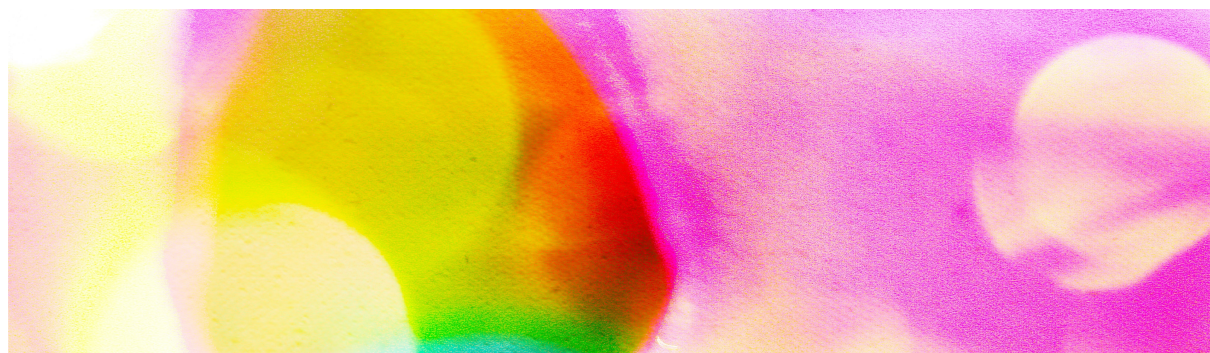


Digital historiefortelling i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning – arbeidsmåte for individuell og kollektiv læring

Haug, Kristin Holte: Førstelektor ved institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus. E-mail: kristin.holtehaug@hioa.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 12(4), p. 1-16, PUBLISHED 8TH OF SEPTEMBER 2016



Abstract: This article presents Norwegian Kindergarten Teacher students' and Kindergarten staff's use of Digital Storytelling (DS), a tool for reflection and learning in higher education. The field of DS' research focus on the use of personal narratives in the learning process, multimedia, and the creative process in developing identity and voice in a social context: *the Story Circle*. The frame is Workplace-based Kindergarten Teacher Education. The article is based on a case: student Yvonne's work with DS in her kindergarten. Data is collected through observation and analyzed in light of theories on learning in practice, concretized to Kolb's experiential learning cycle. Results indicate that DS is a beneficial approach for facilitating both individual and collective reflection. *A significant condition is that kindergarten staff participates in students' learning processes.*

Keywords: Workplace-based Kindergarten Teacher Education, Digital Storytelling, communities of practice, Kolb's experiential learning model/circle.

Sammendrag: Artikkelen tar for seg barnehagelærerstudenters og barnehageansattes bruk av digital historiefortelling (DH), som er en arbeidsmåte for refleksjon og læring i høyere utdanning. DH kjennetegnes ved: fortellingens betydningen for læring i forhold til tradisjonell sakprosa, den multimodale dimensjonen og den kreative prosessen hvor fortellingen blir til i en sosial kontekst: *fortellersirkelen*. Rammen er Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Artikkelen baseres på et case: studenten Yvonne's arbeid med DH i egen barnehage. Data er innhentet gjennom observasjon og fortolkes i lys av teorier om læring i praksis, konkretisert til Kolb's erfaringslæringsmodell. Jeg viser at DH tilrettelegger for individuell og kollektiv refleksjon for både studenter og barnehageansatte. Forutsetningen er at ansatte gis muligheter til å delta i studentenes læringsprosesser.

Nøkkelord: Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, digital historiefortelling, praksisfellesskap, Kolb's erfaringslæringsmodell/-sirkel.

Innledning

Som lærerutdanner i 20 år har jeg erfart at faglig refleksjon og læring kan oppstå når studenter og etablerte yrkesutøvere går sammen om å skape kunnskap og meningsfulle sammenhenger mellom utdanning og yrke. Meningsfull sammenheng i lærerutdanningene handler om at både studentene og yrkesfeltet opplever utdanningens innhold og arbeidsmåter som relevant og nyttige, og at studentene forberedes på arbeidsoppgavene de møter i profesjonen (Heggen & Raaen, 2014).

Denne artikkelen handler om studenters og barnehageansattes bruk av digital historiefortelling (DH) i barnehagen. Med utgangspunkt i et case: studenten Yvonneⁱ arbeidsprosess med DH, går jeg tett på selve *fortellerprosessen*, som utgjør en sentral del av konseptet digital historiefortelling. I barnehage- og studiesammenheng er samarbeidet om utviklingen av fortellingen (fortellerprosessen), forberedelsene knyttet til å samle og vurdere bilder og musikk og etterarbeidet knyttet til deling, refleksjon og læring, hovedmålsettingen, mer enn selve produktet (Haug & Jamissen, 2015, s. 80). Når jeg i denne teksten løfter fram *fortellerprosessen*, vil andre, men viktige elementer ved DH framstå som ufokusert. Refleksjon i etterkant, i forbindelse med visning av det digitale produktet i ulike kontekster, er ikke tema for denne artikkelen, men er også et viktig element som gir legitimitet for DH som læringstilnærming (ibid.)ⁱⁱ.

Jeg vurderer fortellerprosessen i lys av kunnskap om læring i praksis, konkretisert til Kolbs erfaringslæringsmodell (Kolb, 1984; Kolb, 2012). Ved å anvende en fortolkende tilnærming til datamaterialet innsamlet gjennom deltagende observasjon, søker jeg å belyse hvordan DHs fortellerprosess kan bidra til faglig refleksjon for både studenter og barnehageansatte.

Problemstilling, læringspotensial og et utvidet kunnskapssyn

Artikkelens problemstilling er: *Hvordan kan digital historiefortelling med fokus på fortellerprosessen tilrettelegge for refleksjon og læring – for studenter og barnehageansatte?* Refleksjon bidrar til å sikre kvalitet i barnehagens pedagogiske arbeid og står sentralt både i barnehagen og barnehagelærerutdanningen (KD, 2011; KD, 2012). Refleksjon som del av tankeliv og språklige handlinger kan gjøre at vi ser tingene i et nytt lys (Haug & Jamissen, 2015). Min forståelse av læring knyttes til begrepet *læringspotensial* (Dysthe 1995; 1999), som handler om *læringsmuligheter* i en gitt situasjon. I en læringsprosess eller lærings situasjon er det mulig å analysere egenskaper ved interaksjonsmønstre, f.eks. forekomster av faglig refleksjon og kvaliteten ved disse, og ut fra dette trekke slutninger om læringspotensialet i den bestemte aktiviteten. Det er imidlertid vanskeligere å svare på det mer komplekse spørsmålet om *hva* den enkelte lærer, f.eks. i en undervisningssekvens eller av en praktisk hendelse i barnehagen. Læringspotensial, slik jeg bruker begrepet i denne artikkelen, dreier seg om å tilrettelegge og skape muligheter for læring ved å benytte en bestemt arbeidsmåte: digital historiefortelling (DH).

For å kunne diskutere DHs læringspotensial i et studieprogram hvor arbeidsplassen inngår som læringsarena, har det vært nødvendig både å se på hva det er ved DH som skaper læring, og hva det er ved arbeidsplassen som skaper meningsfylte læringsprosesser. For å belyse dette har jeg konferert et teoretisk perspektiv som har et *utvidet* syn på kunnskap og læring, der kunnskap kan betraktes som en skapende prosess i en helhet som inkluderer både handlinger og følelsesopplevelser (Hiim, 2010). For å systematisere læringsprosessen knyttet til DH benytter jeg Kolbs modell for erfaringslæring (Kolb, 1984; Kolb, 2012). I lys av dette perspektivet er målsettingen å reflektere over erfaringer med digital historiefortelling i et arbeidsplassbasert utdanningsløp, både for å belyse DHs læringspotensial og bidra til en utvidet forståelse av teori om læring i praksis.

