykk til førstelektor står det “*Utvikling, begrunnelse og erfaring med nye former for dokumentasjon bør kunne være meritterende i denne sammenhengen*”. Konferansen var i seg selv en av flere alternative formidlingsmåter i min portefølje. Hvorfor var konferansen viktig? Fordi det var en arena for 50 representanter for forskning og praksisfeltet i hele verden til å formidle og diskutere erfaringer, inkludert tre kolleger fra høgskolen. På denne måten var den et stort løft i forhold til utviklingen av dette fagfeltet, og i etterkant er det blant annet etablert et faglig fellesskap på Facebook med stor aktivitet. Her planlegges også den neste internasjonale konferansen. Og dette peker også til det tredje hovedområdet jeg vil trekke fram.

Det tredje poenget jeg vil knytte til konferansen – og til mitt førstelektorprosjekt handler om *relasjon mellom akademia og regionale aktører*, både innenfor forvaltning og næringsliv – og nettverksbygging generelt. Veiledningen fra UHR poengterer *god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling*. I mitt tilfelle har dette handlet om alt fra å bidra på kunnskapssiden til etablering av lite firma innenfor kulturnæringen til å legge et

grunnlag for videre forskningssamarbeid som inkluderer kolleger fra USA, Finland, England, Irland og Portugal som jobber med akkurat de samme ideene som vi gjør her på Høgskolen.

Min egen fortelling – en narrativ?

Jeg har laget en oversikt, et bilde, over det jeg kaller hovedprosjektet i søknaden min. Det vil sannsynligvis ikke gi så mye mening for noen om jeg prøver forklare alle delprosjektene. Derfor har jeg prøvd å gi meg selv den samme utfordringen som vi gir studentene – med utgangspunkt i en klassisk digital historiefortelling: Velg ut det viktigste og få tak i hva det egentlig handler om. Det skal jeg prøve å gjøre - med noen sidespor underveis ut i noen mer teoretiske refleksjoner – omtrent som i et essay – om erfaringslæring og narrativ.

Her kommer fortellingen om de digitalt fortalte praksisfortellingene. Og hva er egentlig en digital fortelling er det kanskje noen som nå begynner å lure på. Det vil dere snart få se gjennom eksempler. En digital historie er en kort ”film” produsert av den som selv forteller. Fortellingen understøttes av egne fotografier, tekster, (videoinnspillinger) og lydopptak som redigeres med enkle redigeringsprogram.

1. Det begynte med alternativ forskningsformidling.
2. Jeg ble involvert i en av de første workshopene på høgskolen i digital historiefortelling. En del av en satsing for å gi forskerne et verktøy for lavterskel formidling.
En digital historie er en kort ”film” produsert av den som selv forteller. Fortellingen understøttes av egne fotografier, tekster, (videoinnspillinger) og lydopptak som redigeres med enkle redigeringsprogram.

Jeg lagde historien **aksjon og forskning** – og ble veldig engasjert. Ikke primært for formidlingsmuligheten men for læringsopplevelsen.

For det første opplevde jeg at prosessen, med kravet til fokus og klare konfliktpunkter, og med tilbakemeldingene fra kolleger underveis førte til at jeg forsto prosjektet og min egen rolle på en ny måte. Jeg fikk ny kunnskap.

For det andre ble jeg fascinert av det enkle og tilgjengelige verktøyet – og bildene – som forsterket effekten, både av prosessen og produktet.

Foil 7: Sidespor 1: Her er den første koplingen til min tidligere faglige historie. Jazzmontør, det lille firmaet som delvis er et produkt av denne historien, fleipet med at jeg gikk rundt og sa: Endelig et IKT-verktøy til støtte for læring i en sosialkonstruktivistisk forståelse.

