



Aktiv læring her og nå, men hva aktiveres for fremtiden?

Dramaturgiske perspektiver på underviserens rolle i meningsskapende undervisningspraksiser

Active learning here and now, but what about the future to come?

Dramaturgical perspectives on the teacher role in meaning making processes

Tove Lafton

Førsteamanuensis, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

tola@oslomet.no

Alona Krieken Laski

Prosjektleder, Høgskolen i Innlandet og universitetslektor, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet

alona.laski@inn.no, alona@oslomet.no

Sammendrag

Artikkelen undersøker om et dramaturgisk perspektiv kan utvide forståelsen av aktiv læring i høyere utdanning. Både dramaturgen og lærerutdanneren har som arbeidsoppgave å aktivere et faglig innhold slik at handlinger, kommunikasjon, opplevelser og læring igangsettes hos deltagerne. Med utgangspunkt i fortellingsmontasjer utviklet fra dokumentasjon av egen undervisning, diskuterer vi hvordan et dramaturgisk perspektiv kan bidra til å analysere narrativene. Praksis ved og tenkning om studentlæring utfordres, og ideer om hvordan kunnskapsprosesser oppstår i rommet mellom teori, praksis, lærer og student revitaliseres. Avslutningsvis diskuterer vi implikasjoner funnene kan ha for universitetspedagogikken, med særlig henblikk til betydningen av å forske på egen undervisningspraksis.

Nøkkelord

studentlæring, dramaturgiske perspektiver, narrativ forskning, underviserrollen, høyere utdanning

Abstract

This article examines whether a dramaturgical perspective can lead to a broader understanding of active learning in higher education. The pedagogical and practical task of both the dramaturge and the educator is to transfer specialist content into actions, communication, experiences and learning together with their audiences. Focusing on narratives from our own teaching praxis, we discuss whether or not there is potential in analysing these narratives through the application of a dramaturgical vocabulary. Practices and conceptions of active learning are challenged and renewed at the same time as we revitalise ideas around how knowledge processes arise in the interspace between theory, practice, teacher and student. To conclude, we discuss the implications our findings might have for university pedagogy, with a particular view to the importance of examining one own teaching practices.

Keywords

student learning, dramaturgical perspective, narrative inquiry, teaching, higher education

Introduksjon

Studentaktive læringsformer bygger på en idé om at kunnskap ikke lar seg overføre fra undervisere til studenter, men at studentene må konstruere kunnskap og forståelse gjennom aktivt meningsskapende arbeid (Nerland & Hermansen, 2017). Forskning om studentaktiv læring er ofte metodesentrert, og aktiv læring innbefatter enhver undervisningsmetode som kan engasjere studentene. Bruk av metodene, for eksempel problem-, prosjekt- og casebasert læring, oppleves imidlertid ikke alltid som læringsfremmende av studentene. Det som kan støtte opp om studentens aktive læring i høyere utdanning, er derfor elementer som bør vies større oppmerksomhet (Damsa mfl., 2015).

For å undersøke studentenes meningsskaping i profesjonsutdanningen kobler vi i denne artikkelen studentaktiv læring til dybdelæring. Dybdelæring er i likhet med aktiv læring et begrep det er krevende å definere, fordi ulike forskere legger ulik betydning i begrepet. En vanlig forståelse er at dybdelæring innebærer å gradvis utvikle kunnskap og varige forståelser av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Fullan, Quinn & McEachen, 2018). Forståelsen innebærer at studentene kan reflektere over egen læring og ta i bruk kunnskapen på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. I denne artikkelen fokuserer vi særlig på hvordan studiets enkeltelementer behandles i undervisningen, og hvordan vi som undervisere kan bidra til å støtte opp under studentenes arbeid med å skape sammenheng mellom ulike kunnskapsressurser (Fullan mfl., 2018).

Sentralt i utviklingen av betingelser for dybdelæring i aktive læringspraksiser står underviseren i høyere utdanning. Den enkelte lærer har en nøkkelrolle i å evaluere og utvikle egen underviserrolle og pedagogiske kompetanse med henblikk på studentenes læringsprosesser (Hatlevik, 2014). Kunnskap om hvordan undervisningen kan iscenesettes slik at studentene får anledning til å oppdage og aktivere kunnskap på kjente og ukjente områder, fremfor å reprodusere eksisterende innhold, får betydning (Sæverot & Torgersen, 2015). Få forskningsartikler undersøker hva som ligger i utviklingen av rollen som underviser i lærerutdanningen, utover at innholdet i undervisningen, metodikk og lærerens generelle formidlingsevne har betydning (Ulvik & Smith, 2016). I høyere utdanning har vi en kultur for å vurdere hverandres tekster, men i liten grad en kultur for å vurdere hverandres undervisning (Vee, Løkke & Halvorsen, 2020). *Stortingsmelding om kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017) peker på at det er for lite oppmerksomhet på utvikling av undervisningskompetanse, og at fagfellevurdering av hverandres undervisning kan være et metodisk grep.