Arbeidsplassbaserte studier

Rammen er Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU)ⁱⁱⁱ. I ABLU, som er en fireårig deltids bachelor barnehagelærerutdanning for assistenter som arbeider i barnehage, inngår

arbeidsplassen som en formalisert og sentral læringsarena. Gjennom samarbeidet mellom HiOA og studentenes barnehager er målsettingen at det skal foregå faglig kvalifisering og utviklingsarbeid i barnehagen parallelt med studentenes læringsprosesser (HiOA, 2015). Det er altså ikke bare studenten som skal lære å bli en reflektert profesjonsutøver, et uttalt mål er også kompetanseheving i personalgruppen. Studiets arbeidsmåter skal bygge på studentenes erfaringsbaserte og praksisnære kunnskap, og arbeidsplassen deres skal være en arena for utprøving, refleksjon og læring (HiOA, 2015). Dette er i tråd med Knowles (Knowles, 2005) som hevder at voksne studenter trenger tilrettelegging av studiene og lærer bedre når de praktiske erfaringer de bringer med seg inn i studiet anerkjennes, og når undervisningen oppleves som relevant for egen hverdag. Også Andersson & Hellbergs undersøkelse (2009) om svenske barnepassere (*child minders*) som studerte til å bli barnehagelærere, viser at studentenes tidligere erfaringer og uformelle læring er viktige elementer for å lykkes i studiet og for bygging av faglig identitet. Forskerne fant bl.a. at disse studentene relativt raskt inngikk som fullverdige deltakere i praksis, der deler av studiet ble gjennomført (ibid.).

Digital historiefortelling

Digital historiefortelling (DH) er en sjanger av digital fortelling som springer ut av en tradisjon som startet ved *Center for Digital Storytelling*^{iv} på 1990-tallet gjennom møte mellom ny teknologi og en politisk bevegelse med mål om å la vanlige menneskers stemmer høres i det offentlige rom (Lambert, 2012). DH er en kort stillbildebaseret digital produksjon på 2–3 minutter der fortelleren bruker sin egen stemme til å fortelle. Utgangspunktet for fortellingen kan være en konkret iakttagelse, en hendelse eller en opplevelse, en følelse, en stemning, en idé, eller et ønske om å endre noe (Haug & Jamissen, 2015). Fortellingen på 250-300 ord leses inn digitalt. I tillegg til selve fortellingen og bildene, kan ulike typer lydfiler inngå.

Fortellingen blir til som del av en kollektiv prosess, *fortellersirkelen*, hvor fortelleren deler tanker og utkast til fortellingen og får tilbakemelding fra lyttende og støttende deltakere (Hartley & McWilliam, 2009; Haug & Jamissen, 2015; Haug, mfl. 2012; Lambert 2012). Bildene, den personlige fortellerstemmen og lydeffekter settes sammen og redigeres ved hjelp av enkle dataprogram^v.

Teknologien er nødvendig for å lage det multimodale (sammensatte) produktet som en DH er (Tønnessen, 2012), men ikke det sentrale. *Multimodalitet* er et begrep hentet fra sosialsemiotikken og koples til et moderne og utvidet tekstbegrep, der mening kan uttrykkes på mange måter (ibid.). I en DH tas flere teksttyper i bruk, og utfordringen er å få dem til å spille godt sammen, slik at resultatet framstår som mest mulig helhetlig. Slik blyanten er verktøy for å skrive, er teknologien viktig, men gjøres i læringsssammenheng sjelden til et eget poeng (Haug, mfl. 2012). Det er selve fortellingen, formidlet gjennom fortellerens personlige stemme, bildene fortelleren bruker for å appellere til følelser, stemningsskapende musikk, og de individuelle og kollektive refleksjoner over det multimodale produktet, man primært er ute etter når DH benyttes som refleksjonsverktøy i høyere utdanning.

Til konseptet DH hører også begrepene *plot* og *dramaturgi*. Fortellinger med et plot kjennetegnes av innramming der fortellingens hendelser, innledning og avslutning henger sammen og drives fram av en indre dynamikk (Ricoeur, 1985). Slike konstruksjoner beskrives ofte gjennom en dramaturgisk kurve. Gjennom begynnelsen, eller anslaget, skapes en kontakt, eller kontrakt, mellom fortelleren og publikum. Her introduseres fortellingens tema, og det skapes en forventning eller spenning som utløses gjennom midtdelen, og konkluderes gjennom avslutningen, eller avtoningen (Haug & Jamissen, 2015, s. 48). Fokus på dramaturgisk oppbygging av fortellinger, er viktig. God dramaturgi fanger oppmerksomhet og fungerer effektivt med tanke på refleksjon og læring, spesielt når fortellingen deles med et publikum som ikke har deltatt i selve utviklingen av fortellingen (fortellersirkelen).

Oppsummert kan man si at digital historiefortelling har tre kjennetegn, som er grunnleggende for å forstå hvordan DH kan bidra inn i en læringsprosess: betydningen av *fortellingen* i forhold til en tradisjonell sakprosaframstilling, betydningen av den *multimodale dimensjonen* i forhold til en vanlig skriftlig fortelling og betydningen av *den kreative prosessen* hvor fortellingen drives fram i en sosial kontekst (Jamissen, 2015, s. 217).

Digital historiefortelling som narrativ i en utvidet kunnskapsforståelse

Digital historiefortelling kan knyttes til en *narrativ* tenkemåte (Bruner, 1986). En narrativ tenkemåte trekker opp et skille mellom en logisk-paradigmatisk og en fortellende tenkemåte, hvor sistnevnte handler om læring gjennom å skape mening og tolke hendelser. Styrken i en slik narrativ tilnærming er nettopp at fokuset er på den personlige fortellingen og ettertanken, som ikke bare er et karakteristisk trekk ved DH, men også et viktige kjennetegn ved erfaringskunnskap (Jamissen, 2011). Det *personlige* engasjementet i DH står sentralt (Hartley & McWilliam, 2009; Haug, mfl. 2012; Lambert, 2009, 2012) og beskrives som bærebjelken i digital historiefortelling (Haug & Jamissen, 2015). Uten den personlige fortellerstemmen reduseres den digitale fortellingen til en digital sammensetning av bilder og lyd.

DH befinner seg langt fra en kunnskapsforståelse som bygger på teknisk rasjonalitet hvor «[...] practice is instrumental, consisting in adjusting technical means to ends that are clear, fixed, and internally consistent, and that instrumental practice becomes professional when it is based on the science or systematic knowledge produced by the schools of higher learning» (Schön, 1995, s. 29). Med (Hiim, 2010, s. 34) kan man si at læring gjennom DH bygger på et utvidet kunnskapssyn der kunnskap ikke bare, eller primært er å oppfatte som innhold, men snarere som en skapende prosess i en helhet som involverer handling, følelsesopplevelser og forståelse.