Allerede i 1985, under den første bølgen av “EDB” i skolen, da de var et stort fokus på programmering og læringsprogrammer, skrev jeg min hovedfagsoppgave i sosialpedagogikk. EDB er svaret – hva var spørsmålet? Jeg startet ut med formål å dokumentere sammenhengen mellom undervisningsteknologi og et behavioristisk læringssyn, men oppdaget, i et samarbeidsprosjekt med Norsk Data og en skole i Oslo, at teknologien kunne være et godt verktøy for elevenes skriftlige produksjon. Siden den gangen har jeg vært opptatt av IKT som støtte for læringsprosesser. Noen har spurt om det er viktig for meg å skille mellom

sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming. Men for meg handler det grunnleggende sett om det samme:

At studenten, den lærende, selv er aktiv i å konstruere kunnskap og forhandle begreper - i en sosial sammenheng - og med hjelp av de verktøy som er tilgjengelige (ref. for eksempel Dewey, Vygotsky og Bruner). Med dette utgangspunktet er mitt fokus på IKT som verktøy for kunnskapsutvikling, kommunikasjon og dokumentasjon for den lærende mer enn som et virkemiddel for formidling av ferdig kunnskapsinnhold. Dette har jeg videreutviklet i en del prosjekter i forbindelse med implementering av IKT i læring.

Tilbake til den kronologiske historien

3. Med dette utgangspunktet, og fortsatt med et stort fokus på forskningsformidling, fikk Enhet for nyutvikling strategimidler for å prøve arbeidsmåten med studenter og kolleger i forskjellige sammenhenger. Det ble mange etter hvert, og det ble etablerte samarbeid med og mellom avdelinger, som for eksempel JBI og HF, der studenter fra Medier og kommunikasjon hjalp studenter fra helsefagene. Og her er jeg ved et annet viktig poeng i forhold til prosjektledelse og førstelektorkompetanse. Det handler om å jobbe på en slik måte at det etableres varig ny praksis som lever videre når prosjektperioden er over. Siden jeg ikke selv var i en undervisningsstilling måtte dette skje ved at andre opplevde det jeg gjorde som meningsfylt i sin praksis.
4. Det første viktige vendepunktet for meg var i møtet Goro Skou og hennes studenter fra Idrett, friluftsliv og helse. Hun var opptatt av at studentene – med en bakgrunn og selvpoppfatning som gode idrettsutøvere – gjennom siste studieår skulle, om ikke skifte – så i hvert fall utvide – sin identitet i retning av å tilrettelegge for andres helsefremmende aktiviteter. Hun så praksisperioden som den viktigste arenaen for å arbeide med dette identitetsprosjektet. Samtidig manglet hun verktøy for å støtte en slik refleksjonsprosess.

Det var i samarbeid med Goro jeg lærte begrepene “The artistry and science” som to komponenter av en profesjonell handlingskompetanse. Hun så praksisperioden som den viktigste arenaen for å arbeide med dette identitetsprosjektet. Samtidig manglet hun verktøy for å støtte en slik refleksjonsprosess.

Når dette ble et vendepunkt er det nok fordi problemstillingen henger sammen med det andre fokusområdet i min egen faglige plattform. Her kommer den andre koplingen til min egen faglige plattform. Jeg viste historien om mitt møte med aksjonsforskning. Min opplevelse av hvordan prosjektet førte til læring hos deltakerne og endring av virkeligheten, var skjellsettende for min utvikling som pedagog og forsker. I senere yrkespraksis har dette utviklet seg til en interesse for voksnes læring generelt med fokus på erfaringslæring og læring i arbeid. Diskusjonen om læring gjennom refleksjon over praksis henger uløselig sammen med diskusjonen omkring erfaring som kunnskapsform. Dette kommer jeg tilbake til, men denne koplingen mellom erfaringskunnskap og narrativ tilnærming hviler mye på Bruners beskrivelse av narrativ som en grunnleggende annerledes kunnskap og tenkemåte

enn det han kaller en paradigmatisk (logisk-vitenskapelig) rasjonalitet og måte å forstå kunnskap på.

Bruner poengterer at alle kulturer bruker både paradigmatisk og narrativ kunnskap, men at de to rasjonalitetene verdsettes forskjellig. I institusjoner for høyere utdanning, også profesjonsutdanning, er det, i tråd med den akademiske vrien, naturlig at den logisk-vitenskapelige tenkemåten og fokus på teori og generalisert kunnskap står sentralt. Når studentenes praksisrefleksjoner forventes å imøtekomme formelle krav som ligner en vitenskapelig rapport mister de den unike muligheten for læring som praksisperioden kan inneholde og som de ikke så lett finner i en bok. Det er her de kan utvikle den personlige, erfaringsbaserte, narrative kunnskapen.

