

Improvisasjon – en effektiv læringsaktivitet

En undersøkelse av
didaktisk improvisasjon i
prosjektorganisert praksis på barnetrinnet

Kristian Sinclair Veum

Masteroppgave i "Kreative fag og læreprosesser"
Våren 2016.



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

OPERATÖRFESTILLING:



REKNE KATTEN!



DRAGEN



MUSIK
KATTEN



SLEME
KATTEN

20
kroner

- Takk for en fantastisk
forestilling!

Abstract

Improvisation – an effective learning activity – a study on didactic improvisation in project-based practice in primary school.

Experienced teachers are often perceived as skillful performers of improvisational activities in the classroom. The student teacher has a narrower basis for carrying out the activity with the same level and quality of improvisation due to the lack of experience and repertoire. A key question is: Does the student teacher improvise at all? Furthermore, how can this improvisational activity be described? This study aims at describing improvisational teacher knowledge and skills. The study uses principles from an exercise within improvisational theater performance. Furthermore, the study examines how student teachers and experienced teachers use teacher knowledge and skills in project based practice. The practice is an area where student creativity is fostered to a larger degree. The study attempts to explain how student teachers and experienced teachers apply this individually, but also in relation to each other. The research questions are as follows:

1. How can one describe improvisational teacher knowledge and skills in music pedagogic practice?
2. How do teachers and student teachers use improvisational teacher knowledge and skills in project-organized practice?

Findings show that experienced teachers use structures and frameworks effectively to create an open space where the pupil in guidance with the teacher, are given the opportunity to discuss curricular goals and conceptual comprehension. The teacher applies different approaches and examples to progress the conversation, so that the students can develop their own ideas in a creative process. The dialogue is open for student input, and the teacher progress the conversation based on the student input. By doing this, the teacher can control the conversation through an open dialogue guide. On the other hand, the student teacher lacks both experience and repertoire to teach with the same level of flexibility and structures as the experienced teacher. A more one-way-

conversation dominates the way the student teacher teaches. Generally, it is observed that the student teacher controls the conversation with a closed dialogue guide, because the conversation does to a much lesser degree allow for input and adaptive development. The student teacher does, however, show tendencies towards an open dialogue guide but stalling at an early phase of the conversation.

The discussion suggests that the teacher education needs to incorporate the term "improvisation", viewed as an effective teaching activity, towards conceptual knowledge. The term improvisation, and improvisation as an activity, should be a subject that is both discussed and exercised in practice.

Sammendrag

Improvisasjon – en effektiv læringsaktivitet - en undersøkelse av didaktisk improvisasjon i prosjektorganisert praksis på barnetrinnet.

Erfarne lærere blir sett på som dyktige utøvere i en improvisatorisk aktivitet i klasserommet. Lærerstudenten har et tynnere grunnlag for å gjennomføre aktiviteten med samme grad og kvalitet av improvisasjon på grunn av manglende erfaring og repertoar. Improviserer lærerstudenten i det hele tatt? Hvordan kan denne improvisatoriske aktiviteten i så fall beskrives?

Denne studien forsøker først og fremst å finne en måte for hvordan en kan beskrive improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter. Studien bruker noen prinsipper fra en øvelse innen teaterimprovisasjon. Videre tar studien for seg en undersøkelse av hvordan lærerstudenter og erfarne lærere bruker lærerkunnskaper og ferdigheter i en prosjektorganisert praksis. Praksisen er en arena som kan sies å fostre kreativitet hos elevene. Studien forsøker å belyse hvordan lærerstudenter og erfarne lærere bruker dette hver for seg, men også i forhold til hverandre. Forskningsspørsmålene lyder dermed slik:

1. Hvordan kan improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter i musikkpedagogisk praksis beskrives?
2. Hvordan bruker lærere og lærerstudenter sine improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter i prosjektorganisert praksis?

Resultater fra undersøkelsen viser at de erfarne lærerne bruker strukturer og rammeverk effektivt for å skape et åpent rom, der elevene sammen med veiledning fra læreren diskuterer seg frem til faglige mål og konseptuell forståelse. Læreren bruker eksempler som en progresjon i samtalen, slik at elevene skal kunne utvikle sine egne idéer i en skapelsesprosess. Dialogen er i stor grad åpen for innspill fra elevene og lærerne bygger videre på disse innspillene i samtalen. På den måten styrer de undervisningen med en *åpen dialogføring*. Lærerstudentene viser at de

mangler både erfaring og repertoar for å gjennomføre undervisningen med samme grad av fleksibilitet og strukturer som lærerne. Undervisningen domineres i en større grad av en enveissamtale fra lærerstudenten. Med andre ord har studentene er mer *lukket dialogføring*, fordi samtalen i mye mindre grad tillater åpne innspill og videreutvikling av disse. Studentene viser derimot tendenser til en begynnelse på *åpen dialogføring*, men stagnerer ofte i en tidlig fase av samtalen.