Det finnes altså former for kunnskap som ikke kan beskrives i form av gitte, objektive standarder og programmeres som regler, slik som lukter, smaker, følelser – det vil si komplekse sansemessige forhold. Slike forhold må erfares, og ligger til dels utenfor det presise språkets rekkevidde (Hiim & Hippe, 2001, s. 59). Polanyi (Hiim & Hippe, 2001) kaller dette taus kunnskap (*tacit knowledge*) som samsvarer med Schön's begrep kunnskap-i-handling (*knowing-in-action*). Schön beskriver den reflekterte praktiker som en profesjonell yrkesutøver med et reflektert forhold til sin egen tause kunnskap (Schön, 1995). Han er opptatt av at profesjonell yrkeskunnskap finnes i handlingen og at den skapes der. Det andre begrepet han knytter til læringsprosessen er refleksjon-i-handling (*reflection-in-action*), som innebærer at en tenker mens en gjør noe og eventuelt korrigerer seg underveis. Refleksjon-i-handling preges av en reflekterende samtale med situasjonen (Hiim & Hippe, 2001, s. 67). Schön (1995) bringer også inn et tredje begrep, refleksjon over handling (*reflection-on-action*), når han sier: «We also have the ability to reflect on such a process, reflecting on reflection-in-action» (ibid., s. 30). Slike meta-refleksjoner innebærer en bevisst ettertanke over handlingen i etterkant.

Læring på arbeidsplassen kan beskrives som et komplekst samspill mellom ferdigheter relatert til sanseforhold som øyne, ører, berøring, bevegelser, og begreper og forståelse, som utgjør komplekse helheter som det bare er mulig å utvikle gjennom erfaring med komplekse, mangetydige og praktiske situasjoner (Hiim & Hippe, 2001, s. 65). Her kan det trekkes en parallell til Kolbs forståelse av læring som en *holistisk* tilpasningsprosess til omverdenen (Kolb, 1984; Kolb, 2012) som innebærer å kjenne helhetlige forhold uten å dekomponere dem (Hiim & Hippe, 2001, s. 60). Yrkeskunnskap utfordrer vår forståelse av kunnskap og læring som noe som bare kan skje gjennom teoriinnlæring i en utdanningsinstitusjon. Säljö (2001, s. 128) sier at kunnskap er noe en anvender når en handler i hverdagen, en ressurs en kan ta i bruk for å løse problemer og håndtere kommunikative og praktiske situasjoner på en formålstjenlig måte. Kunnskap er med andre ord det som hjelper en til å se et

problem eller et fenomen som noe kjent, noe en har erfaring med. Å inneha kunnskap vil da si å ha en bevisst forståelse eller innsikt i noe som man kan bruke i en bestemt hensikt. Samtidig vil kunnskap alltid være i utvikling og endring som et resultat av at man gjør stadig nye erfaringer.

Digital historiefortellings læringspotensial

Digital historiefortelling er en relativt ny arbeidsmåte i høyere utdanning som synes å tilrettelegge for læringsprosesser i så ulike utdanninger som barnehagelærer-, sykepleie-, ergoterapi- og barnevernutdanningene (Broman, 2013; Haug, 2012; Haug & Jamissen, 2015; Jamissen 2009, 2012, 2015; Jamissen & Haug, 2014; Jamissen & Skou, 2010; Skarpaas, mfl. (2016). I flere av disse utdanningene inngår DH som en fagplanfestet arbeidsmåte. Både studenter, lærere og barnehageansatte er begeistret og viser stor grad av engasjement for denne måten å arbeide på. De sier bl.a. at de lærer mye av å lage fortellingen, de får gått i dybden i sine refleksjoner og at de lærer noe om seg selv (Broman, 2013; Haug & Jamissen, 2015). Dette er viktige dimensjoner i læringsarbeid i høyere utdanning, og særlig i profesjonsutdanninger som er en spesiell type høyere utdanning i den forstand at de kvalifiserer til yrker som stiller relativt spesifikke krav til både vitenskapelig kunnskap og personlige ferdigheter og holdninger (Smeby & Mausethagen, 2011). I profesjonell kompetanse utgjør et mangfold av kunnskaper og ferdigheter basis for yrkesutøvelsen, og refleksjon og en kritisk holdning til kunnskap og praksis står sentral (ibid. , s. 164).

I prosjektet *Digital historiefortelling i et arbeidsplassbasert utdanningsprogram* (Haug & Jamissen, 2015), som omfattet ansatte i tre Oslo-barnehager i tillegg til et kull på 40 ABLU-studenter, var målsettingen var å få breddekunnskap om DHs læringspotensial i en arbeidsplassbasert utdanningssetting. Vi fant bl.a. at digital historiefortelling er en egnet arbeidsmåte for refleksjon og pedagogisk dokumentasjon, samt for arbeid med barns medvirkning i barnehagen. Videre fant vi at arbeidsmåten kan bidra inn i barnehagers kompetanse- og kvalitetsutvikling både med tanke på individuell faglig utvikling og til institusjonell læring. Digital historiefortelling synes også å være en konkret tilnærming til barnehagers utfordringer med digital kompetansebygging og etablering av digitaldidaktisk kompetanse. Når studenter og barnehageansatte arbeider sammen om utvikling av digitale fortellinger, kan det bidra til å knytte tettere bånd mellom barnehagelærerutdanningen og yrkesfeltet i arbeidsplassbaserte utdanningsløp (Haug & Jamissen, 2015).

Fortellersirkel og praksisfellesskap

Digital historiefortelling skiller seg som nevnt fra andre digitale multimedieprodukter ved at fortellingene utvikles som del av en kollektiv prosess, en *fortellersirkel*, hvor deltakerne i en DH-workshop^{vi} deler tanker og diskuterer og reflekterer over utkast til fortellinger i en støttende atmosfære ledet av en person som har erfaring med DH. Det er kombinasjonen av den kreative fortellerprosessen, hvor deltakerne setter ord på erfaringer og sammen kan få øye på nye innganger til forståelse, og den faglige refleksjonen både i utviklingen av fortellingen og under delingen av det digitale produktet i ulike kontekster som gjør DH interessant og legitimt å bruke i faglig sammenheng, i høyere utdanning og i barnehage (Haug & Jamissen, 2015; Haug, mfl. 2012).

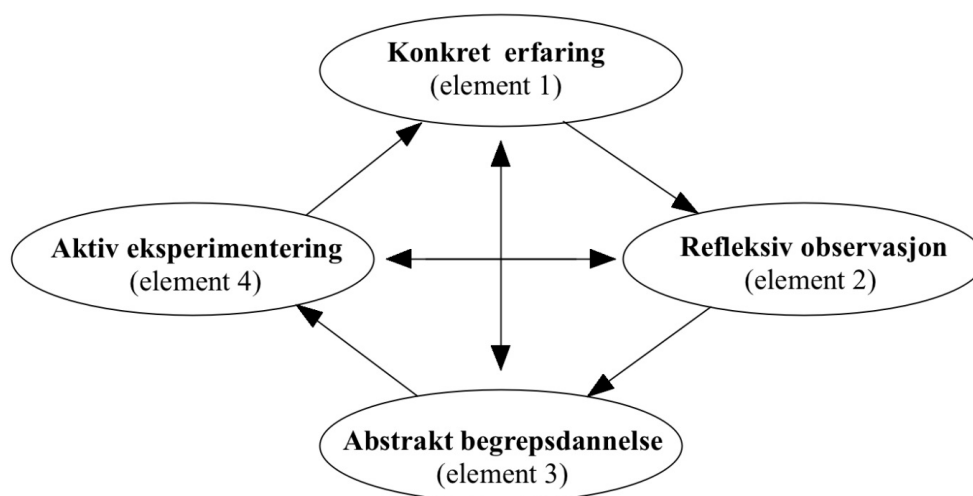
DHs fortellersirkel kan forstås i lys av begrepet *praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) som knytter læring til mening, praksis, fellesskap og identitet. I en slik forståelse er læring *situert*, det betyr at konteksten man lærer i er avgjørende for hva som læres (ibid.). Konteksten for Yvones DH er et praksisfellesskap der hun og kollegene har en felles referanseramme, et felles engasjement og de er sammen om oppgavene som skal løses.