Som en konsekvens av dette har forfatterne i en periode dokumentert egen undervisning for å gjøre den synlig for hverandre og tilgjengelig for kritisk refleksjon. Gjennom diskusjon og utveksling av erfaringer og ideer fra undervisningen på tvers av individuelle praksiser har målet vært å få innblikk i alternative handlingsmuligheter og samtidig få øye på blinde flekker i egen praksis (Nerland, 2006). Diskusjonene har i stor grad vært knyttet til undervisningsfilosofi og pedagogisk tilnærming til læring, og i forskningsprosessen har vi undersøkt hvordan vi kan utvikle en forståelse av dybdelæring og studentaktiv læring som går utover metodiske grep.

I denne artikkelen gjør vi en retrospektiv analyse av narrativer vi har utviklet fra dokumentasjon av våre egne undervisningsøkter, og dveler ved narrativer som beskriver underviserens rolle, vurderinger og handlingsvalg i læringsdesignet. Studentenes læring forstås som pågående meningsskaping som utspiller seg i intra-aksjoner mellom både menneskelige og ikke-menneskelige aktører (Østern mfl., 2019, s. 52). Dramaturgiske perspektiver benyttes som teoretisk rammeverk, både for å analysere iscenesettelse av læring i og utenfor

klasserommet samt for å belyse kompleksiteten i studentenes læringsprosesser basert på premisset om at det er flere impulser enn de rent kognitive som har betydning. Vi drøfter spørsmålet: *Hvilken betydning kan analyse av egen undervisning med dramaturgiske perspektiver ha for å forstå aktiv læring som går utover metodikk og praktiske råd?* De dramaturgiske perspektivene anvendes til å reflektere over hvordan kunnskapsressurser samvirker i å skape muligheter for læring, og hvordan læring materialiseres i undervisningspraksiser (Nerland & Hermansen, 2017).

Samlet sett viser våre analyser at en av utfordringene underviserne står overfor, er at meningsskapning og engasjert deltagelse er til stede i øyeblikket, men at det synes noe uvisst om undervisningspraksisene bidrar til dybdelæring slik at studentene evner å ta i bruk kunnskapene på nye arenaer.

Tidligere forskning

I forskningssammenheng er dramaturgiske perspektiver oftere omtalt innenfor scenekunst og multimodalitet enn i undervisningssammenheng (Gladsø mfl., 2015; Lindstøl, 2018). Det finnes imidlertid en økende andel forskning som undersøker undervisningspraksis i lys av dramaturgiske perspektiver (Allern, 2015; Helstad & Øiestad, 2017; Sæbø, 2013; Østern & Engelsrud, 2014). Et slikt performativt, eller utøvende, blikk på læring kan bidra til å diskutere de dynamiske og relasjonelle sidene ved lærerens undervisningspraksis (Østern, 2014a; Lindstøl, 2018). Performative forståelser av aktiv læring inkluderer kroppslige, affektive, skapende og relasjonelle prosesser, og innebærer å tilrettelegge for prosesser som kjenne- tegnes av samskapning mer enn tilegnelse. Læreren kan, ved å spille på tilgjengelige ressurser, skape rom for dynamiske læringsprosesser hvor studentene er aktive i kunnskapsproduksjonen (Østern mfl., 2019). Form og innhold betraktes som sammenfiltrede, og isceneset- telsen kan være relevant å analysere for å bevisstgjøre læreren på prosessene som finner sted (Østern, 2014a).

