

# 20. Historiefortelling som brobygger mellom praksis og høyere utdanning

## HELENE HOEMSNES

Høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avd. for helse- og sosialfag

## ROAR STOKKEN

Førsteamanuensis, Høgskulen i Volda, Institutt for sosialfag,

**SAMMENDRAG** Artikkelen undersøker historiefortelling som del av en videreutdanningsmodell. Historienes funksjon som brobygger mellom praksis og teori blir studert på basis av narrativens egenskaper. Analysen er gjort ved hjelp av Nonakas SECI-modell. Vi finner at narrative skaper en felles kilde til kunnskap, som både er individuell og kollektiv. Tilrettelegging for historiefortelling og refleksjon gir studentene mulighet for læring både i studiet og i arbeidshverdagen.

**NØKKEORD** videreutdanning | tverrprofesjonelt samarbeid | SECI-modellen | narrativer | taus kunnskap

**ABSTRACT** The article examines storytelling as part of a further education model. The function of stories as bridges between theory and practice is studied on basis of the narrative's features. The analysis is done by means of Nonaka's SECI-model. The study shows that narratives constitute a common source of knowledge that is both individual and collective. Facilitation of storytelling and reflection thus provides a vehicle for learning both during the course and at work.

## MERKNADER

Forfatterne har ingen interessekonflikter. Vi gjør likevel oppmerksom på at Helene Hoemsnes er fagansvarlig for utdanningen vi henter datagrunnlaget fra.

## 20.1 INNLEDNING

I denne artikkelen undersøkes bruken av studenters historier fra egen praksis i en videreutdanning. Med utgangspunkt i studenters erfaringer søker vi å utvikle forståelse for historiefortellingens funksjon i studentenes læringsprosess. Artikkelen henter sitt empiriske grunnlag fra studiet «Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge» ved Høgskolen i Molde.

I høyere utdanning er det vanligst at studentene møter en teoretisk og analytisk tilnærming til fagstoffet; tanken er at ny kunnskap skal føre til ny eller endret praksis. I den undersøkte videreutdanningsmodellen er slik deduktiv kunnskapsdannelse viktig, men utdanningen vektlegger også en induktiv komponent. Dette er mulig fordi studentene samtidig arbeider med barn og unge i minst 50 % stilling. I såkalte «veiledningsgrupper» deler studentene erfaringer gjennom å fortelle historier og reflektere over dem ved hjelp av teoretiske innganger.

I studentenes evalueringer av utdanningen blir veiledningsgruppene ofte nevnt som vesentlige, fordi de gir rom for faglig refleksjon. Vi stiller derfor spørsmålet: *Hvilken funksjon har deling av historier fra egen arbeidshverdag i en videreutdanningsmodell?*

I denne problemstillingen ligger et ønske om å forstå hvordan høyere utdanning kan skape sammenheng mellom studentenes erfaringer fra praksis, og det teoretiske innholdet i utdanningen. Hvordan man kan legge til rette for at praktisk kunnskap kan kombineres med teoretisk kunnskap er derfor sentralt. Forståelsen utvikler vi på grunnlag av ulike *tenkemåter* (Bruner, 1986), *kunnskapstyper* (Polanyi, 1967) og Nonakas *SECI-modell* (Nonaka & Takeuchi, 1995). Fokuset ligger på *konsept-, modell- og teoriutvikling* (Tjora, 2017), slik at funnene kan være relevant for pedagogisk utviklingsarbeid på andre områder.

### 20.1.1 OM STUDIET

*Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge*, blir tilbudt på oppdrag fra Helsedirektoratet. Studentene har helsefaglig, sosialfaglig eller pedagogisk bachelorutdanning. Utdanningen er en samlingsbasert deltidsutdanning som gir 60 studiepoeng etter 2 år. Studentene blir plassert i veiledningsgrupper på første samling. De har 12 timer veiledning per semester, med faglig veileder fra høgskolen. Et åpent, trygt og anerkjennende læringsmiljø vektlegges.

Helsedirektoratet spesifiserer at utdanningen både skal utvikle kunnskap og kompetanse i tråd med barn og ungdoms behov, samt å bedre samarbeid og koordinering av tjenestene. Målsetningen strekker seg altså ut over studentenes kunnskapstilegnelse og inn i praksis. Utdanningen vektlegger derfor positive samarbeidserfaringer med mål om at disse «blir med ut i praksis».

## 20.2 HISTORIER OG TENKING

Før vi ser nærmere på historienes plass i utdanningsmodellen, vil vi se litt på historiers plass i vår tenking. Ifølge Bruner (1986) har vi to tenkemåter. Den ene måten kaller han logisk-vitenskapelig. Denne bygger på et logisk system av teorier, analyser, argumenter, logiske bevis og undersøkelser. Den andre måten er å fortelle historier om hvordan verden kan oppfattes i en narrativ tenkemåte.

Bruner (1986, s. 12–14) hevder at den logisk-vitenskapelige tenkemåten forsøker å fylle et ideal om et formelt matematisk system av beskrivelse og forklaring, mens den narrative gir gode historier, fengslende dramaer, troverdige (og ikke alltid 100 % sanne) beskrivelser. Videre søker den logisk-vitenskapelige tenkemåten tidsuavhengig og generell kunnskap, mens den narrative tenkemåten omhandler hendelser og har troverdighet fra intensjoner, handlinger og konsekvenser. Det gjør at narrativer er åpne for flere forståelser, og har et budskap som ikke alltid er tydelig uttrykt. Dette står i kontrast til den logisk-vitenskapelige tenkemåten som uttrykker tydelige sammenhenger. Det er verdt å merke seg at ifølge Bruner (1986, s. 7) er en historie ikke en enkeltstående modell for handling, men en sammenfatning av flere mentale modeller som er tilegnet gjennom egne erfaringer og andres beretninger.