Tilbake til den kronologiske historien

5. Gjennom tre kull med IFH-studenter videreutviklet vi arbeidsmåten, i en syklisk prosess som har mye til felles med aksjonsforskning, men uten en helt klar plan for det. Vi fikk mange bekreftelser på at dette var verdt å fortsette å forbedre. Men det var mange utfordringer:
 - kunne denne måten å arbeide på overleve innenfor de vanlige ressursmessige rammene og
 - kunne vi knekke koden, finne det forløsende grepet som gjorde at vi fikk samme kraft i prosessen og historiene som vi observerte i åpne workshoper med personlige refleksjoner. Det var liksom noe som manglet. Og selv i grupper av studenter der vi opplevde spennende refleksjoner underveis forsvant erkjennelsen når historiene ble produsert.
6. Løsningen kom da vi skjønnte at vi måtte tørre å ta vår egen forståelse på alvor. Hvis vi mente at poenget med denne arbeidsmåten var å bearbeide personlige erfaringer og refleksjoner måtte vi slutte å be studentene putte alt mulig annet inn i den tre minutter lange fortellingen.

I en stor gruppe med førskolelærerstudenter utviklet vi i fjor på denne tiden en workshopmodell som vi tror skal være mulig å gjennomføre i “vanlig drift”, og vi rendyrket den personlige og poetiske refleksjonen.

7. Kinderegg: Erfaringslæring, personlig refleksjon, kunnskapsformidling

I denne framstillingen hadde jeg nytte av en ganske enkel dramaturgisk modell.



Figur 1.

En slik modell er ganske vanlig i en narrativ, men ikke absolutt påkrevet. Det er likevel mye å hente i diskusjoner omkring narrativ og dramaturgiske virkemidler i forhold til å både forstå prosessene og å veilede studentene underveis.

Jeg hadde tidlig tatt til meg begrepet “Poetisk refleksjon”, og definert det med tre elementer: kreativ prosess, narrativ tilnærming og multimodale virkemidler. Det multimodale er viktig i forhold til å involvere flere sanser og dimensjoner i refleksjonsprosessen. De bidrar også til å åpne opp og forsterke den kreative prosessen. Men i diskusjonen nedenfor vil jeg fokusere på narrativ tilnærming i forhold til erfaringskunnskap.

Hva er kjennetegn ved fortellingen slik vi bruker den?

Det er vanlig å nyansere mellom fortelling (story eller history) og narrativ. Polkinghorne illustrerer det slik: “*narrative is a story in which the distinctive feature is a plot*”. Et plot beskrives videre som “*a type of conceptual scheme by which a contextual meaning of individual events can be displayed*” (ibid). Kvernbekk sier det slik: “*A plot is an organizing principle that transforms the events into a narrative*”. Og det er nettopp begrepet plot vi prøver å videreutvikle og anvende.

All good stories need a dragon – som symbol for utfordringen som driver handlingen framover. Det viser til at det handler om en helt – en protagonist (i vårt tilfelle studentene i praksis) som har en intensjon, et mål eller en forventning. I min historie over kan en si at jeg og kollega Goro var protagonistene. Vårt mål var å hjelpe studentene til gode praksisrefleksjoner. Dragen var vår “flinkhet” i forhold til å skulle legitimere vår narrative tilnærming ved også å dekke pensum og teori. I min historie om aksjon og forskning var dragen både min egen forståelse for forskning i forhold til aksjon – OG byfornyelsens ønske om å flytte trykdeboligen. Dramaturgien hjalp meg å sortere.

I ordboken er *plot* synonymt med slike begrep som intrige og konspirasjon og gir dermed assosiasjoner til en hemmelig plan slik vi kjenner det fra kriminallitteraturen. I arbeidet med å lage praksisfortellingen konstruerer studenten denne planen i etterhånd for å få fram det som var de viktige hendelsene og sammenhengen mellom dem. Et plot har samme funksjon for historien som dramaturgi som noe vi “påtvinger et stoff, noe vi skaper i et stoff, ikke noe som *er der*” (Hedemann, 2006, p. 106).