Fiksjonslagene i undervisningen

Gladsø mfl. (2015) sidestiller de dramatiske inngangene *tekst, tid, rom og kropp* med teaterets og fortellingens *når, hva, hvor og hvem*. Et fiksjonslag består av ett sett med tekst, tid, rom og kropp som aktiveres sammen for å skape en handling. I en undervisningsøkt kan det være flere fiksjonslag til stede, og studenter og lærere beveger seg mellom lagene. Det å åpne for mellomrom og spenninger i undervisningen kan bidra til at nye momenter oppdages, og at det skapes nye innsikter i rom hvor forståelseshorizontene til underviseren og studentene kan møtes (Østern, 2014b). Overnevnte forståelse av rom er koblet til læringsrommet som et fiktivt sted, et sted hvor nye kunnskaper konstrueres. Rom kan også forstås som det fysiske rommet hvor undervisningen finner sted og hvor lokalitetene bidrar i lærings- prosessene (Gladsø mfl., 2015). Opplevelsen av rommene vil skape fornemmelser i kroppen som påvirker hvordan innholdet, tekstene i profesjonsutdanningen, oppleves (Østern & Engelsrud, 2014).

Teksten, eller innholdet i undervisningen, anses som grunnlaget og utgangspunktet for all formidling (Gladsø mfl., 2015, s. 198). Østern (2014a, s. 19) fremhever at undervisningen, i likhet med teateret, vil oppleves meningsløst for publikum hvis ikke underviseren har et innhold å formidle. Et sentralt spørsmål er hvordan tekstene «virker», om de når sitt publikum. Det må derfor etableres en fiksjonskontrakt mellom deltagerne som klargjør hvorfor tekstene på studiet formidles (Gladsø mfl., 2015, s. 193). Fiksjonskontrakten rammer inn

undervisningen og fungerer som en innforstått avtale som klargjør rollene i interaksjonen mellom underviser, tekst og studenter.

I artikkelen bruker vi begrepet tekst og kunnskapsressurser om hverandre. Kunnskapsressurser er litteratur, styringsdokumenter, metoder, modeller og fremgangsmåter som er bærere av kunnskap i utdanningen og i profesjonen, og som kan aktiveres på flere praksis- eller kunnskapsarenaer (Nerland, 2012). Det å fordype seg i noe over tid muliggjør det å kunne introdusere tekster som ikke nødvendigvis forstås umiddelbart, men som først senere får konkrete eller metaforiske betydninger og dermed kan skape ny innsikt (Østern, 2014a).

Det å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle skjer i og fra kroppen, og derfor kan kroppen være utgangspunkt for meningsskapning i undervisningen (Østern, 2014a). Kroppens betydning i læringsprosesser kan kobles til dybdelæring, med et særlig fokus på hvordan undervisningssituasjonen etableres og utvikles gjennom kroppslig kommunikasjon på flere arenaer (Østern mfl., 2019). Vi forstår kroppen med Spinozas begrepsapparat, som definerer kroppen med to nøkkelkomponenter. Den første er bevegelsen av eller farten til samhandlinger som skjer innenfor kroppen. Den andre er mulighetene som ligger i det å affekttere eller røre ved andre kroppar som er situert i samme miljø (Spinoza, 2002). Kroppen blir en del av læringen, både hos enkeltstudenten og i møtene studentene inngår i. Ved å aktivere Spinozas begreper foretar vi en dreining fra annen litteratur om dybdelæring, som skiller mellom kognitiv dybdelæring og læringen som skjer i sosial samhandling mellom individer (Polly mfl., 2018). Ut fra Spinozas begrepsapparat forstås kroppens indre og ytre prosesser som helhetlige. Kroppen deltar i læringsprosesser i stadig pågående og bevegelige interaksjoner med mennesker og omgivelser (Nerland & Hermansen, 2017).

Perspektiver på profesjonskvalifisering

Det å kvalifisere seg til en profesjon handler både om hvordan studenter tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom utdanningen, og hvordan denne kompetansen står i forhold til krav og forventninger i senere yrkesutøvelse (Smeby & Mausethagen, 2011). En lineær forståelse av kvalifisering innebærer at kunnskap utvikles i studiene før læringsprosessen fortsetter i yrkeslivet (Nerland & Hermansen, 2017). Det å peke på lærestoffets relevans for senere profesjonsutøvelse vil i en lineær forståelse av læring bidra til at studentene opplever meningsfulle sammenhenger i utdanningen (Hatlevik, 2014). En alternativ forståelse av tid kan åpne for andre tolkninger. Hvis profesjonskvalifiseringen ikke er lineær i form av at den drives fremover langs en rett linje, men at meningsskapningen beveger seg i mange retninger – lag på lag, frem og tilbake – så kan kvalifiseringen foregå på flere arenaer og nivåer samtidig (Østern, 2014b, s. 63).