Drøftingene i oppgaven viser blant annet at lærerutdanningen bør implementere begrepet "improvisasjon som en effektiv undervisningsaktivitet mot konseptuell forståelseskunnskap. Improvisasjonsbegrepet og -aktiviteten bør dermed være et aktuelt emne som både diskuteres og øves på i praksis.

Forord

Erfarne lærere er i dag eksperter på å improvisere på lik linje med erfarne jazzmusikere. Forskjellen er at lærernes improvisasjon foregår som en disiplinert aktivitet, med formål om å, gjennom en balanse mellom strukturer og fleksibilitet, skape et rom der elevene kan diskutere seg frem til dypere kontekstuell forståelseskunnskap.

Da jeg begynte på studiet "Master i kreative fag og læreprosesser", hadde jeg ingen anelse om at dette ville komme til å bli mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde akkurat fullført et bachelor-arbeid med fokus på selvopplæring i et instrument. Når jeg nå ser tilbake har det vært en lang og veldig lærerik reise. Min viktigste gevinst etter dette arbeidet er mitt nye syn på læreryrket.

Jeg vil først og fremst takke elevene i 3. klasse på "Rinde" skole, lærerne og spesielt lærerstudentene, som har deltatt i sårbare situasjoner, for å fått lov til å delta på den fantastiske reisen mot "Reknekatten". Det ble til en morsom og lærerik forestilling. Jeg vil også få takke mine medstudenter for gode og lærerike samtaler, tilbakemeldinger og en spennende studietur til "The big apple". Disse årene hadde ikke vært det samme uten vårt entourage. Tusen takk til min veileder, Kari Holdhus for tålmodigheten og konstruktive tilbakemeldinger jeg ikke kunne vært foruten. Kari har vært en stor inspirasjon fra begynnelsen av forskningsarbeidet mitt. Stor takk til familien min – samboeren Camilla, og Sofia og Noah – for den tålmodigheten de har vist til den ofte distanserte pappaen som alltid skrev på oppgaven i hodet.

Til leseren vil jeg si at jeg har forsøkt å presentere store deler av oppgaven som et narrativ, der blant annet noen av overskriftene har fått navn fra prosessen mot forestillingen som skulle lages i prosjektet jeg fulgte. Jeg har gjort dette for å forsøke å gi dere et hint av den reisen jeg opplevde å være en del av.

Norge, mai 2016

Innholdsfortegnelse

Abstract	3
Sammendrag	5
Forord	7
Innholdsfortegnelse	8
1.0 Innledning	11
1.1 Valg av tema	11
1.2 Presentasjon av forskningsfeltet	12
1.2.1 CREAT-IT sitt pedagogiske rammeverk i korte trekk	12
1.2.2 Write an Opera – WAO	15
1.2.3 Write a Science Opera – WASO.....	16
1.3 Forskningsobjektet - en skole i idylliske omgivelser	16
1.4 Veien til forskningsobjektet	17
1.5 Presentasjon av prosessen fram mot operaforestillingen ..	18
1.5.1 Friheten óg rammene i utviklingen av operaproduksjonen..	19
1.5.2 Elevenes synopsis	20
1.6 Hva vil jeg undersøke?	21
1.6.1 Forskningsspørsmål.....	22
1.7 Litteratursøk	22
1.8 Oppgavens oppbygging og form	22
2.0 Metode	23
2.1 Etnografisk tilnærming	23
2.2 Datainnsamlingsstrategi	24
2.2.1 Deltakende observasjon.....	25
2.2.2 Feltnotat.....	26
2.3 Tilgang til feltet og deltakerne	28

2.4 Etikk og personvern	29
2.5 Forskeren i en fremmed kultur	31
2.6 Gjennomføringen av undersøkelsen.....	32
2.6.1 Forberedelser	33
2.6.2 Datainnsamlingen	34
2.6.3 Analysen	35
3.0 Teori	37
3.1 Sosialkonstruktivistisk læringssyn.....	37
3.2 Den Proksimale Utviklingssonen.....	38
3.3. Et rammeverk av stillaser.....	39
3.4 Tre elementer i musikalsk improvisasjon og "flow"	40
3.5 Struktur og improvisasjon i kreativ undervisning	42
3.5.1. Den kunstneriske balansen mellom struktur og improvisasjon	42
3.5.2. Hva vil det si å være lærer?.....	44
3.5.3. Undervisning for kreativitet.....	46
3.5.4. Kreativitet, pedagogiske partnerskap og improvisatoriske rom i undervisning	48
3.6 "Improvisasjon" I en pedagogisk kontekst.....	50
3.7 Min "linse" i klasserommet	52
3.7.1 Tre former for improvisasjon	52
3.7.2 Min "linse" i klasserommet.....	53
4.0 "Reknekaten kommer i fra rekneland" - resultater fra undersøkelsen.....	55
4.1 "Hva er en opera"?	55
4.2 "Store bygninger"!	60
4.3 "To klosser, fem rader"	62
4.4 "Dumme drage, du er så slem"!	64