Den logisk-vitenskapelige tenkemåten søker å møte et ideal om et logisk system som er basert på kjennetegn og konsekvens; hvis situasjonen er slik, gjør man slik. Dette er for eksempel måten å tenke på når man lager fagprosedyrer, der man ut fra gitte faktorer skal handle på en gitt måte. Dette skiller seg fra hvordan kunnskap lagres i form av historier (Stokken, Heldal & Bruntveit, 2017). Men også i narrativ form kan man tenke, lagre og kommunisere kunnskap. Dette er begrunnet i at historier fungerer som modell for hvordan man kan handle i gitte situasjoner, og eventuelle konsekvenser av disse handlingene. Det er med andre ord ikke historien i seg selv, men meningen historien får som peker på det viktige (Hendry, 2007).

Studiemodellen tar i bruk vitenskapelig basert kunnskap gjennom forelesninger og pensumlitteratur, mens deltagerens egne historier i veiledningsgruppene åpner for den narrative tenkemåten. Studiet spiller dermed både på den logisk-vitenskapelige og den narrative tenkemåten i vekselvirkningen mellom yrkespraksis og studiets innhold.

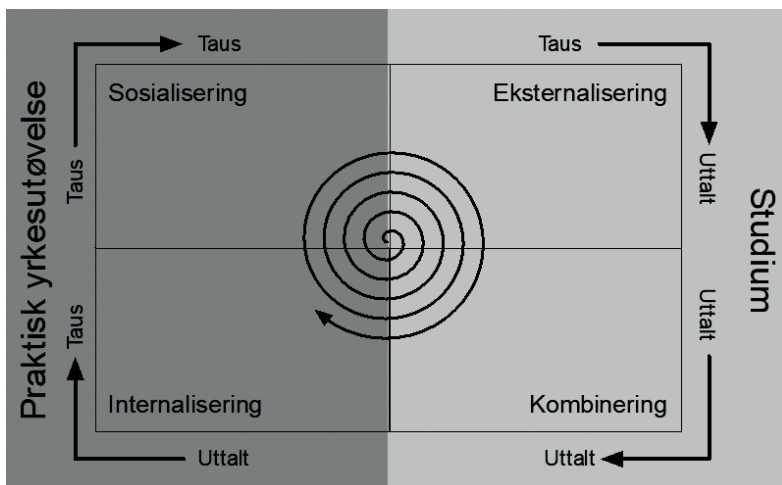
## 20.3 SECI-MODELLEN

Så langt kan vi altså fastslå at historier representerer en annen tenkemåte enn den teoretiske tilnærmingen man vanligvis finner i høyere utdanning. For å si noe om

historiefortellingens funksjon i studiet benytter vi en modell som er utviklet av Nonaka mfl. (f.eks.: Krogh, Lillejord, Nonaka & Ichijo, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka, Toyama & Konno, 2000, 2001). Modellen (figur 20.1) beskriver fire delprosesser i læring:

1. *Sosialisering*: Handler om å være sammen om opplevelser. Her blir individuell taus kunnskap delt, og blir til en felles taus kunnskap. I denne prosessen er samhörighet og empati viktig.
2. *Eksternalisering*: Den prosessen der taus kunnskap blir uttrykt kunnskap.
3. *Kombinering*: I denne prosessen blir «gammel» og «ny» kunnskap satt sammen i mer komplekse kunnskapsstrukturer. Refleksjon er avgjørende for at koblingen skjer.
4. *Internalisering*: Prosessen der det som blir tenkt i kombineringsfasen blir til praksis. Den uttrykte kunnskapen blir dermed grunnlag for ny individuell taus kunnskap.

Overgangene mellom taus og uttalt kunnskap, og mellom individuell og kollektiv kunnskap, er sentralt i modellen. Utdanningen spiller på vekselvirkningen mellom yrkesliv og undervisning, for eksempel gjennom historier og praksisnære arbeidskrav. Derfor er det naturlig å tenke at studiemodellen primært plasserer internalisering og sosialisering i yrkessituasjonen, mens eksternalisering og kombineringen primært er tiltenkt studiesituasjonen. Dette er illustrert i figur 20.1.



FIGUR 20.1 SECI-modellen og utdanningen (basert på Nonaka & Takeuchi, 1995).

Polanyis (1967) arbeid med taus og uttalt kunnskap er som vi ser viktig i SECI-modellen. Polanyi introduserte begrepet som på norsk har blitt hetende «taus kunnskap» i boken «The tacit dimension» (USA i 1966, Europa i 1967). Taus kunnskap er personlig og kontekstspesifikk, og derfor vanskelig å kommunisere. Polanyi bruker det at vi kan gjenkjenne ansikter uten å kunne beskrive dem, som eksempel. Dette skyldes at «*we are attending from the features to the face, and thus may be unable to specify the features*» (s. 10). Gjenkjennelsen oppstår likevel fordi vi aktivt skaper og organiserer våre erfaringer i det Polanyi beskriver som gestaltisk kunnskap. Når vi snakker om taus kunnskap i dagligtalen, er det gjerne gjennom begreper som for eksempel gjenkjennelse, intuisjon og magefølelse, noe som er sentralt i praktisk arbeid (Giskeødegård & Guvåg, 2018; Halse & Nujen, 2018; Stokken et al., 2017). Glosvik (2017) poengterer at en vesentlig side ved begrepet «tacit» som Polanyi benytter, er at det i tillegg til taushet også rommer en handlingskomponent. Han hevder derfor at begrepet «underforstått» kanskje er mer betegnende enn «taus».