Flere utdanningsforskere peker på spenninger i rommet mellom teori og praksis som en overordnet tematikk i profesjonskvalifiseringen (Hatlevik, 2014; Ulvik & Smith, 2016). Slike spenninger åpenbares særlig når studentene beveger seg mellom ulike læringsarenaer, for eksempel perioder med praksis og perioder med teoretisk undervisning. Dybdelæring fokuserer på sammenhengen mellom læringsutbyttet og måten kunnskapen kan aktiveres på nye arenaer senere. Et vesentlig spørsmål blir hvordan teori og praksis aktiverer hverandre og skaper gjensidig handlingsrom, slik at ulike tekster kan fungere som hverandres kritiske venner i kunnskapsutviklingen – på tvers av arenaene de oppstår i (Østern, 2014a). Idealet er å skape produktive relasjoner mellom utdanningens praksiser og kunnskapsressursene utdanningen har tilgang til, slik at studentene gjennom aktiv læring inviteres til å utforske profesjonens videre kunnskapsmaskineri (Nerland & Hermansen, 2017). Begrepet

kunnskapsmaskineri er hentet fra Knorr Cetina (1999), og metaforen viser til hvordan relasjoner, tekster og arbeidsformer virker sammen som i et maskineri. Hvordan tekster forstås, er ikke gitt før øyeblikket de materialiseres gjennom handling, noe som åpner for at det uventede kan vise seg. Samspillet mellom et sett av tekster og måten de aktiveres på i spesifikke situasjoner, blir derfor interessant å undersøke – snarere enn hva tekstene er «i seg selv» (Nerland & Hermansen, 2017).

Metodologi

Det å forske på egen praksis krever transparens når det gjelder metoder i tilfeller der vi som forskere bygger på egne undervisningserfaringer. Det å fortelle historier er en måte å formidle erfaringer på (Clandinin & Rosiek, 2007). Utvalg og fremstillinger av erfaringene som forskeren konstruerer i narrative, bidrar til å både utelate og fremheve momenter. Slik oppstår det en tett kobling mellom forskeren som instrument, dataene og analysen. Forskeren må alltid være bevisst på blikket hen har på erfaringer og undersøkelser i arbeidet med fortellingen (Clandinin & Rosiek, 2007).

Vi har konstruert fortellingsmontasjer som henter sitt innhold fra hendelser identifisert som gjentakende i dokumentasjonen av egen undervisningspraksis. Dokumentasjonen består av notater fra usystematisk observasjon, dagbøker, evalueringer av undervisning og uformelle samtaler med studentene. Fortellingsmontasjen kan ikke spores tilbake til en konkret hendelse, men må leses som en rekonstruksjon av flere fortellinger hvor analysen er tett koblet til konstruksjonen av narrativet (Polkinghorne, 1995). Etisk bevisstgjøring har vært avgjørende i samtlige deler av prosessen: innsamling og bearbeiding av data, konstruksjon av narrativer og analyse. I dokumentasjonsarbeidet har vi vært opptatt av det etiske ansvaret vi har når vi undersøker hva som aktiverer læring, hvorfor vi velger ut hendelsene som presenteres, og hvordan vi kan utvikle et kritisk blikk på egen posisjon. Det å forske på egen praksis gjør at vi kjenner til utfordringene og mulighetene, men det kan også bidra til at vi blir blinde for hva som skjer. Fellesskapet mellom oss har hatt betydning. Gjennom å få innblikk i hverandres praksis har vi også fått se vår egen praksis med nye øyne. Ettersom prosjektet ikke omfatter personidentifiserende data i noen form, var det ikke meldepliktig til NSD. Vi har likevel informert studentene muntlig om at vi jevnlig dokumenterer og analyserer egen undervisning, slik at de vet at vi skriver ned hendelser som foregår i klasserommet.

Analysene av fortellingsmontasjen foretas i spenningsfeltet mellom tidligere litteratur og narrativ empiri. Vi velger i artikkelen ut episoder som innbyr til å stoppe opp (Brinkmann, 2014, s. 723), forstått som «an occurrence that evidences the operation of a set of cultural understandings currently available for use by cultural members» (Denzin & Lincoln, 2013, s. 63). Det er med andre ord ikke målbare data som settes i fokus, men situasjoner vi som forskere kan re-tenke i lys av at de skaper mening innenfor feltet vi undersøker. Analysene er plassert innenfor en abduktiv tilnærming (Brinkmann, 2014), hvor de hverken er rent teoretisk eller empirisk drevne. Til tross for en slik inngang vil empirien, i form av narrative, styre hvilke diskusjoner som tematiseres i møter med tidligere litteratur. Utsnittene av narrativer som presenteres, har potensial til å konkretisere relasjonene mellom aktørene i undervisningsmøter, og de er performative i kraft av å være både kroppslige, affektive og kognitive (Østern mfl., 2019).