4.5 "Dagen før halloween"	66
4.6 "Vi skal lære dem 2-gangen"!.....	68
4.7 "Hvordan skrives tusen"?	71
4.8 Oppsummering av resultatene	73
5.0 Drøfting.....	74
5.1 Dagens læreplan og lærerutdanning	75
5.1.1 Improvisasjon i relasjon til den generelle delen av læreplanen	75
5.1.2 Improvisasjon i læreplan i musikk	76
5.1.3 Improvisasjon i dagens lærerutdanning	77
5.1.4 Øving på improvisasjon	78
5.1.5 Improvisasjon i lærerutdanningen – en styrking av musikkfaget.....	80
5.2 Praksislærerens rolle i opplæringen innen improvisasjon	81
5.3 Oppfylte forventninger og overraskelser.....	82
5.4 Videre forskning på emnet.....	84
Litteraturliste	87
Vedleggsoversikt	91
Vedlegg 1) – NSD godkjenning.....	91

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Det ble klart tidlig i masterforløpet mitt hvilket tema som skulle undersøkes nærmere. Det var under en av de første samlingene ved Høgskolen at idéen begynte å utvikle seg. Under en av forelesningene fikk vi innsikt i ulike pågående og begynnende forskningsprosjekt. Blant annet fikk vi høre om det nye prosjektet til Høgskolen Stord/Haugesund (HSH), som var i ferd med å starte opp, nemlig Improvisation in Teacher Education (IMTE). Under denne forelesningen fikk vi blant annet vite følgende: (min oversettelse)

IMTE er et større forskningsprosjekt ved HSH, med formål om å studere og utvikle det som kan beskrives som dynamikken i lærerutdanningspraksisen, gjøre prosesser og interaksjoner involvert i fleksibel og improvisatorisk kunnskapskonstruksjon som en del av lærerutdannelsen. Fokuset ligger på konseptet 'improvisasjon', som er knyttet til studentens spontane og planlagte håndtering av

- pedagogisk innholdskunnskap i og på tvers av undervisningspraksiser og i interaksjoner med elever*
- eksempler på innhold aktiveringsformer i og på tvers av undervisningsformer og i interaksjoner med elever, og*
- formative vurderinger og den korresponderende reflekterende praksisen til studenter (HSH, u.å.).*

Jeg var opptatt av å ha muligheten til å gjennomføre et forskningsarbeid som var en del av et større forskningsprogram. Det var klart at å gjøre noe knyttet opp mot IMTE-prosjektet til HSH ville gi meg nettopp denne muligheten.

- I. Viktig litteratur som ligger til grunn for denne masteroppgavene inkluderer

blant annet Walter Gershon (2006) sin artikkel *Collective Improvisation: A Theoretical Lens for Classroom Observation* og *Structure and Improvisation in Creative Teaching* av Keith Sawyer (2011). Jeg ble veldig inspirert av innholdet i disse tekstene, og en tanke om å gjøre et forskningsarbeid med lærerstudentene i sentrum og improvisasjon som fokus utviklet seg som følge av dette. En annen avgjørende faktor bak valget av tema er DeZutters (2011) etterspørsel etter mer empirisk forskning på improvisasjon i pedagogiske praksiser, og en bevisstgjøring på hvordan de improvisatoriske prosessene foregår i de ulike fagområdene (s. 28-29).

Etterhvert ble det klart at jeg også kom til å fokusere på lærerens rolle i den samme praksisen. Jeg ønsket å gjøre observasjoner av lærerne på lik linje som av studentene for å få et klart bilde av konteksten. Først etter å ha samlet observasjoner og gjennomgåelse av disse så jeg verdien av å undersøke forskningsspørsmålene mine med fokus på både lærerstudenten og læreren.

1.2 Presentasjon av forskningsfeltet

Forskningsfeltet mitt er i hovedtrekk improvisasjon i Write a Science Opera (WASO)-modellen, som utspiller seg på en barneskole. I denne delen av kapitlet vil jeg forsøke å informere leseren om det pedagogiske rammeverket for Write a Science Opera. For å gjøre det må jeg begynne med CREAT-IT. Videre vil jeg gi en kort forklaring på hvor og når Write an Opera (WAO)-modellen, som er forløperen til WASO, oppstod. Tilslutt avslutter jeg med en beskrivelse av WASO-modellen, som er metodikken som ble brukt i forskningsfeltet for denne oppgaven.