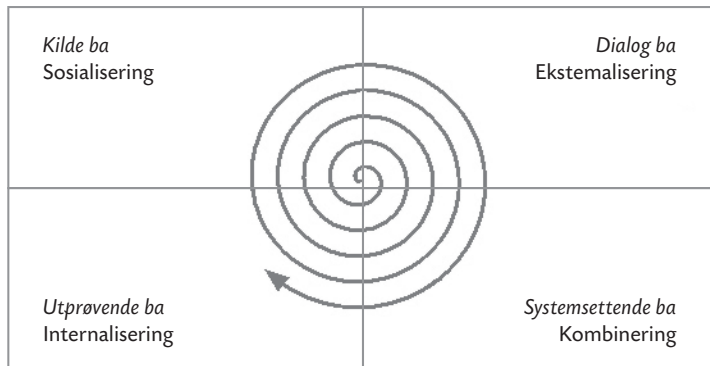
### 20.3.1 BA

SECI-modellens fire ulike prosesser gjør at man ifølge Nonaka må legge til rette for fire ulike omdanninger av kunnskap for at læring skal være effektiv. Hver av disse prosessene foregår på en arena som bør tilrettelegges spesielt for de prosessene som foregår for å støtte opp om effektiv kunnskapsdannelse. Denne arenaen kaller Nonaka et «*ba*».

*Ba* er japansk ord, som man med godvilje kan oversette til «arena» eller «plass». På japansk har begrepet mange bruksområder, og strekker seg fra «sted» og «rom» via «situasjon» og «fagfelt» til «scene» i et skuespill og «spillbrett». Når Nonaka bruker *ba*, betyr det en arena som har fysiske, virtuelle og mentale aspekter. På arenaen kombineres de fysiske aspektene som bord, stoler, tavler, datamaskiner o.l. med de virtuelle aspektene som chat, e-post o.l. og de mentale aspektene som felles tanker, opplevelser, følelser o.l. (Krogh et al., 2001. 67). Det er viktig å merke seg at et *ba* ikke bare er en arena noe skjer på, men at *baet* er en del av det som skjer. Et *ba* er dermed en del av den situerte (Brown & Duguid, 1991; Lave & Wenger, 1991) og distribuerte kognisjonen (Hutchins, 1995; Hutchins & Klausen, 1996) mellom aktørene som deltar i *baet*. På denne måten gir det kvalitet og energi til den kunnskapsomdannende prosessen (Krogh et al., 2001).

Sosialisering skjer ifølge Nonaka i *kilde ba*, eksternalisering i *dialog ba*, kombinerer i *systemsettende ba*, og internalisering i *utprøvende ba*. Disse navnene karakteriserer egenskapene til de arenaene som de fire prosessene i SECI-model-

len foregår. *Kildebaet* må legge til rette for at deltakerne opplever at de har en felles kilde til kunnskap, *dialogbaet* for at de kan snakke om den felles kunnskapen fra *kildebaet*, det systemsettende for at det som kommer fra *dialogbaet* møter nye perspektiver og det *utprøvende baet* må legge til rette for at det som kommer ut av det *systemsettende baet* kan omsettes til praksis og dermed bli basis for en ny prosess. Dette er illustrert i figur 20.2.



**FIGUR 20.2** SECI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995).

For å oppsummere; narrativer formidler beskrivelser som har troverdighet ut fra intensjoner, handlinger og konsekvenser, og er åpne for flere forståelser (Bruner, 1986). Dette gjør at tilhøreren kan oppleve gjenkjennelse og sammenholde historiene med mentale modeller som er tilegnet gjennom egne erfaringer og andres beretninger. Denne gjenkjennelsen finnes i lys av Polanyi sted på grunn av samsvar med eksisterende proksimal kunnskap. Nonaka et al. (2000) poengterer at taut og uttalt kunnskap utfyller hverandre, og at begge er viktige når ny kunnskaps skapes. Dette krever fire ulike kunnskapsomdanningsprosesser som skjer i fire ulike *ba*.

Når vi skal belyse hvilken funksjon historier fra praksis har i utdanningen, blir det derfor sentralt å studere hvordan historiene blir en del av de ulike *baene* som hører til i utdanningen. Fordi et *ba* er en kombinasjon av fysiske og mentale arenaer med felles historikk, kultur og praksiser for samhandling, er vi ikke ute etter å analysere enkeltstående aktiviteter, men totaliteten av disse.

## 20.4 METODE

Studien tar utgangspunkt i kullet som var studenter i perioden 2016–18. Studentene hadde åtte ulike yrkesbakgrunner, noen i flertall. Studentene var kvinner og

menn, vi beskriver alle med «hun» eller «studenten» av anonymitetshensyn. Studentene samtykket til datainnsamlingen og hadde mulighet for å trekke seg. Ingen studenter trakk seg, men en student ba om at sin historie knyttet til etisk dilemma ikke ble sitert. Historiene og refleksjonsnotatene inngikk ikke i vurderingsgrunnlaget for studiet.

Studien utnytter det at en av artikkelforfatterne er fagansvarlig for utdanningen. Den andre forfatteren tilhører en annen utdanningsinstitusjon og har ingen rolle i utdanningen. Vitenskapsteoretisk baserer studien seg på samme fundament som *aksjonsforskning* (Greenwood & Levin, 1998; Tiller, 1999, 2004) og *Self-Study Research* (f.eks. Buck & Akerson, 2016; Bullough & Pinnegar, 2001).

Metodiske utfordringer når det gjelder forskerens distanse og nøytralitet kan oppstå når forskeren har flere roller knyttet til utdanningen. Det kan by på utfordringer å stille spørsmål ved det som kan oppfattes som selvfølgeligheter (Wadel, Wadel & Fuglestad, 2014). På den annen side vil forskeren, som kjenner utdanningen godt, ha gode forutsetninger for å forstå de fenomen det forskes på. Lokalkunnskap representerer også en fordel (Tjora, 2017; Wadel et al., 2014). Det er vår vurdering at vi samlet sett har greid å balansere et «innenfra-perspektiv» med et «utenfra-perspektiv» ved at den ene parten har lokalkunnskapen og de relevante spørsmålene, mens den andre bidrar til objektivisering av materialet, spørsmålene og resultatene.