Analysen er retrospektiv og tar utgangspunkt i hvordan ett av elementene i fiksjonslaget, teksten, kobler seg til og aktiverer de andre komponentene. Vi har valgt teksten fordi den er utgangspunkt for all formidling (Gladstø mfl., 2015; Østern, 2014a), og vi undersøker de relasjonelle effektene mellom deltagerne i lys av elementene i fiksjonslagene *tekst, tid,*

rom og kropp (Gladsø mfl., 2015). Vi søker kontinuerlig å innlemme kompleksiteten i undervisningspraksisen for ikke å redusere undervisning til enkeltfaktorer og metoder (Silko, 1997, s. 27). Begreper fra dramaturgi, som fiksjonskontrakt og fiksjonslag, bidrar til å kunne reflektere over hvordan undervisningens form inviterer studentene til meningsskapning (Østern, 2014a).

Analysen

Utdanningens tekst

I de to første utsnittene fra montasjen belyses både studenten og underviserens tanker om ledelsesteksten i utdanningen.

En nyutdannet barnehagelærer sa i en samtale at hun var usikker på om yrket var noe for henne. Hun sa at utdanningen hadde presentert et glansbilde, og at lærerne ikke hadde vært ærlige om de komplekse utfordringene i barnehagen. Selv opplevde hun at hun ikke hadde noen strategier for å lede arbeidet selv om de hadde hatt mye pensum på dette. I ettertid har jeg undret hvorfor og tenkt at jeg bør være mer eksplisitt når jeg kommuniserer med studentene om hensiktene med aktivitetene.

Den nyutdannede barnehagelæreren sa at de hadde mye pensum om ledelse, men at innholdet i undervisningen ikke direkte kan kobles til ledelsesstrategier i senere profesjonsutøvelse. Den tidligere studenten uttaler *ikke* at hun opplevde at prioriteringene i undervisningen var uten mening der og da, men sier kunnskapen er krevende å anvende senere. Studentens fortelling kan være et bilde på profesjonell yrkesutøvelse preget av sammenvevde relasjoner mellom ulike teoretiske og praktiske kunnskaper, og at læringen ikke uten videre lar seg oversette (Nerland & Hermansen, 2017). Fra underviserens perspektiv reflekteres det over at hensikten med aktiviteten muligens burde ha vært tydeligere artikulert. I materialet som helhet ser vi imidlertid at refleksjoner om hvordan sammenhenger artikuleres, er gjentakende og noe som opptar underviseren. Hvordan tekstene og formen kan kobles sammen i en undervisningsøkt om ledelse, kommer til syne hos læreren.

Blikkene fra 70 sisteårsstudenter rettes mot meg. Jeg presenterer ledelse som dagens tema og forteller om mine forventninger til aktivitet og dialog, noe som begrunnes med intensjoner om å skape et felles rom for læring. Jeg ønsker å fokusere på barnehagelærerprofesjonen og samfunnsmandatet de skal håndtere nå når de snart er utdannet pedagogiske ledere. Videre ønsker jeg å vise hvilke ledelsestema de har arbeidet med hittil i studiet for å synliggjøre studentenes kvalifisering til å bli pedagogiske ledere.

Underviseren setter ord på intensjonen med undervisningen og peker i kommunikasjon med studentene på hvordan tekstene kobles til kommende profesjonsutøvelse. Når vi ser disse to utsnittene under ett, synes koblingen mellom tekstene og hvordan de kan aktiveres på ulike arenaer, å bli oppfattet annerledes av student og underviser. Studenten bruker betegnelsen «et glansbilde av virkeligheten som ikke speiler kompleksiteten» når hun omtaler tekstene som ble produsert i samarbeidet mellom studenter og underviser. På den ene siden kan det bety at studenten ikke har deltatt i refleksjoner hvor hensikten med aktivitetene er artikulert slik at forestillingen skal oppleves som meningsfull. På den annen side kan det bety at underviseren gjennomgående *er* oppmerksom på den indre logikken i emnet og leter etter måter å koble innholdet på studiet til kommende profesjonsutøvelse, men at sammenhengene som konstrueres, ikke er sterke nok. Vi kan spørre hvorvidt teksten, i form av pensum, dialoger og kunnskap om kompleksitet i ledelsesutfordringer, i tilstrekkelig grad

muliggjør at studentene også får danne egne sammenhenger som muliggjør transformasjoner til framtidig profesjonsutøvelse.