Plotet er altså et verktøy for både å få fram kjernen i en historie og å konstruere historien gjennom en bevisst struktur for å fange tilhøreren og få fram poenget. Det representerer både en måte å forstå og analysere en hendelse på og et grep for å formidle historien til andre. *Og det er alltid en konstruksjon vi skaper i etterkant.*

Når man konstruerer historien henger det også sammen med en prosess for å forstå hvorfor ting skjedde slik det gjorde. Det er forskjell på å redegjøre for en hendelsesrekke – og det å fortelle en historie. I det siste tilfelle følger ikke en ting bare *etter* en annen, men som en *følge av* noe annet. Ikke *after* men *from*.

Erfaringskunnskap – i sin natur narrativ?

I et essay om erfaringskunnskap tar jeg utgangspunkt i en egen erfaring med en mislykket undervisningssituasjon. Jeg var involvert i en videreutdanning for kontoransatte i barne- og ungdomspsykiatrien. Temaet var voksnes læring, og etter en vellykket dag der vi arbeidet med en veksling mellom praktiske oppgaver og teori-innspill skulle jeg introdusere hjemmeoppgaven. De skulle bruke Kolbs erfaringslærings sirkel til å analysere en egen erfaring med en undervisnings- eller veiledningssituasjon. Skal ikke gå i detalj her om hva som skjedde. De som er interessert kan lese mer om det i det essayet som kommer i neste nummer av Uniped. Poenget med å nevne det her er at denne erfaringen med å få andre til å lære av sin erfaring har vært utgangspunkt for en egen refleksjon som har ført meg helt tilbake – også her til Aristoteles - i et forsøk på å forstå denne kunnskapsformen.

Hvis vi ikke lærer av erfaring men av å reflektere over erfaring var jeg nysgjerrig på hvorfor dette oppleves av så mange som vanskelig. En mulig forklaring ligger i manglende eller dårlige verktøy i form av modeller og metoder. Mer sannsynlig er det at det å analysere en hendelse, og eget bidrag, kritisk og med et åpent sinn faktisk er en krevende øvelse. Det krever en viss personlig og faglig trygghet å åpne for tvil og usikkerhet eller utsette seg for å vise sårbarhet ved å dele nederlag. Samtidig er det lett å slå seg til ro med de åpenbare og enkleste årsakssammenhengene slik at både erkjennelse og endring blir overfladisk, og læringen går i det Argyris og Schön kaller single-loop (1996). Vi trenger å stille spørsmål ved selve rammene erfaringen skjer innenfor og de underforståtte sannhetene som styrer måten vi forstår det vi opplever på. Fortsatt med Argyris og Schön (ibid) kan vi kalle det double-loop-learning. Andre vil bruke begreper som kritisk refleksjon.

En tredje type forklaring handler om de ubevisste forventningene og forestillingene deltakerne bringer med seg om hva kunnskap og læring er. Det er min erfaring, også i andre lignende oppdrag med å organisere erfaringsbasert læring med utgangspunkt i arbeidsplassen, at det Knowles (1980) beskriver som den voksne studentens ønske om å bygge læring på egen erfaring kolliderer med en annen viktig dimensjon, det jeg vil kalle en innøvd ”elevrolle” som slår inn i formaliserte læringssituasjoner, en ryggmargsrefleks basert på tidligere klasseromsopplevelser. Kunnskap handler om og forvaltes av andre, og en del av den samlede etablerte kunnskapen er vurdert av andre som relevant for det aktuelle kurset og ivarettatt gjennom pensum. I tråd med dette forventes det at en hjemmelektur skal handle om å gjengi noe fra pensum, eventuelt belyst med egne erfaringer eller refleksjoner, men ikke å ta utgangspunkt i egen yrkespraksis. Utfordringen blir altså først å få deltakerne med på at deres erfaring er relevant kunnskap, også i en utdanningsammenheng

Etter mange kurs i grupper av voksne der jeg har introdusert erfaringsbasert læring har jeg begynt å lure på om det kanskje er feil spørsmål? Begrepet innebærer en implikasjon om at erfaring “til nød” kan brukes som utgangspunkt for læring, og at det er den teoretiske kunnskapen vi kan trekke ut av refleksjon over erfaring som er læringen og den ordentlige kunnskapen. Hva om erfaring er en kunnskap som er viktig i seg selv? Da handler det kanskje mer om å forstå denne kunnskapsformen og dens plass i utdanningen?