#### 20.4.1 DATAGRUNNLAG

Studien baserer seg på to ulike skriftlige arbeider fra 22 studenter: 1) historiefortellinger om etisk dilemma og 2) refleksjonsnotat om historiefortelling i et tverrprofesjonelt læringsmiljø. Slike historier deles vanligvis muntlig i utdanningen. Som grunnlag for studien valgte vi å samle skriftlige historier. Historiene som ble levert, vurderes å være typiske eksempler på historier som deles muntlig i veiledningsgruppene. Studentene fikk tilgang til alle historiene, og de ble tatt opp i plenum etter innlevering. Videre ble studentene bedt om å skrive refleksjonsnotat, der de ble oppfordret til å reflektere over verdien av å dele historier i et tverrprofesjonelt læringsmiljø. Refleksjonsnotatene utgjør empirien i studien.

#### 20.4.2 KODING OG ANALYSE

Analysen er inspirert av stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode (Tjora, 2017), hvor man arbeider induktivt i etapper fra rådata til konsepter eller teorier, med deduktive tilbakekoblinger i hvert steg som kvalitetskontroller. Det som skiller vår

analyse fra SDI, slik den er beskrevet i Tjora (2017), er at vi har analysert materialet fra bunnen tre ganger. Materialet ble først kodet gjennom empiri nær koding basert på innhold. I neste fase grupperte vi alle relevante koder ut fra tematisk slektskap, og endte opp med 54 tema innenfor 14 kodegrupper. I tredje fase ble materialet igjen analysert på grunnlag av en teoretisk inngang basert på SECI-modellen.

## 20.5 ANALYSE

Vi studerer hvilken funksjon deling av historier fra praksis har i en videreutdanningsmodell. I analysen av studentenes opplevelse av historiefortellingsprosessen og tilhørende læringsprosess, går vi først inn på hvordan studentene oppfatter sammenhengen mellom praktisk yrkesutøvelse og utdanningen. Deretter presenterer vi funn, og drøfter disse under overskriftene *historiefortellingens verdi* og *refleksjonens verdi*, før vi foretar en samlende drøfting og presenterer implikasjoner av denne.

### 20.5.1 SAMMENHENGEN MELLOM UTDANNINGEN OG PRAKTISK YRKESUTØVELSE

Ifølge Helsedirektoratet skal utdanningen som nevnt fremme bedre samarbeid og koordinering av tjenestene. Om dette skal oppfylles, må innholdet i utdanningen ha innvirkning på arbeidshverdagen til studentene. Datamaterialet viser at studentene selv vurderer at det er en slik sammenheng, noe som lar seg forklare gjennom SECI-modellen. Et eksempel på dette er:

[1] Før jeg begynte på videreutdanningen opplevde jeg meg selv som noe usikker på hvordan og når det var ok å bidra, og opplevde meg selv som en noe usikker fagperson. [2] Jeg kjenner meg mye tryggere til å bidra og komme med konkrete forslag. [3] Alle timene vi har brukt på å dele historiene våre, [4] har gitt meg bekræftelser på at de tankene jeg har hatt omkring saker/temaer etc. er svært likt det som mine medstudenter har hatt.

I sitatet over ser vi at studenten forteller om en nåsituasjon i [1] som er knyttet til den felles bakgrunnen som de har gjennom erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid. Dette er i sosialiseringdelen av SECI-modellen, som foregår i *kilde ba*. I [2] forstår vi det slik at hun tar med seg noe fra utdanningen inn i den praktiske yrkesutøvelsen. Dette er internaliseringen i et *utprøvende ba*. I del [3] forteller hun



om aktiviteten med å dele historier, der det å fortelle egne historier og lytte til andres historier gir gjenkjenning. Dette er eksternaliseringen i *dialog ba*. Til slutt, i del [4], peker hun på refleksjonen som foregår etter at historiene er delt. Her bidrar de andre studentenes perspektiver til en bekreftelse på egne tanker, noe som også er en utvidet forståelse for egne bidrag. Dette er kombineringsdelen av modellen i et *systemsettende ba*. Ikke alle studentens refleksjoner illustrerer alle fasene like tydelig som i eksempelet over, men samlet sett uttrykker de dette tydelig.

Så langt kan det se ut til at den læringen studentene rapporterer om, og som er knyttet til erfaringsdeling og historiefortelling, ser ut til å samsvare med de fire fasene i SECI-modellen. Dette gir oss en indikator på at utdanningen har innvirkning på arbeidshverdagen til studentene.

### 20.5.2 HISTORIEFORTELLINGENS VERDI

Siden vi undersøker funksjonen som historiefortelling fra praksis har i utdanningsmodellen, blir det neste spørsmålet hva det er som skjer når historier formuleres og uttales.

Med tanke på eksternaliseringen i *dialog ba*, fungerer historiene som en måte å uttrykke noe som til nå bare har vært en indre erfaring eller opplevelse. Dette gjør at studentene setter ord på opplevelser og selv blir i sentrum av historien. Veiledningsgruppene er en arena der studentene forteller og lytter. En student uttrykker dette slik: *Nå er det mine tanker, mine opplevelser og mine observasjoner som jeg formidler videre*. En annen student skriver:

Jeg tror det har vært med å styrke meg som fagperson ved at jeg har måttet stoppe opp og tenke over mine holdninger, min måte å tenke på og også hvordan jeg ordlegge meg og hvordan jeg fremstiller noe overfor andre.

I *dialog baet* ser vi at studentene opplever at historiefortellingen utvider deres perspektiv. Dette uttrykker de for eksempel i form av at *Historiene som blir delt [...] inneholder ofte verdier eller tanker som gir meg en utfyllende eller alternativ måte å tenke på*. Videre åpner delingen av historiene også for at studenten kan få en utvidet forståelse for de ulike profesjonenes bidrag til et bedre liv for barn og unge. Resultatet er en delt forståelse for verdien av tverrprofesjonelt samarbeid, noe som en student formulerer slik: *En annen ting som også har vært viktig for meg er at det har blitt klarere for meg at vi alle er viktige for den enkelte som sliter, på hver vår måte*.