Kropp som aktør i aktiv læring

I forrige utsnitt belyste analysene sammenhengen mellom teksten i undervisning og profesjonsutøvelse. Fiksjonslagene i undervisningen er også koblet til kropp, både når det gjelder meningsbæring og meningsskapning.

I klasseromsundervisning legger jeg opp til kombinasjoner av forelesninger og diskusjon. Jeg oppfordrer til jevnlig utvekslinger to og to, og til gående dialog for at de skal erfare hvor konstruktivt det er å diskutere faglige temaer mens man er i bevegelse. Jeg tror gående dialog kan frigjøre krefter for konstruktiv tankevirksomhet. Jeg oppfordrer studentene til å være kritiske til undervisningens innhold, samtidig som jeg ønsker å presentere dem for profesjonens kunnskapsgrunnlag. I disse prosessene beveger jeg meg mye rundt i rommet og bruker stemmen aktivt.

Læreren som beveger seg rundt i rommet, blir i denne sekvensen et dramaturgisk omdreiningpunkt som bidrar til å holde på studentens oppmerksomhet. Underviseren oppmuntrer til at studentenes kropper også er i bevegelse når hun tilrettelegger for gående dialog om tekstene, utenfor auditoriet. Kroppen bidrar både til å formidle og til å komponere tekster. Tross formuleringen om at studentene inviteres til å være kritiske, har narrativet et utsagn som antyder at underviseren fortsatt ser på formidling som viktig i læringsprosessen når hun sier «jeg ønsker å presentere dem for [. . .]». Det er dermed uklart hva slags rom som finnes for medskapning av teksten, til tross for at kroppen er aktiv.

I andre sammenhenger gis studenten mulighet til å møte samme innhold i flere av rommene som inngår i profesjonsutdanningen.

De første møtene mellom meg og studentene i august handlet om barnehagens rom. Jeg presenterte teori om rommets betydning som den tredje pedagog i en forelesning, og studentene jobbet videre med tematikken i diskusjonsgrupper med caser. Et par uker senere var det studiesamling i barnehagen. Studentene jobbet i grupper og gjennomførte et opplegg i en av studentenes barnehager. I etterkant ble innholdet tematisert i en refleksjonssamtale med studentene, meg som lærer og pedagogisk leder fra barnehagen. Møtet genererte refleksjon hos deltagerne når temaet ble belyst fra ulike sider og det skapte en meningsfull sammenheng hvor studentene ble gjort oppmerksomme på forbindelsen mellom teorien og yrkeshandlingene.

Når samme tematikk drøftes i ulike rom, vil studentkroppen affekttere og affekteres på forskjellige måter. Ettersom narrativet er skrevet fra underviserens ståsted, kan vi ikke vite hva som skjer i studentkroppen, men vi kan i vår undervisningspraksis observere hva som skjer i møtene mellom ulike kropper (Spinoza, 2002). Studentenes tilbakevending til samme tematikk i ulike rom produserte refleksjoner som beveget seg frem og tilbake mellom litteratur og praksishendelser.

Diskusjon

I analysen har vi belyst hvordan iscenesettelse og aktivisering av kropper, rom, tid og tekster påvirker meningsskapning. Diskusjonen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvilken betydning kan analyse av egen undervisning med dramaturgiske perspektiver ha for å forstå aktiv læring som går utover metodikk og praktiske råd?*

I litteraturgjennomgangen fremhevet vi idealet om å skape produktive relasjoner mellom utdanningens praksiser og de overordnede kunnskapsressursene som utdanningen inngår i

(Nerland & Hermansen, 2017). Analysen viser hvordan bevegelse mellom flere arenaer åpner for refleksjon når fiksjonslag(ene) står i kontrast til hverandre, men at det samtidig er krevende å få innsyn i profesjonens komplekse kunnskapsmaskineri som student. Har undervisningen i for liten grad tilrettelagt for en læring som er «åpen» nok til at den kan kobles til flere arenaer, eller er det er for mange tekster i undervisningen? Underviseren forsøker å koble sammen tekstene og peke fremover til videre profesjonsutøvelse, og sammenhengene artikuleres. Samtidig antyder ordet *fremover* at læringsforløpet forstås lineært av underviseren. Kanskje får studentene i for liten grad muligheter til å tilegne seg tekstene over tid og til å undersøke hva som skjer når teori og praksis utfordrer hverandre i helhetlige læringsdesign, som frem-og-tilbake-bevegelser i tid, kropp og rom (Østern mfl., 2019).