Så hva er det ved fortellersirkelen som skaper engasjement og fremmer læring? Joe Lambert bruker begrepet *magi* og kopleer det til nettopp fortellersirkelen når han sier: «When you gather people in a room, and listen, deeply listen to what they are saying [...] magic happens.» (Lambert, 2009, s. 86). Grete Jamissen sier det slik:

«[...] kanskje det er nettopp involveringen og dialogen som skaper magien? Jeg skaper en historie og deler den underveis i prosessen med medstudenter, lærere og kolleger, og på den måten blir jeg involvert i både det faglige innholdet, i min egne personlige opplevelser og i relasjoner med dem jeg deler historien med» (Jamissen, 2009, s. 34).

Den «magien» som oppstår når Yvonne deler sitt arbeid med DH i barnehagens praksisfellesskap kan ses på som et viktig omdreiningspunkt for individuell og kollektiv læring hvor erfaringslæring og den felles praksisen er gjennomgående elementer i læringsprosessen.

Kolbs erfaringslæringsmodell



Figur 1. En forenklet modell for erfaringslæring. Etter Kolb (1984, s. 42).

Yvannes arbeid med DH kan forstås innenfor rammen av David Kolbs modell for erfaringslæring (Kolb, 1984; Kolb i Illeris, 2012). Modellen over er en forenklet modell av Kolbs erfaringsmodell (figur 1), og kan knyttes til den utvidede kunnskapsforståelsen som jeg redegjør for over. Kolb ser læring som en vedvarende helhetlig (*holistic*) prosess hvor erfaring (*experience*) omdannes til kunnskap, og hevder at all vesentlig læring er *erfaringsbasert* (ibid.). Begrepet erfaringsbasert understreker den sentrale rolle erfaring eller opplevelse spiller i læringsprosessen (Kolb, 2012, s. 285). Kolbs erfaringslæringsmodell representerer en sirkulær læringsprosess som dreier seg om prosess og struktur. Læringsprosessen består av fire elementer eller tilpasningsformer: den *konkrete erfaringen*, handlingen, opplevelsen, følelsen (figurens element 1); *refleksjon over handlingen* med tanke på å forstå og oppdage hva som bør endres (element 2); *abstrakt begrepsdannelse*, som innebærer å løfte refleksjonen og knytte den til teori på en adekvat måte (element 3); og *aktiv eksperimentering*, der resultatet av refleksjonene settes ut i konkret, aktiv handling (element 4). Erfaringslæringsmodellen beskrives som en sirkulær prosess hvor det foregår en veksling mellom de fire elementene. Modellen har samtidig innebygd motpolene konkret erfaring - abstrakt begrepsdannelse og reflekterende erfaring - aktiv eksperimentering. I Kolbs modell representerer disse to særskilte dimensjoner og motpoler når det gjelder måter å oppfatte og forstå i læringsprosessen. Læringsprosessens strukturelle grunnlag ligger i transaksjoner mellom de fire tilpasningsformene (elementene) og hvordan motsetninger mellom disse løses (ibid., s. 296). Ut fra dette kan man slutte at erfaringslæring er en prosess fylt av spenninger, der ny kunnskap, ferdigheter og holdninger blir skapt gjennom konfronterende møter

mellom de fire elementene: konkret erfaring, refleksiv observasjon, abstrakt begrepsdannelse og aktiv eksperimentering.

Metode

Mitt valg av Kolbs erfaringslæringsmodell for en teoretisk analyse og tolkning av Yvones arbeid med DH på arbeidsplassen har sitt utspring i PhD-kurset «Yrkesdidaktisk forskning». Her fant jeg teoretiske perspektiver som begrunner læring i og av praksis som en gyldig kunnskapsform, og som egner seg i en drøfting av digital historiefortelling som tilnærming til læring, hvor bl.a. erfaringslæring er et kjennetegn (Jamissen, 2009, 2011, 2012).

Det førte meg videre til systematiske teorisøk i databaser med søketermene «digital historiefortelling» (21 treff i søketjenesten Oria, HiOA-bibliotekene og 1 treff i tidsskriftdatabasen Norart); «digital storytelling» (275 treff i ERIC); «experiential learning» (16 treff i ERIC); «erfaringslæring» (139 treff i Oria, 12 treff i Norart); «yrkesdidaktikk» (83 treff i Oria, 2 treff i Norart)^{vii}. Et utvalg av databasetreffene har sammen med kurslitteraturen vært et viktig teoretisk rammeverk for arbeid med denne artikkelen. Særlig Kolbs erfaringslæringsmodell (Kolb, 1984; Kolb i Illeris, 2012) med sin helhetlige læringsforståelse, samtidig som den skiller mellom erfaring, refleksjon, begrepsdannelse og eksperimentering, har vært relevant.

Metode og datagrunnlag

Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (Malterud, 2011). I min studie hadde jeg som mål å utforske meningsinnholdet i det som skjedde da Yvonne utviklet en digital historiefortelling sammen med kolleger i barnehagen. Digital historiefortelling kan, som jeg har presentert over, knyttes til en narrativ eller fortellende tenkemåte (Bruner, 1986) som handler om læring gjennom å skape mening og tolke hendelser. I denne artikkelen bruker jeg begrepet *tolkning* om arbeidet med å skape mening i Yvones arbeid med digital historiefortelling i egen personalgruppe. Dette er i tråd med Kvale (1997) som bruker *tolkning* om en omfattende og dypere meningstolking inspirert av hermeneutisk filosofi hvor forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker på grunnlag av dette perspektivet (Kvale, 1997, s. 133).

Datagrunnlaget for artikkelen er innhentet gjennom deltagende observasjoner og feltnotater fra en workshop i digital historiefortelling hvor Yvonne utviklet sin fortelling. Deltagende observasjon har som overordnet formål å kunne beskrive hva folk sier og gjør i det miljøet de er en del av, og som ikke er strukturert av forskeren (Fangen, 2010, s. 12). Jeg gjorde notater i form av stikkord underveis i workshopen og renskrev dem umiddelbart etterpå. Etter hver av de i alt fire workshop-samlingene á 3 timer skrev jeg et refleksjonsnotat basert på notatene mine. En kollega som deltok i workshopen sammen med meg gjorde tilsvarende. Deretter utvekslet vi feltnotater og refleksjoner før vi møttes til diskusjon og videre samkjøring og tolking av våre respektive notater og refleksjoner.

Validitet og reliabilitet

Deltagende observasjon er en metode som sikrer høy grad av validitet forstått som spørsmål om forskningen virkelig måler det den skal måle (Svartdal, her i Fangen 2010, s. 237). Under observasjoner av Yvones arbeid med DH i barnehagen prøvde jeg å gli inn i sammenhengen slik at både Yvonne og kollegene hennes i størst mulig grad kunne oppføre seg som de pleide, f.eks. i forbindelse med faglige drøftinger i fortellersirkelen. Dette ga et godt grunnlag både for mine observasjoner og gyldigheten av mine tolkninger.

Kvale (1997) knytter betydningen av å klargjøre eget faglig ståsted til validitet gjennom å tydeliggjøre det både for seg selv og for andre. Mitt faglige ståsted bærer preg av at jeg har undervist i

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning siden 2007 og har erfart spennende læringsprosesser og -kvaliteter knyttet til å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. Videre har mitt mangeårige arbeid med digital historiefortelling i ulike profesjonsutdanninger ført til en erkjennelse av at denne tilnærmingen kan fremme faglig refleksjon. Dette kan spille inn når jeg tolker og prøver å skape mening i Yvones arbeid med DH i barnehagen, og bør derfor gjøres kjent for leseren.