Historiene gir videre innblikk i de andre studentenes kompetanse, yrkespraksis, tanker og forståelse. Dette kommer for eksempel til uttrykk i følgende utsagn:

Gjennom å høre andre sine historier gir det meg ett bilde på hvordan andre yrkesgrupper kan tenke og hva som kan prege deres måter å se barn og familier på.

Denne gjenkjennelsen er ikke bare kognitiv, men den har også en emosjonell dimensjon. Dette ser vi blant annet i formuleringer som:

Det er også en slags trøst, når man er som mest oppgitt over systemet at det også er flere som tenker det samme, og at ingen av oss sannsynligvis vil klare oss helt på egenhånd, men at man er sterkere sammen i tverrprofesjonelle grupper.

Når studentene forteller historier fra arbeidslivet i veiledningsgruppene lærer de med andre ord mye om hverandre og hverandres arbeidshverdag, de reflekterer over likhetstrekk med egen situasjon. Ut fra materialet, er det tydelig at historiene danner det som Nonaka kaller *kildeba*. I et slikt *ba* blir individuell taus kunnskap delt, og blir til en felles taus kunnskap fordi man er sammen om opplevelser. Selv om studentene ikke har felles opplevelser i form av tid og sted, dannes det et *kildeba* fordi historiene gir gjenkjennelse i egen arbeidserfaring.

Historier er handlingsbasert, empatisk orientert og generiske i sin natur, og bærer en forventning om at man prøver å forstå helheten (Bruner, 1986; Ong, 1982). Dette fører til at det skjer noe mer enn at de som lytter får forståelse for den andre. De kan også koble historien til egne erfaringer og kunnskaper. En student uttrykker det slik:

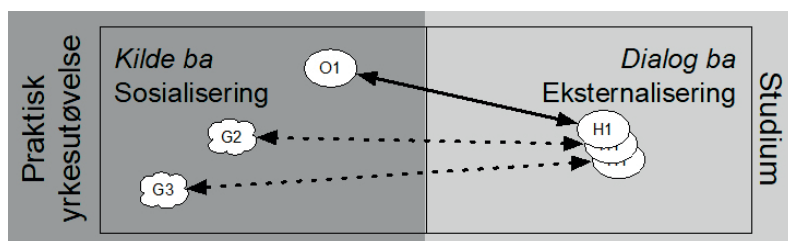
Gjennom å dele disse historiene finner vi ut at vår arbeidshverdag har mange fellestrekk. Vi erkjenner at vi opplever mange av de samme utfordringene på tross at vi jobber på forskjellige arbeidsteder.

Her ser vi hvordan en felles frustrasjon danner basis for et fellesskap, en kilde, som de kan ta med seg inn i dialogfasen i læringsprosessen. I løpet av studiet oppdager studentene med andre ord at deres egne erfaringer fra eget arbeidssted, med tilhørende emosjoner, har klare paralleller til de andre studentenes erfaringer. Historiene blir dermed en delt ressurs som representerer virkeligheten i yrkeslivet på to måter: Historiene fungerer som et felles kunnskapsbasis studentene kan snakke om, og de blir symboler på erfaringer som studentene kan kjenne seg igjen i. Sett

opp mot Polanyi handler dette om at historiene blir en kombinasjon av den uttalte kunnskapen i gruppen, og den individuelle og tause kunnskapen.

Historiene blir en felles ressurs som kan utvides og diskuteres på grunnlag av lignende eller avvikende opplevelser. En student formulerer det som at historiene kan være *lik noe vi har opplevd selv, og vi kan få nye tips i vår egen arbeidshverdag, og vi kan også kjenne en trøst i at vi er mange som står i en krevende jobb.*

Så langt kan vi konkludere med at historiene er viktige fordi de, på tross av å være en enkelt students opplevelser på egen arbeidsplass, bringer sammen lignende erfaringer. Prosessen i gruppen kan illustreres som i figur 20.3.



FIGUR 20.3 Kilde *ba* og dialog *ba*.

Opplevelsen som en student har hatt i jobbsammenheng (O1) blir fortalt som en historie i studiesituasjonen (H1). Når historien fortelles skaper denne gjenkjenning hos andre studenter (G2 og G3). Det at en student eksternaliserer opplevelsen sin er dermed ikke den eneste verdien. Det er like viktig at historien sammenfaller med den tause kunnskapen til tilhørerne. Historien blir dermed både lik og ulik for studentene, og kan dermed forstås som et «flytende objekt» (De Laet & Mol, 2000). Et slikt objekt blir ulikt for de ulike aktørene som bruker det. Det er altså ikke bare det at man forstår objektet ulikt, men det *er* ulikt for de ulike aktørene. Likevel er det det samme objektet. Dette er illustrert i modellen ved at H1 er vist som tre ulike historier som spiller på tre ulike sett av erfaringer i *kilde baet*. På denne måten kan historien fungere som en bro mellom erfaringene til de ulike studentene.

### 20.5.3 REFLEKSJONENS VERDI

Når vi nå har et bilde av hva som skjer i historiefortellingen, er det neste spørsmålet hvilken funksjon historiene har i refleksjonsprosessen. Her ser vi tydelig at den narrative tenkemåten blir utfylt med den logisk-vitenskapelige. En student uttrykker dette slik:

Man blir i første omgang ofte fanget av historien og hva dette barnet/familien lever med av utfordringer. For meg er det diskusjonene rundt historiene som har gitt meg mer kunnskap.

En annen student skriver:

Det at vi har lest mye teori, jobbet med teori, er også med på å trygge meg, men det er når vi får teorien sammen med historiene, det er da det oppleves som mest nyttig.