Analysene viser hvordan skifte av rom og deltagere i de faglige diskusjonene stimulerer engasjement og aktiverer nye koblinger av tekst, kropp og rom i fiksjonslagene. Vi har ikke belegg for å si om noen momenter i fiksjonslaget har større betydning enn andre, men vi ser at fiksjonslagene fungerer som gjensidige katalysatorer i kunnskapsutviklingen og at to samtidige bevegelser er i gang. Bevegelsen eller farten til samhandlinger som skjer innenfor kroppen, vil inkludere hvordan studenten tar inn og kobler lukter, smaker, følelser og kunnskaper i sitt eget eksisterende kunnskapsmaskineri. I tillegg oppstår muligheter til å affekttere eller røre ved andre kropp og tekster som er situert i samme miljø (Spinoza, 2002). Læringsarenaen studenten deltar på, vil bidra til å vise sammenhengen mellom teori og praksis fra et mulig perspektiv. Når flere fiksjonslag aktiveres, vil ulike perspektiver settes i spill, og møtene inneholder både kognitive, sosiale og materielle prosesser. En slik iscenesettelse av undervisningen krever at det settes av tid til å undersøke samme fenomen på tvers av læringsarenaer.

Vi har tidligere fremhevet betydningen av å etablere en fiksjonskontrakt i undervisningen (Østern, 2014a). Analysene viser at til tross for at underviseren konstruerer en tydelig fortelling om hvordan studiets litteratur henger sammen med videre profesjonsutøvelse, så uttrykker studenten at kunnskapen er vanskelig å omsette på nye arenaer. Fiksjonskontrakten der og da er ikke nok, og det kommer tydelig frem at underviserens balansegang mellom å formidle læringsressursenes innhold eller tekst og å invitere studentene inn i meningsskapning, er krevende. Narrativene viser hvordan aktiv læring foregår her og nå i utdanningen, men læringsinnholdet og utdanningens tekster er krevende å transformere til profesjonskunnskap, til tross for at det i profesjonsutdanningene er et uttalt fokus på overgangen fra utdanning til yrke. En årsak kan være at underviserne i for liten grad introduserer læringsressurser, eksemplifisert ved tekster, som gir potensial til fordyping og forståelse over tid. Idealet om samskaping av kunnskap (Østern mfl., 2019) utfordres av høyere utdanningssystem med definerte læringsutbytter og innforståtte hierarkiske roller mellom student og underviser. Når vi i egne narrativer identifiserer tydelige spor av hvem som vet og hvem som skal lære, til tross for en intensjon om aktiv deltagelse fra studentene, viser dette at det er krevende å innta rollen som dialogpartner i møter med studentene (Lindstøl, 2018).

Det å analysere undervisningen impliserer å undersøke mottagerbevissthet – eller hvordan forestillingen «virker» på publikum (Gladsø mfl., 2015). En smal forståelse av begrepet publikum i høyere utdanning er å betrakte studentgruppen som publikum i selve undervisningsøkten. Et utvidet perspektiv åpner seg hvis vi også inkluderer kommende profesjonsutøvelse i ideen om publikum. Når tid og rom forstås som en hit-og-dit-bevegelse, avgrenses ikke underviserens publikum til studentene her og nå, men utvides til å inkludere den fremtidige utøvelsen av ledelse i barnehagefeltet med tidligere erfaringer og kunnskaper. Teksten får betydning utover fiksjonskontrakten som etableres i det fysiske rommet hvor undervisningen finner sted. Den får også betydning i det fiktive rommet hvor kunnskapsproduksjon

finner sted. Med studentenes, barnehagenes og profesjonens kunnskapsressurser som aktive deltagere i undervisningen blir underviserens stemme bare én blant flere likeverdige og nødvendige stemmer i kunnskapsproduksjonen.

Det å innarbeide nye undervisningsforståelser krever refleksivitet, hvor innsikt i alternative måter å utøve praksis på og innblikk i andres undervisningspraksis har betydning. En av utfordringene med å forske på egen undervisning er å skape rom hvor underviserne kan drøfte og diskutere aktiv læring og dybdelæring, samt å utvikle et språk som adresserer mulighetene og utfordringene vi står overfor. I vårt prosjekt har en dramaturgisk tilnærming til egen undervisning bidratt til at vi har kunnet utvikle et vokabular som åpner for å artikulere og utforske hvordan læringsinnhold kan aktiveres.