Olav Eikeland som jeg har brukt som veiviser i forhold til å nærme meg den gamle mester Aristoteles beskriver, slik jeg forstår det, erfaring som en egen kunnskapsform som kan være artikulert, men som ikke nødvendigvis er det. Den erfaringen det er snakk om her er det Eikeland kaller ”akkumulert praktisk erfaring i form av en innøvet handlingsberedskap av ferdigheter og holdninger, eller habitus”, og her henviser han til at dette begrepet som vi vanligvis forbinder med Bourdieu (e.g.1977) stammer fra en aristotelisk tradisjon (héxis). Habitus, eller héxis, er en generell betegnelse for en disposisjon eller en tilbøyelighet som styrer handlingene våre hvis vi ikke bevisst bestemmer oss for nettopp å sette spørsmålsteget ved de vanemessige handlingene og vurdere aktivt for og i mot. Jeg diskuterte innledningsvis det jeg kalte ryggmargsrefleksjonen og den ubevisste rollen voksne, inkludert BUP-ansatte har med seg inn i en skolesituasjon. Når vi snakker om ryggmargsrefleksjonen plasserer vi kunnskapen nettopp i kroppen slik vi beskrev utfordringen innledningsvis – å bli klar over sin egen habitus i forhold til at det å være student er å ta imot kunnskap. Dette er et godt eksempel på en elevhabitus, etablert gjennom års erfaring og sjelden gjenstand for vurdering.

Hvis dette har noe for seg blir det først og fremst viktig å starte med å sette denne habitus og kunnskapsforståelse eksplisitt på dagsorden og vise hvordan en tradisjonell pensumbasert kunnskapsforståelse kan hindre refleksjonsprosessen.

I en slik sammenheng blir en kritisk tilnærming til refleksjon viktig, og det finnes mange relevante verktøy og modeller. Et av dem er Løvlies praksistekant, med praksis 1; *handling*, praksis 2; teoribaserte og praksisbaserte *begrunnelser* og praksis 3; *etisk rettfærdiggjørelse*. Fra veiledningslitteraturen er det også naturlig å hente inn begrepet metarefleksjon eller metakognitive prosesser. Her stilles spørsmålsteget ved både utøvelsen av praksis og de institusjonelle rammene og den sosiale sammenhengen den inngår i.

Erkjennelsen av “ryggmargskunnskapen”, den kroppslige uartikulerte, som en selvstendig kunnskapsform har utvidet min forståelse av erfaringslæring. Jeg har sett at noen arbeidsformer har sin spesifikke styrke i arbeidet med å se egen erfaring belyst med vitenskapelige begreper, og Kolbs sirkulære modell er et eksempel på dette. Der hovedfokus er å bli bevisst den fenomenologiske, personlige erfaringskunnskapen har jeg sett at en narrativ tilnærming er et spennende utgangspunkt. Å bli bevisst egen erfaringskunnskap handler om å skape mening og tolke hendelser, og er vi tilbake til Bruners kunnskapsforståelse. Der han hevder at “*a good story and a well-formed argument are different natural kinds*” (Bruner, 1986, p. 11), det vil si at de representerer forskjellige kunnskapsformer. Plotet er, som vi har sett en konstruksjon vi skaper i etterkant, der vi får fram kjernen i en opplevelse og sammenhengen i det som skjer – slik vi forstår det i ettertankens klare lys. En historie har to sider, sier Bruner ”en hendelsesrekke og en implisitt evaluering av de hendelsene det fortelles om” (1997, p. 134). Fortellingen har ikke som formål å forklare det som skjedde kausalt, men å åpne for forskjellige tolkninger av mening. Styrken i en narrativ tilnærming, slik jeg har observert for eksempel i studenters utvikling og deling av digitale praksisfortellinger, er nettopp at fokus legges på den personlige opplevelsen og ettertanken, som vi har sett er viktige kjennetegn ved erfaringskunnskap (Jamissen, 2010).