Videre ser vi at kombineringsfasen, som veiledningsgruppene også er arena for, fører til en endret tilnærming til historiene. En student uttrykker det slik:

Jeg har blitt flinkere til å tenke på alternativ, kan dette løses på en annen måte? Er det slik som jeg ser det, eller kan det også sees på en annen måte? Hun fortsetter: Selv om jeg nå er mere bevisst på at det kan finnes andre løsninger, har jeg også blitt tryggere på egen kunnskap.

Også begreper får en ny og/eller utvidet betydning gjennom denne prosessen. En student skriver for eksempel: *Anerkjennelse og empati er viktige begreper jeg har tatt med meg i denne prosessen, og at disse stadig kan videreutvikles.* Det har også en verdi at studentene tilhører ulike profesjoner. En student uttrykte dette slik: *Særlig tenker jeg vi kan bli utfordret og får et videre og flere perspektiv dersom vi deler historiene med andre enn de som har samme bakgrunn.*

Denne typen refleksjoner tar de med seg inn i det *utprøvende baet*, der de uttaler at de vil handle på andre måter. Dette kan være fra det helt konkrete, som for eksempel: *Det gjør også at jeg tenker det ikke vil være så vanskelig å be om råd hos andre etater hvis det er noe jeg lurer på nå eller for fremtiden*, til de mer vage, men kanskje mer gjennomgripende endringene, som for eksempel: *Disse historiene gir meg påfyll av nye ideer, tanker, kreativitet og innblikk i hvordan jeg kan gripe de ulike utfordringene annerledes.* Når den delte forståelsen blir tatt med over i internaliseringsfasen, danner det en opplevelse av fellesskap ut over de delte historiene. En student uttrykker dette slik:

Min forståelse er nok utvidet og jeg er mer nysgjerrig. Jeg har større tro på at vi i fellesskap vil kunne bidra til endring, og ikke at alt hviler på mine skuldre, slik jeg ofte kan ha følt på.

Når studentene tar med seg innholdet i studiet inn i praksis, synes det å være en indre endring som legger grunnlaget for en endring i utførelse. En student skriver: *Jeg merker at jeg oftere søker samarbeid med andre fagpersoner, og jeg ser mer og mer nytteverdien i faglige diskusjoner i et tverrfaglig miljø.*

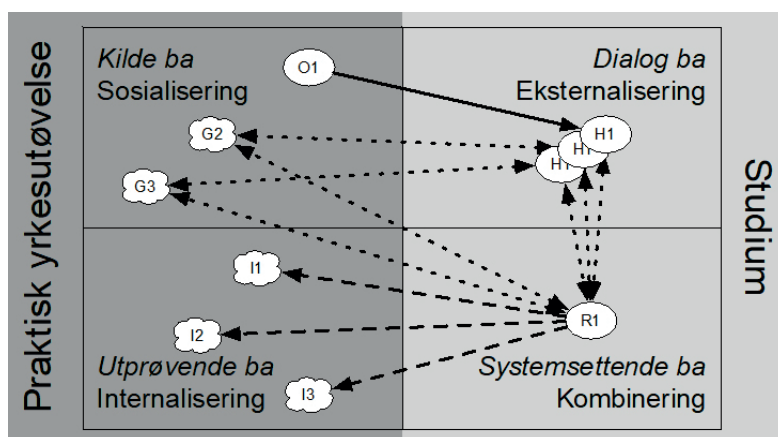
Det at historiene gir gjenkjenning, og som en student formulerer det er *autentiske*, er viktig for at de skal ha overføringsverdi. Dette fører til at de kan bli modeller for hvordan man handler i praksis. En student skriver for eksempel:

Jeg tror jeg kommer til å tenke på historiene som ble delt i min gruppe, når jeg kommer opp i lignende situasjoner.

Vi ser med andre ord at historiene synes viktige som kunnskapsbærere både mellom yrkesliv og studiesituasjonen – og mellom studiesituasjonen og yrkesliv. En annen student uttrykker:

Denne måten å jobbe på bidrar også til en større forståelse for hva andre fagpersoner står i, og at med mer kjennskap til mine medstudenter blir det lettere å anerkjenne at vi ofte betrakter en sak på forskjellige måter som en potensiell styrke.

Når vi ser det som skjer i kombineringsfasen, ser vi at refleksjonen spiller på alle de tre andre fasene i SECI-modellen. Prosessen i gruppen kan illustreres som i figur 20.4.



FIGUR 20.4 Historier og SECI-modellen (basert på Nonaka & Takeuchi, 1995).

Refleksjonen (R1) i kombineringsfasen er basert på historien fra eksternaliseringsfasen (H1). Fordi historien det er snakk om både er lik og ulik for studentene og basert på ulike erfaringer fra *kilde baet*, vil refleksjonen ikke bare være en

logisk-vitenskapelig basert vekselvirkning mellom historien og teori, men vil også spille på de ulike studentenes erfaringer fra yrkeslivet. Dette medfører at alle kan få nye ideer til hvordan de kan forholde seg når de skal prøve ut refleksjonene i praksis (I1, I2 og I3). Siden studentene har gjenkjenning i *kilde baet*, med tilhørende taus kunnskap, kan studentene også foreta en «mental simulering» av praksisen. Det oppstår derfor et *utprøvende ba* i refleksjonsfasen. Dette resulterer i en «nesten praktisk kunnskap» som blir en del av studentens erfaringsbaserte handlingsrepertoar.

## 20.6 DRØFTING OG IMPLIKASJONER

Over ser vi at studentenes refleksjoner viser at delingen av historier i utdanningen virker inn på deres forståelse av teori og praktiske yrkesutøvelse. Analysen viser at samspillet mellom narrativer og logisk-vitenskapelige tenkemåte er sentralt for denne opplevelsen. Det har også blitt tydelig at dette samspillet er en viktig nøkkel til studentenes faglige utvikling.