I studier basert på deltagende observasjon kan reliabilitet stilles som et spørsmål om hvorvidt en annen uavhengig observatør, ville ha lagt merke til de samme begivenhetene og tolket dem på samme måte som deg (Fangen, 2010, s. 250). Ved å gjøre rede for mine observasjoner, vise hvordan feltnotatene ble skrevet og i hvilke sammenhenger, og for hvordan jeg tolker dem i lys av konkret teori, mener jeg at jeg bidrar til en åpenhet som gjør at andre forskere skal kunne vurdere reliabiliteten.

En casestudie

En casestudie kjennetegnes av at den samler inn detaljert informasjon om én eller få enheter, den egner seg for å teste en bestemt teori eller et tilfelle, og benyttes ofte i komplekse og kontekstavhengige tilfeller som krever en holistisk tilnærming (Fangen, 2010). Jeg ville utforske studenten Yvones arbeid med digital historiefortelling for å skape et miljø for faglig refleksjon i barnehagen. Læring på arbeidsplassen ved bruk av digital historiefortelling var et fenomen jeg visste lite om fra før. Jeg hadde lite kontroll over hva som ville skje eller hvordan Yvones arbeid med digital historiefortelling i egen personalgruppe ville arte seg, f.eks. hvordan kommunikasjon og samhandling mellom henne og kollegene ville foregå. Ved å velge denne tilnærmingen fikk jeg mulighet å studere de mange enkeltelementene som inngikk i Yvones arbeid, og samtidig ha et blikk på helheten.

Casestudier brukes også når man vil klargjøre teorier og begreper (ibid.). Med teori knyttet til erfaringslæring, og Kolbs erfaringslæringsmodell, vurderte jeg en casestudie som egnet inngang til å klargjøre dette teoretiske perspektivet.

Yvones digitale historiefortelling

Yvones digitale historiefortelling ble produsert i en 12 timers workshop fordelt over fire møter i barnehagen og inngikk i ovenfor refererte prosjekt, *Digital historiefortelling i et arbeidsplassbasert utdanningsprogram* (Haug og Jamissen, 2015). En workshop tilpasses hvor mye tid målgruppen kan avse, og tar normalt 1 - 2 dagsverk. Hvordan tiden fordeles varierer med ønsker og behov hos deltakerne. Barnehagehverdagen gjør det vanskelig å trekke ut personalet hele arbeidsdager, denne fordelingen var derfor en ordning som passet barnehagene.

Som ABLU-student er Yvonne både student og arbeidstaker i egen barnehage, hvor hun har flere års praksis som assistent. Yvonne, medstudenter og kolleger har tidligere lagd digitale historiefortellinger om ulike barnehagefaglige temaer, f.eks. vennskap, sosial kompetanse, samspill og lek. Den DH-en jeg bruker som eksempel her, «Synlig lytting» (Frankrig, 2013), handler om *pedagogisk dokumentasjon* som redskap for å analysere aktiviteter i barnehagen der studenter og personalet stiller kritiske spørsmål og reflekterer over egen og andres praksis. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011) pålegger barnehagen som lærende organisasjon å utføre slikt dokumentasjons- og refleksjonsarbeid. Pedagogisk dokumentasjon fanger opp både prosessene og resultatene i barnehagen, og er et viktig redskap i barnehagenes endringsarbeid (Kristoffersen, 2006).

Yvonne har erfart at barnehagen dokumenterer mye, ikke minst med bilder, av barns aktiviteter, men hun stiller seg kritisk til at dokumentasjonen ofte blir brukt som veggdekorasjoner, og at det foregår lite refleksjon i forbindelse med dokumentasjonen. I sitt arbeid med DH vil Yvonne knytte disse erfaringene an til relevant barnehagefaglig teori om pedagogisk dokumentasjon, og ved å reflektere over den digitale fortellingen sammen med barnehagekollegene, vil hun at fortellingen skal bidra til økt bevissthet om barnehagens dokumentasjonspraksis, og hvordan den kan forbedres.

Resultat og diskusjon - Yvones arbeid med digitale historiefortelling i lys av Kolbs erfaringslæringsmodell

Nedenfor presenterer jeg resultater og diskuterer disse opp mot de fire elementene i Kolbs erfaringslæringsmodell (Kolb, 1984; Kolb, 2012). Introduksjon til hvert av elementene er hentet fra feltnotatene som jeg gjorde under Yvones arbeidsprosess fra fortellersirkelen fram mot ferdig produkt. Den digitale historiefortellingen (3 min. 11 sek.) kan ses her: <http://vimeo.com/116953456>

Det starter med erfaringen - Kolbs 1. element

Yvones fortelling startet med å slå fast at barnehagen dokumenterer mye. Mens hun forteller ser vi en rekke bilder av barn og voksne i ulike aktiviteter; bursdagsfeiring, tur, karneval. Yvonne spør: «Men hva gjør vi med bildene etterpå, hvor blir de av, blir de liggende i kamera og får aldri mer se dagens lys?».

Kolbs første element i erfaringslæringsmodellen dreier seg om den konkrete erfaringen (element 1). Også digital historiefortelling har erfaring som sitt utgangspunkt. I fortellersirkelen reflekterer fortelleren og deltakerne over erfaringen og legger grunnlag for hvilken retning fortellingen skal ta. For Yvonne er utløseren for fortellingen den konkrete erfaringen med en dokumentasjonspraksis som hun stiller seg kritisk til. Dette kommer fram både i bildevalgene og i førsteutkastet til fortellingen. I fortellersirkelen utforsker hun fortellingens innhold sammen med kollegene. Ingen av dem har klart for seg hvilken retning fortellingen vil ta eller hvilke innsikter de vil få. I tillegg til at fortelleren skal få hjelp til å utvikle fortellingen, å konkretisere og sette ord på det erfarte, å finne et fokus, er det også et mål at deltakerne skal komme ut med mer kunnskap om fortellingens tema enn de gikk inn i fortellersirkelen med. Ved å la flere stemmer delta, bringes flere perspektiver og tolkinger av Yvones erfaringer inn og kan bidra til å øke forståelse. Målet med refleksjon er ikke å komme fram til «sannheter», men å få øye på ulike måter å analysere en pedagogisk praksis, for senere å kunne bruke disse måtene å tenke på når personalet skal velge veien videre i det pedagogiske arbeidet (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 22).

Skjervheim argumenterer for at et likeverdig møte mellom to subjekter avhenger av at man møtes om et *felles tredje*. Et gjensidig møte består av: «[...] ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre.» (Skjervheim, 2001, s. 474). I fortellersirkelen leter man etter «den lille fortellingen i den store». I Yvones tilfelle «letes» det etter hva pedagogisk dokumentasjon kan være, både for å få klarhet i begrepet og for å skaffe seg en dypere forståelse av hvordan barnehagen kan bruke pedagogisk dokumentasjon til å forbedre praksis. I fortellersirkelen er fortelleren i dialog med kollegene om den konkrete digitale fortellingen om pedagogisk dokumentasjon som det felles tredje. Slik jeg forstår Skjervheim er det tanken om at man aldri kan komme på innsiden av den andres subjektive opplevelse, slik heller ikke kollegene kan komme på innsiden av Yvones opplevelser, som står sentralt i hans begrunnelse for å møtes i et tredje, som står utenfor subjektet. En slik relasjon kan etableres når man deltar i andres utfordringer og tar den andres synspunkter på alvor. Det er likeverdigheten i relasjonen som gjør at det tredje blir betydningsfullt for alle parter (ibid.).