Oppsummerende refleksjon

I artikkelen har vi med dramaturgiens fiksjonslag undersøkt hvordan vi som undervisere kan reflektere over egne undervisningsvalg. Drøftingene våre peker på betydningen av å utvikle et felles rom og språk hvor vi som undervisere kan drøfte egen undervisning i lys av pedagogiske forståelser. Selv om artikkelen gir eksempler på undervisningsmetoder gjennom narrativene, så har ikke intensjonen vært å argumentere for ett verktøy eller én metodikk, men heller å etterspørre en utvidet bevissthet rundt underviserens funksjon i aktiv læring og dybdelæring. Når læring forstås som et komplekst samspill uten forhåndsdefinerte svar, kreves det refleksjoner over hva som står på spill. Vi foreslår at det bør debatteres hvorfor studentaktiv læring ofte settes i kausal sammenheng med metodikk i høyere utdanning, uten at dette samtidig drøftes i lys av hvordan undervisningen iscenesettes.

Kunnskap som aktiveres og settes i spill på en arena «her og nå», gir ingen garantier for at det samme innholdet uten videre kan aktiveres på nye arenaer. Sammenhengen mellom teori og praksis i profesjonsutdanningene er ikke nødvendigvis et problem, men krever rom til å drøfte hvordan sammenvevingen av teori og praksis kan foregå på tvers av ulike kunnskapsarenaer. I vår forskning har vi undersøkt relasjonen mellom utdanningens praksiser og den større kunnskapskulturen utdanningen inngår i. Underviserens publikum er i en slik forståelse ikke bare studenten, men hele profesjonsfeltet. Relasjonene mellom utdanningens kunnskapsproduksjon og det større kunnskapsmaskineriet som profesjonen inngår i, krever sensitivitet og oppmerksomhet fra underviserens side for å realisere intensjonene om aktiv læring og dybdelæring.

Det å utvikle et analyseredskap for kollektivt å reflektere over de performative aspektene har i arbeidet med artikkelen bidratt til et fornyet blikk på studentenes medskapning i kunnskapsproduksjonen, og det har gitt oss en utvidet bevissthet på hvem som er undervisningens publikum.

Litteratur

- Allern, T. H. (2015). *Dramaturgi i undervisning og læring*. Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725. <https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: spaces and tensions. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 35–75). Sage.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. NIFU-rapport nr 24. <http://hdl.handle.net/11250/2360199>

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4th edition. SAGE.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: en studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene*. Ph.d. avhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures, How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Stortingsmelding om kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Meld. St. 16 (2016–2017).
- Lindstøl, F. (2018). *Mellom risiko og kontroll – dramaturgiske perspektiver på lærerutdanneres undervisning*. Ph.d. avhandling. Universitetet i Sør-Øst Norge. <http://hdl.handle.net/11250/2564049>
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 26, 48–60.
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering. Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausestagen og J.C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167–179). Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life history and narrative* (s. 5–23). Falmer Press.
- Polly, D., Allman, B., Casto, A. & Norwood, J. (2018). Sociocultural Perspectives of Learning. I R. E. West (red.), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology. Historical Roots. Current Trends*. <https://edtechbooks.org/lidtfoundations>
- Silko, L. M. (1997). *Yellow woman and the beauty of a spirit. Essays on native American lives today*. Touchstone.
- Smeby, J. C. & Mausestagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I N. P. Sandbu, G. Nygård, T. A. Galloway, A. L. Støren & A. Turmo (red.), *Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet* (s. 149–169). Statistisk sentralbyrå.
- Spinoza, B. (2002). *Etikk*. Pax Forlag.
- Sæbø, A. B. (2013). Estetiske læreprosesser og klasseledelse. I T. L. Hoel, M. B. Postholm, G. Engvik & T. Arntzen Hestbek (red.), *Klasseledelse – for elevenes læring*. Akademika.
- Sæverot, H. & Torgersen, G. T. (2015). *Pedagogikk for det uføresette*. Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise – Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61–77. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>
- Vee, T. S., Løkke, J. A. & Halvorsen, L. R. (2020). Fagfellevurdert undervisning og kollegarettleing i høgare utdanning. Fra modell til gjennomføring. *Uniped*, 43(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-02>
- Østern, A.-L. (2014a). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I A.-L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 19–37). Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014b). Dramaturgiske modeller og samtidens utdanningskontekster. I A. L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 37–67). Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 67–86). Fagbokforlaget.
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdeløring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.