I *dialog-baet* fortelles historier fra egen yrkespraksis, i denne prosessen skapes noe som er felles for studentene. Når historien som fortelles sammenholdes med tilhørernes tause kunnskap fungerer den, som vi ser i figur 20.3, også som en bro inn til de andre studentenes erfaringer. Historienes narrative inngang i *dialog-baet* synes dermed å skape et *kilde-ba*.

Selv om det meste av litteraturen på feltet fokuserer på at et kildeba er noe man opplever sammen, ser vi at historiene er med på å skape en felles kilde til forståelse. Dette er tydelig knyttet til historienes handlingsbaserte, empatisk orienterte og generiske natur med tilhørende forventning om at man prøver å forstå helheten (Ong, 1982). En historie er dermed ikke bare fortellerens historie, men den blir et *delt mentalt sted* som vever sammen studentenes adskilte erfaringer. Pedagogisk tilrettelegging for at tanker, opplevelser og følelser knyttet til praksis kan deles ser ut til å skape felles utgangspunkt for å gå inn i faglige og teoretiske refleksjoner i det *systemsettende baet*.

Den logisk-vitenskapelige tenkingen er sentral i det *systemsettende baet* siden den eksisterende kunnskapen blir satt sammen i mer komplekse kunnskapsstrukturer (Nonaka et al., 2000). Siden kilden til refleksjon ikke bare er en samtale i *dialogbaet*, men har sin basis i et *kildeba*, vil også deler av den tause kunnskapen bli gjenstand for refleksjon. I lys av Bruner (1986) ser vi dermed at den narrative inngangen i kombineringsfasen danner et felles grunnlag for logisk-vitenskapelig tenking som strekker seg ut over det uttalte.

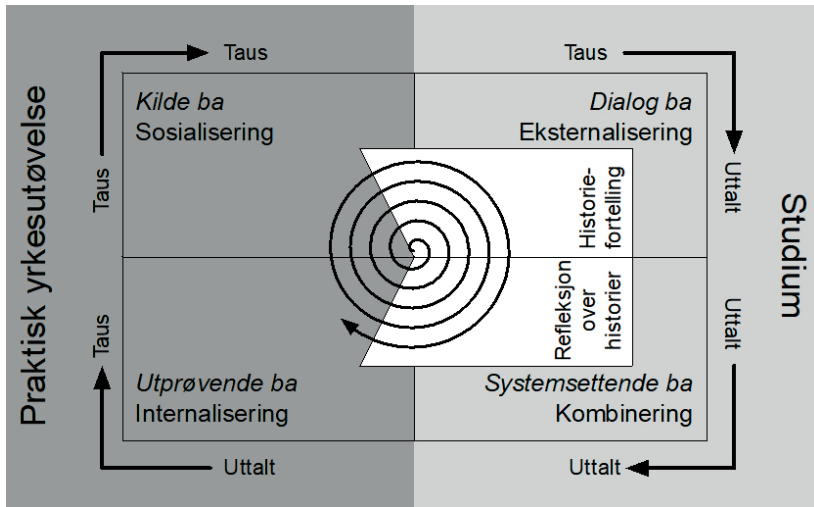
Siden historier ikke er basert på en logisk-vitenskapelig tenkemåte, er de et slags mellomnivå mellom den tause kunnskapen og teorien studentene møter i studiet. Kombinasjonen av logisk-vitenskapelig kunnskap og narrativer, som igjen er koblet til taus kunnskap fra praktisk yrkesutøvelse, ser derfor ut til å ha en brobyggende funksjon. En students beskrivelse av historienes verdi illustrerer dette godt:

Historiene blir påfyll av kunnskap og erfaringer som blir formidlet gjennom andre og direkte til meg. Raskt får jeg følelsen av at dette er noe jeg har muligheten og ressursene til å gjøre.

I studentens uttalelser ligger et viktig budskap. Det er ikke bare at hun har forstått noe nytt. Hun har også troen på at hun kan gjennomføre det i praksis. Hun har dermed startet en mental utprøving av handlingen i samspill med de andre studentene. Dette gjør at vi hevder, på grunnlag av det som er vist i figur 20.4, at refleksjon over historiene i møte med teorier er med på å danne et *utprøvende ba*. Uttalt kunnskap blir omgjort til en form for handling som dermed skaper ny individuell taus kunnskap. Dette er mulig fordi historiene er å forstå som flytende objekter (De Laet & Mol, 2000) som er koblet til de ulike studentenes praksiserfaringer.

Vi har tidligere slått fast at vi forstår *utprøvende ba* og *kilde ba* som del av praktisk yrkesutøvelse, og *dialogba* og *systemsettende ba* som del av studiet. Det er likevel et vesentlig poeng at vi finner at historiefortellingen strekker seg inn i *kildebaet*. Dette fordi fortellingen vekker gjenkjennelse hos de andre studentene og dermed skaper en felles kilde. Tilsvarende strekker refleksjonene seg inn i det *utprøvende baet*, fordi studentene får anledning til å «prøve ut» alternative løsninger og forståelser i møte med de andre studentene. Forberedelse til å dele erfaringer, den praktiske delingen, og koblingen til teori medfører en mulighet for at både det som skjer i utdanningen og i praksis påvirkes. I neste omgang vil erfaringer fra praksis gi grunnlag for nye erfaringer, som på ny kan belyses av teori og andres erfaringer. Vi har vist dette i figur 20.5.

SECI-modellen legger til grunn at kunnskapsdannelsen skjer i en spiral som inneholder fire ulike kunnskapsomdannelse mellom taus og uttalt kunnskap. I videreutdanningsmodellen vi studerer, er det to viktige forutsetninger som er viktige i så måte: 1) Studentene er i jobb, og 2) utdanningen er samlingsbasert. Dette legger forutsetningen for vekselvirkning mellom egen praksis og innholdet i studiet. Videre ser det ut for å være av avgjørende betydning at historiefortellingen foregår i stabile grupper. Historienes funksjon blir dermed at de legger til rette for både individuelle og kollektive prosesser som kobler praktisk yrkesutøvelse og utdanning sammen. Historiene bygger en bro mellom praksis og utdanning.