Det kan være risikabelt og det kan gjøre vondt å reflektere over egen dokumentasjonspraksis, men det kan også skape muligheter for nye tanker og alternative handlinger (Kolle, mfl. 2010). Å skulle analysere en hendelse med et åpent sinn i en DH-workshop er en krevende øvelse og krever personlig og faglig trygghet og god ledelse (Jamissen, 2011). Refleksjon over egen praksis innebærer å utfordre egen pedagogrolle, å stille spørsmål ved selvfølgelige og fastlagte oppfatninger (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Det er det personlige eierskapet til fortellingene som gjør at refleksjonene ikke blir enkle og overflatiske og knyttes til åpenbare årsakssammenhenger, det Argyris & Schön (1996)

kaller *singel-loop-learning*. I fortellersirkelen stiller deltakerne spørsmål ved hvordan selve rammen for erfaringen som formidles styrer måten vi forstår det vi opplever (Jamissen, 2011, s. 32). For Yvonne dreier det seg ikke alene om å reflektere over begrepet pedagogisk dokumentasjon, men også om å stille kritiske spørsmål ved barnehagens dokumentasjonspraksis som sådan, det Argyris & Schön (1996) kaller *double-loop-learning*, som grunnlag for videre utvikling og forbedringer.

Refleksjon over handlinger og artikulering av taus kunnskap – Kolbs 2. element

Yvonne føyer nye spørsmål til fortellingen. «Kanskje bildene blir hengt opp på veggen – gjerne høyt opp, så ingen barn kan ødelegge?». Vi ser bilde av en gruppe barn som titter opp på en vegg med bilder. Avstanden mellom barna og bildene på veggen forsterkes av den valgte kameravinkelen. Yvonne sier: «De henger en stund og samler støv, for så å bli tatt ned og lagt i en skuff. Eller enda verre: kastet!». Vi ser bilde av en overfylt papirkurv.

Refleksjon over handlinger, opplevelser eller observasjoner (element 2) er Kolbs neste element i erfaringslæringsmodellen. Yvonnas deling med kollegene av sitt påbegynte utkast til fortelling i fortellersirkelen danner utgangspunkt for refleksjonen. Fotografiene av barna som står og ser på bildene hengt høyt oppe og den overfylte papirkurven appellerer til kollegenes følelser, og kommer til uttrykk ved utsagn som: «huff» og «er det virkelig sånn vi gjør?». De er tydelig berørt når de diskuterer og prøver å skape mening i det de ser og hører. De er i en skapende prosess som involverer handling, følelsesopplevelser og forståelse (Hiim, 2010).

I fortellersirkelen framsettes spørsmål og kommentarer f.eks. formulert som: «*Hvis det var min fortelling ville jeg ...*», som kan bidra til at poenger tydeliggjøres, at fortellingen drives framover, slik at fortelleren kan utvikle fortellingen videre, men uten å oppleve at andre vil «overta» fortellingen. Man kan ikke se alt på samme tid, da ser en alt – og ingenting (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). Det betyr at Yvonne på veien fra erfaringen, mot den «ferdige» fortellingen, må velge ut sider ved verden rundt seg, fokusere, gjøre valg. I denne samhandlingen skapes en felles referanseramme og forståelse som er større enn selve produktet. Fortellersirkelen hjelper henne som forteller til å finne fram til den ene fortellingen, den som på en spesifikk måte uttrykker det erfarte og følte.

Når Yvonne reflekterer og kopler egen erfaring med teori befinner hun seg i en vekselvirkning mellom praksis og teori, mellom individuelle erfaringer og kollegenes erfaringer. I den digitale fortellingen sammenstiller hun sine erfaringer med teori, og gjennom at hun i den digitale fortellingen fletter sammen bestemte ord og bilder, som berører personalet, bereder hun grunnen for en kollektiv refleksjon over barnehagens måter å dokumentere pedagogisk praksis på. Ved at Yvonne gjennom ord og bilder slik setter ord på barnehagens etablerte dokumentasjonspraksis, både tydeliggjør og utfordrer hun den. Med Yvonnas fortelling som bakteppe setter kollegene ord på barnehagens forbedringspotensial hva gjelder pedagogisk dokumentasjon.

For barnehager som bærere av innforståthet og taus kunnskap, er det viktig å sette ord på og reflektere, for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling (KD, 2011, s. 56). Norske barnehager består av omlag 1/3 barnehagelærere, mens de øvrige utgjør en mer sammensatt gruppe, som barne- og ungdomsarbeidere og ansatte med andre typer fagbrev eller høyere utdanning, samt en stor gruppe ufaglærte assistenter (SSB, 2015). Kanskje er nettopp barnehagen, med sin spesielle sammensetning av personalgrupper, en organisasjon som mer enn andre trenger arbeidsmåter som kan synliggjøre den tause kunnskapen? Verbalisering av yrkeskunnskapen er viktig i den enkeltes læringsprosess, men også i en mer kollektiv utvikling av yrket (Hiim & Hippe, 2001, s. 80). Når barnehagen tas i bruk som læringsarena og studenter og ansatte lærer sammen kan det bidra til å bygge bro mellom det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis, fjerne de dikotomiske skillene mellom fagene, og føre til lærings situasjoner som overskrider skillet mellom teori og praksis, det Lenz Taguchi (2010, s. 14)

kaller *bortenfor* skillet mellom teori og praksis. Gjennom sin DH inviterer Yvonne kollegene inn i en refleksjon over barnehagens dokumentasjonspraksis, der det settes ord på og reflekteres over erfaringen. Fortellersirkelen kan slik forstås som en katalysator for taus kunnskap.

Abstrakt begrepsdannelse – Kolbs 3.element

I Yvannes fortellingen dukker det etter hvert opp bilder av sitater fra fagbøker om pedagogisk dokumentasjon. Vi merker oss det dramaturgiske grepet hun gjør idet hun veksler mellom en tillagt belærende stemmebruk når hun refererer til litteraturen og når hun stiller spørsmål som: «Skal vi lære om det vi gjør, og hvorfor er det så viktig?»

Kolbs tredje tilpasningsform i læringsprosessen er abstrakt begrepsdannelse (element 3). For Yvonne er det ikke bare et mål å lage en digital fortelling om en bestemt erfaring. Hun vil også forstå det hun har erfart i lys av relevant teori. Barnehageansattes artikulering av fagkunnskap er et krav både i profesjonsutdanning hun er del av og i yrket som barnehagelærer. Når deltakerne i fortellersirkelen kommenterer og stiller spørsmål til fortellingen, der Yvonne bruker faglig abstrakte begreper, er dette også en kollektiv refleksjon der siktemålet ikke bare er å drive fortellingen videre, men også å tydeliggjøre faglige poenger. Teori trekkes inn i diskusjonen og gruppen reflekterer over faglitteraturens ulike tilnærminger til pedagogisk dokumentasjon. I den videre prosessen fram mot den endelige DH, vil Yvonne ha med seg disse perspektivene. Slik vokser fortellingen fram i vekslingen mellom individuelt og kollektivt arbeid og vil prege Yvannes videre bearbeidelse av fortellingen og forståelse av pedagogisk dokumentasjon.