**FIGUR 20.5** SECI-modellen med historiefortelling og refleksjon (basert på Nonaka & Takeuchi, 1995).

Historienes funksjon som bro mellom praktisk yrkesutøvelse og teorien i studiet kommer ikke av seg selv. Med utgangspunkt i SECI-modellen må det tilrettelegges for fire ulike typer arenaer der omdanningen av kunnskap kan finne sted, og som understøtter studentenes læringsprosess. I så måte er det sentralt at et *ba* ikke bare er en arena noe skjer på, men at arenaen er en del av det som skjer. Det er dermed en del av den situerte (Lave & Wenger, 1991), og distribuerte (Hutchins, 1995) kognisjonen som foregår. Det medfører at god tilrettelegging for deling av historier er vesentlig for å gi kvalitet og energi til læringsprosessene.

Studentene kan derfor ikke bare fortelle sine historier, de må også innstille seg på å lytte aktivt til de andres historier. Historiefortellingen må derfor være en toveis prosess, der fortelleren på bakgrunn av respons fra tilhørerne kan utforme en historie som fører til bedre innsikt både for seg selv og de andre. Først da kan de aktivere sin gjenkjennelse og sin intuisjon knyttet til det uttalte, som igjen kan føre til at de kan uttale noe som til nå har vært en opplevelse. Videre må studentene gjøre valg knyttet til hva de vil kommentere på og hvordan de vil bidra med sine synspunkter på andres historier. Det å måtte gjøre slike avveininger er også en måte å utvikle kunnskap på.



## 20.7 KONKLUSJON

Drøftingen over viser at tilrettelegging for at kunnskap deles gjennom praksisfortellinger bidrar til at studentene kan uttale taus kunnskap. I tråd med Nonaka (Nonaka et al., 2000) kan vi slå fast at dette skjer på læringsarenaer som rommer fysiske, virtuelle og mentale aspekt. Veiledningsgruppene legger til rette for at taus kunnskap kan uttales og møte teoretisk kunnskap. En slik læringsarena skaper det vi kan kalle *en mental bro* mellom arbeidshverdagen og studiet. Det er et viktig poeng at dette ser ut til å skje både for historieforteller og de som lytter. Fortellingene skaper en felles kilde til kunnskapsutvikling mellom studentene som både er individuell og kollektiv. Prosessen medfører at refleksjon over historiene i grupper, skaper en mulighet for å prøve ut tanker på en arena som har likhetstrekk med arbeidshverdagen. Vi ser at tilrettelegging av ulike *ba* i høyere utdanning kan legge til rette for at taus kunnskap kan uttales og kombineres med teoretisk kunnskap i stadige kunnskapsspiraler.

Utgangspunktet for denne artikkelen var et ønske om å forstå hvilken funksjon deling av historier fra egen arbeidshverdag har i en videreutdanningsmodell. I all sin enkelhet ser vi at de skaper en bro mellom studiets teoretiske innhold og den praktiske yrkesutøvelsen. Det er likevel et vesentlig poeng at dette ikke er noe som skjer av seg selv. I utdanningen vi har undersøkt ser vi at veiledningsgruppene legger til rette for ulike omdanninger av kunnskap.

Vi ser også at historiefortelling som en integrert del av videreutdanningsmodellen kan inspirere til utforskning av hverandres synspunkter, og dermed skape en felles plattform for utvikling. Det er vesentlig å være bevisst at historienes funksjon som bro mellom studium og yrkesutøvelse er knyttet til at de er åpne for tolking, og dermed legger til rette for aktivisering av taus kunnskap for historieforteller og tilhørere.

## LITTERATUR

- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), 40–57.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buck, G. A. & Akerson, V. L. (2016). *Enhancing Professional Knowledge of Pre-Service Science Teacher Education by Self-Study Research: Turning a Critical Eye on Our Practice*. Switzerland: Springer.
- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>

- De Laet, M. & Mol, A. (2000). The Zimbabwe bush pump: Mechanics of a fluid technology. *Social studies of science*, 30(2), 225–263.
- Giskeødegård, M. F. & Guvåg, B. (2018). Nærhet og Avstand. I H. Hogset, D. M. Berge & K. Y. Dale (Red.), *Det regionale i det internasjonale. Fjordantologien 2018* (s. 333–354). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glosvik, Ø. (2017). Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleing i skular. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Årethun (Red.), *Immateriell kapital. Fjordantologien 2017* (s. 240–257). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research : social research for social change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Halse, L. L. & Nujen, B. B. (2018). Globalisering i revers? I H. Hogset, D. M. Berge & K. Y. Dale (Red.), *Det regionale i det internasjonale. Fjordantologien 2018* (s. 333–354). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hendry, P. M. (2007). The future of narrative. *Qualitative inquiry*, 13(4), 487–498.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Hutchins, E. & Klausen, T. (1996). Distributed cognition in an airline cockpit. I Y. Engeström & D. Middleton (Red.), *Cognition and communication at work* (s. 15–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krogh, G. v., Lillejord, S., Nonaka, I. & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning*, 33(1), 5–34.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2001). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Creation. I I. Nonaka & D. J. Teece (Red.), *Managing industrial knowledge: creation, transfer and utilization* (s. 13–43). London: Sage.
- Ong, W. J. (1982). *Orality & Literacy. The Technologizing of the World*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Stokken, R., Heldal, F. & Bruntveit, A. (2017). Fagprosedyrenes forvandling: Om hvordan fagprosedyrer blir mer enn bare dokumenter når de møter praksis. I F. Heldal, S. Antonsen & S. A. Kvalheim (red.), *Sikkerhet og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.