Fortellersirkelen gir nye perspektiver til erfaringen og ved å konferere relevant teori og reflektere over den, bringes Yvonne og kollegene nærmere en abstrakt begrepsforståelse. For å snakke med Kolb (Kolb i Illeris, 2012, s. 297): «Oplevelser, der begripes gjennom forståelse og omformes gjennom meningstilskrivelse, resulterer i assimilativ erkendelse». Det er fortellingen og den subjektive erfaringen, som bærer av refleksjon og læring, som er det sentrale fenomenet i digital historiefortelling (Jamissen, 2009, s. 30). Aktiviteten i fortellersirkelen er derfor av stor betydning for prosessen fra reflekterende erfaring til abstrakt kunnskap og begrepsforståelse. Via refleksjonen i fortellersirkelen prøver Yvonne å forstå begrepet pedagogisk dokumentasjon. F.eks. sier faglitteraturen hun leser: «Det er refleksjonen som danner grunnlaget for utvikling av arbeidet, en reflekterende holdning til praksis forutsetter et verktøy og pedagogisk dokumentasjon er et slikt verktøy» (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 22). Stemmer dette med hennes erfaringer? Hvordan presenterer andre forfattere dette tema? Hvordan forstår kollegene hennes dette? Yvonne leser videre (ibid.) at refleksjoner ikke er sannheter, men heller stadig pågående tankeprosesser. Hvordan kan hun synliggjøre tankene sine og møtet med kollegenes stemmer i den digitale fortellingen? Både i den individuelle og i den kollektive refleksjonen i fortellersirkelen skjer det en utveksling og utprøving av ideer der erfaringen gis mening og der Yvonne får forståelse for relevante begreper og ideer til hvordan hennes fortellingen kan utvikles videre.

Aktiv eksperimentering – Kolbs 4.element

Yvannes fortelling nærmer seg slutten. «Dokumentasjon er synlig lytting», sier hun, og fortsetter: «Kanskje vi nå klarer å lære at grisen har stor nese og hesten lange ben, og at i fjæra der lever det stjerner – sjøstjerner! Kanskje vi til og med kan lære at å møte saksa for første gang er vanskelig? Og at det å skulle lytte til en ettåring er utfordrende». Fortellingen avsluttes med: «Men hva med denne fortellingen, er det pedagogisk dokumentasjon?»

Gjennom fortellerprosessen, i barnehagens praksisfellesskap, blir Yvonne mer bevisst på hvordan praksis kan endres, det Kolb kaller aktiv eksperimentering (Kolb 1984; Kolb, 2012, s. 297). Nye idéer og en utvidet forståelse av hvordan barnehagen kan endre sin dokumentasjonspraksis skjer i dialektikk mellom de to dimensjonene: reflekterende erfaring (element 2) og aktiv eksperimentering (element 4), der det vesentlige i refleksjonen er å skape mening og forståelse, mens den aktive eksperimenteringen handler om nye tilnærminger til barnehagens praksis. I dette spennet mellom meningsskapning i refleksjonen på den ene side og utvidelse (*ekspansjon*) i form av eksperimentering på den andre, kan Yvannes erfaringer løftes og allmenngjøres. Er det noe ved denne fortellingen som har allmenn gyldighet utover den konkrete dokumentasjonspraksisen i denne konkrete barnehagen? For Yvonne var utgangspunktet for denne aktive eksperimenteringen en konkret erfaring på hennes arbeidssted. Gjennom sin DH, og det verbale sluttpoenget der hun stiller spørsmål ved om *hennes* fortelling kan regnes som pedagogisk dokumentasjon, åpner hun opp og motiverer til å forfølge en tematikk som bør være relevant for alle norske barnehager. Den digitale historiefortellingen kan f.eks. brukes som utløser for refleksjon i personalgrupper. Slik kan Yvannes personlige erfaring «eksperimenteres» med og være en fortelling med relevans og gyldighet *utover* konteksten hvor erfaringen ble gjort.

Uten Yvannes konkrete erfaringer med barnehagens dokumentasjonspraksis og den kollektive refleksjonen i fortellersirkelen, som grunnlag for å videreutvikle fortellingen, hadde ikke *denne* fortellingen blitt til - ikke i form og ikke i innhold. Ved å bruke DH, som ikke bare gir aksept for, men oppfordrer til å bruke personlige erfaringer, har Yvonne og kollegene reflektert over meningsfulle dokumentasjonspraksiser. En teoretisk tilnærming alene til begrepet pedagogisk dokumentasjon ville skapt andre fortellinger.

Kritikk av Kolbs modell

Jeg finner støtte i Jamissen (2009) som mener at Kolbs modell er en relevant teoretisk innfallsvinkel til å strukturere den erfaringslæring som skjer når digital historiefortelling tas i bruk, og at den bidrar til at man blir bevisst sin personlige erfaringskunnskap. Hun er samtidig kritisk til modellen fordi en slik forenklet sirkulær prosess «gir et lite dekkende bilde av kompleksiteten i læringsprosessen, der man ofte gjør flere ting samtidig, og ikke nødvendigvis i «riktig» rekkefølge» (ibid., s. 23). Hun peker videre på at modellen i liten grad anerkjenner intensjonalitet og målrettet handling eller betydningen av systematiske metoder og modeller for refleksjon (Boud, mfl. 1985; Rogers, 1996, i Jamissen, 2009). Sagt med andre ord: Kolbs modell favner lite av hva den lærende ønsker og vil *før* læringsprosessen starter, før den konkrete opplevelsen eller erfaringen, det som i Kolbs terminologi kan sies å «utløse» et læringsforløp. Yvannes intensjoner kan, som jeg har omtalt, både knyttes til å ville forstå fenomenet pedagogisk dokumentasjon og at hun vil endre barnehagens dokumentasjonspraksis. Slik jeg forstår Kolb, rommer ikke modellen denne intensjonaliteten.

Kritikken av Kolbs modell kan også knyttes til at refleksjon synes å skulle foregå i Kolbs ene element, reflekterende erfaring (*reflective observation*). Men Yvannes DH-prosess viser at det foregår refleksjon også knyttet til de øvrige elementene: konkret erfaringer, abstrakt begrepsdannelse og aktiv eksperimentering. Det Yvonne gjør, hvis man holder seg til Kolb, er at hun i historieu utviklingsprosessen beveger seg mellom reflekterende erfaring og det neste element i erfaringslæringsmodellen, abstrakt begrepsdannelse. Hun reflekterer med andre ord også over koplingen reflektert erfaring og teori og generalisert kunnskap, både forut for, og parallelt med at hun befinner seg i Kolbs element reflekterende erfaring. Hvis man legger til grunn at faglig refleksjon gir læring, forteller Yvannes arbeid med DH oss at læring ikke er en lineær prosess eller noe som foregår fra punkt til et annet i en sirkel. Hennes arbeid viser oss at refleksjon foregår i *alle* de fire elementene til Kolb, og må dermed være en nødvendig del av Kolbs strukturelle motpolar, konkret erfaring - abstrakt begrepsdannelse, og reflekterende erfaring - aktiv eksperimentering, når det gjelder måter å oppfatte, forstå og lære.

Oppsummerende diskusjon og veien videre

Problemstillingen for denne artikkelen er hvordan arbeid med digital historiefortelling i barnehagen kan skape refleksjon og meningsfulle læringsprosesser for studenter og barnehagepersonalet. Jeg har brukt Yvones arbeid med DH i egen barnehage ved å ta et «nærbilde» av de deler som er knyttet til fortellerprosessen.

Jeg har forsøkt å vise at DH kan være en meningsfull arbeidsmåte for individuell og kollektiv refleksjon og læring i et studium som har definert arbeidsplassen som en læringsarena. Yvones arbeid kan ses som hennes individuelle læringshistorie om et sentralt barnehagefaglig tema (pedagogisk dokumentasjon), og ved at hun løfter fortellingen til refleksjon i egen personalgruppe kan hennes arbeid med digital historiefortelling også bidra til læring i barnehagen. At Yvones arbeidsplass, barnehagen, lærer parallelt med at hun selv lærer, er viktig i dobbel forstand. For det første har refleksjoner, der kolleger bidrar med nye perspektiver, betydning for Yvones individuelle læring - som student. For det andre vil Yvonne som senere barnehagelærer, bl.a. med ansvar for kvalitetsutvikling i barnehagen, være tjent med at også organisasjonen lærer gjennom hennes utdanning. På denne måten kan DH bidra til å skape kunnskap og meningsfulle sammenhenger mellom utdanning og yrke.

Med denne bakgrunn anbefaler jeg at DH fortsatt skal være en arbeidsmåte i ABLU, men at den må formaliseres til også å omfatte barnehagen. Det betyr at når DH benyttes, så må barnehagen involveres på en konkret måte. Dette impliserer endringer både for barnehagen og den ansvarlige utdanningsinstitusjon. Utdanningens program- og emneplaner må ta inn forpliktende formuleringer om samarbeid mellom utdanningen og yrkesfeltet og undervisningsplaner må legge til rette for barnehagens aktive deltakelse. Barnehagen, som er forpliktet til å være en lærende organisasjon, må sette av tid og rom for deltakelse i studentenes læringsprosesser.

Jeg etterlyser flere diskusjoner om læring på arbeidsplassen og forsknings- og utviklingsprosjekter i Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning som tematiserer *læring på arbeidsplassen*. Jeg vil ta til orde for at både utdanningsinstitusjonen og barnehagen i sterkere grad retter blikket mot arbeidsmåter som tilrettelegger for at arbeidsplassen kan bli den betydningsfulle læringsarenaen som styringsdokumentene legger opp til (HiOA, 2015; KD, 2012, 2013). Studien har styrket min oppfatning av arbeidsplassens betydning for læring. Digital historiefortelling er en av flere innganger.

Referanser

- Andersson, P. & Hellberg, K. (2009). Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37:3 (s. 271-282).
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Broman, Å. (2013). Egen arbeidsplass som læringsarena. I: G. Bjørke, H. Jarning, & O. Eikeland (2013). *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. (s. 301-309). Oslo: ABM-media as.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1999). *Web-mediated Discussions from a Learning Perspective*. Paper presented: 27th annual Congress of the Nordic Society for Educational Research (NFPF). 11-14 March 1999. Royal School of Education, Copenhagen, Denmark.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Frankrig, Y. (2013). «Synlig lytting». Digital historiefortelling produsert i workshop våren 2013. <http://vimeo.com/116953456> (lesedato: 30.6.2016).
- Hartley, J. & McWilliam, K. (2009). *Story circle. Digital Storytelling Around the World*. Chichester: Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444310580>
- Haug, K.H. (2012). Digitale fortellinger i barnehagens dokumentasjonsarbeid. I: K.H. Haug, G. Jamissen & C. Ohlmann (red.) (2012). *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring*. (s. 115-127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, K.H. & Jamissen, G. (2015). *Se min fortelling. Digital historiefortelling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, K.H., Jamissen, G. & Ohlmann, C. (2012). *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, K. & Raen, F.D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1 2014 (s. 3-13).
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- HiOA, Høgskolen i Oslo og Akershus (2015). *Programplan Bachelorstudium i barnehagelærerutdanning, arbeidsplassbasert, 2015-2019*. Oslo: HiOA. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Bachelor/Barnehagelærerutdanning-arbeidsplassbasert-ABLU/Programplan-for-Programplan-for-bachelorstudium-arbeidsplassbasert-barnehagelærerutdanning-2015> (lesedato: 30.6. 2016).
- Jamissen, G. (2009). Studenters praksisrefleksjon – digitalt fortalt. I: G. Bjørke (red.). *Pedagogiske endringsprosesser. Artikkelsamling fra Førstelektorprogrammet, 2007-2009* (s. 18-35). Oslo: HiO-rapport 2009 nr. 17.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring. I: *Uniped* 3/2011 (s. 30-40).
- Jamissen, G. (2012). Når erfaring blir fortelling – studenters praksisrefleksjon. I: K.H. Haug, G. Jamissen & C. Ohlmann (red.). *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring*. (s. 101-114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jamissen, G. (2015). Digital historiefortelling – formidling, refleksjon og læring. I: Y. Fritze, G. Haugsbakk og Y.T. Nordkvelle (red.). *Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 213-231). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jamissen, G. & K.H. Haug (2014). Towards the Digital Storytelling University. I: C. Gregori-Signes, & A. Bridigò Corachàn, (ed.). *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts. English in the World Series* (general ed. A. Sàchez Macamo). (s. 93-113) Valencia, Spain: University of Valencia Press.
- Jamissen, G. & Skou, G. (2010). Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students. I: *Seminar.net*, 6 (2 2010) (s. 177-191).
- Knowles, M.S. (2005). Andragogik: en kommende praksis for voksenopplæringen. I: K. Illeris & S. Berri (red.). *Tekster om voksenopplæring* (s. 59-72). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (2012). Erfaringslæring – prosessen og det strukturelle grunnlag. I: K. Illeris (red.). *49 tekster om læring* (s. 283-298). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kristoffersen, A.E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell. I: B. Bae, B.J. Eide, N. Winger & A.E. Kristoffersen *Temahefte om barns medvirkning* (s. 52-79). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD, Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD, Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD, Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (norsk utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling, capturing lives, creating community*. (3. Edition). Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2012). *Digital storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. (4. Edition). New York: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder innen medisinsk forskning*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and Narrative*. London: The University of Chicago Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-Action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, November to December (s. 27-34). <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Skarpaas, L., Jamissen, G., Krüger, C., Holmberg, V. & Hardy, P. (2016). Digital Storytelling as Poetic Reflection in Occupational Therapy Education: An Empirical Study. *The Open Journal of Occupational Therapy*: Vol. 4: Iss. 3, Article 5.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. I: J.E. Ebbestad Hansen (red.). *Norsk Tro og tanke 1940-2000*. Bind 3 (s. 473-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.C. & Mausestaden, S. (2011). Kvalifisering til velferdsstatens yrker. I: *Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet* (s. 149-169). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- SSB, Statistisk sentralbyrå (2015). *Barnehagestatistikk*. <http://www.ssb.no/barnehager/> (lesedato: 30.6.2016).
- Tønnessen, E.S. (2012). Digitale fortellinger som multimodal tekst. I: K.H. Haug, G. Jamissen & C. Ohlmann, (red.). *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring*. (s. 61-75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

ⁱ Yvonne var student i ABLU 2010-14. Hun har samtykket til denne bruken av hennes arbeid med digitale

ⁱⁱ For en utdyping av læringspotensialet knyttet til deling og videre bruk av de digitale historiefortellingene, se f.eks. Haug & Jamissen (2015).

ⁱⁱⁱ Etter innføring av ny *Nasjonal forskrift for barnehagelærerutdanning* i 2012 er *førskolelærerutdanning/førskolelærer* erstattet med *barnehagelærerutdanning/barnehagelærer*. ABLU er

organisert slik at deler av studiets to første år foregår i studentenes barnehager der studenter, lærere og barnehageansatte møtes en gang i måneden til refleksjon knyttet til pedagogiske/didaktiske aktiviteter med barn, planlagt av studentene. De øvrige studieaktivitetene foregår på høgsolen og likner på tradisjonell undervisningsvirksomhet der lærerne foreleser, demonstrerer og benytter dialogpregede undervisningsformer med gruppearbeid og -diskusjoner. I studietiden er studentene pålagt å jobbe i barnehagen minst 50 prosent.

^{iv} <http://storycenter.org/> (lesedato 30.6.16).

^v De vanligste programmene er *Windows Movie Maker* og *iMovie*. Også videoredigeringsverktøyet *WeVideo* benyttes i arbeid med digital historiefortelling i høyere utdanning.

^{vi} En workshop går vanligvis over en-to arbeids-/studiedager, i tillegg «premieredagen», der de digitale historiefortellingene framvises og drøftes opp mot relevant teori.

^{vii} Søkene er pr. april 2016.