1.2.1 CREAT-IT sitt pedagogiske rammeverk i korte trekk

CREAT-IT er kort fortalt et europeisk prosjekt med formål om å utvikle en fungerende metode for å designe, kommunisere og representere tilnærminger for kreativ naturfagutdanning i grunnskolen (Craft et al. 2014, s. 1). CREAT-IT sitt pedagogiske rammeverk består av flere lag. Kjernen i rammeverket er nemlig 12

nøkkelprensippene. Disse prinsippene er konstruert basert på resultater fra en spørreundersøkelse etter flere kasusstudier (Craft et al. 2014, s. 81).

Det første prinsippet kalles *profesjonell kunnskap*. Det er viktig at kjernen til CREAT-IT består av undervisnings- disiplin kunnskap, og en ekspertise som lærerne tar med seg inn i prosjektet. Dette er en dyp kontekstuell kunnskap, basert på intuisjon. Denne kunnskapen må hele tiden være i dialog med CREAT-IT sine idéer og teorier. Dette prinsippet knyttes til funn i undersøkelsen, som viser at en kreativ naturfaglærer alltid er i utvikling og fokusert på elevene (Craft et al. 2014, s. 81).

Det andre prinsippet kalles *individuelle, samarbeidende og felles aktiviteter mot forandring*. Praksis innenfor CREAT-IT åpner for alle disse tre måtene å engasjere seg i aktiviteter på. Felles engasjement i aktiviteter vektlegges fordi det tar fordel av at deltakerne i aktivitetene kommer inn med ulike identiteter. Dette gir rom for forskjeller, samtidig som det ivaretar en felles kreativ prosess (Craft et al. 2014, s. 81).

Det tredje prinsippet kalles for *risiko, innlevelse og lek*. Dette prinsippet handler om å la disse tre begrepene være en del av læringen innen CREAT-IT, og å gjenkjenne hvordan man med pedagogikk kan skape rom for språk og tenkning, slik at disse begrepene kan finne sted. Disse prinsippene styrkes av resultater fra spørreundersøkelsen som viser at risiko er viktig for den kreative undervisningsprosessen og for læringens resultat (Craft et al. 2014, s. 81).

Det fjerde prinsippet kalles *ulike former for kunnskap*. CREAT-IT kan gjenkjenne minst tre ulike og verdifulle former for kunnskap. *Påstandskunnskap*, som er det samme som å "vite at". *Praktisk kunnskap*, som er det samme som å "vite hvordan". *Og estetisk eller følt kunnskap*, som er det samme å "vite dette". Samtidig må det ligge til grunn en anerkjennelse om at det kroppslige er knyttet til det verbale. Dette fører til at både det naturfaglige og det musikkfaglige i prosjektet får muligheten til å blomstre. Resultater fra undersøkelsen viser at en kreativ naturfaglærer blir sett på som en som søker erfaring, også innenfor kunstfagene (Craft et al. 2014, s. 81).

Det femte prinsippet har navnet *dialog*. Praksisen tillater dialoger mellom folk, disipliner, kreativitet og identitet, og idéer. Denne dialogen må også anerkjenne det kroppslige (da dialog ikke bare er en verbal aktivitet), og tillate konflikt og uforsonlige forskjeller (Craft et al. 2014, s. 82).

Det sjette prinsippet handler om *forholdet mellom "nedenfra-og-opp" prosessering og "ovenfra-og-ned" prosessering*. Idéer, kunnskap og praksiser som oppstår gjennom læringsaktivitet mellom voksen og elev, må "ha en samtale" med eksisterende idéer, kunnskap og praksiser som trekkes inn i denne aktiviteten. Dette er det viktig å forstå. Det er også viktig å vite at "nedenfra-og-opp" prosessering til tider kan være sterkere, og at andre ganger kan "ovenfra-og-ned" prosessering være sterkere. En må derimot aldri la den ene ta over for den andre (Craft et al. 2014, s. 82).

Det sjuende prinsippet handler om en *link mellom ulike måter å tenke rundt en felles "tråd"*. CREAT-IT kan gi rom for flere ulike måter å tenke på, fokusert rundt delt kunst og naturfag tråder. Eksempler på disse tenkemåtene er problemløsning, utforskning, rasjonalisering, fornuft, refleksjon, tvil og eksperimentering (Craft et al. 2014, s. 82).

Det åttende prinsippet dreier seg om *disiplinkunnskap*. Med dette menes at det er viktig å forstå at en må tillate seg å gi rom for den rigide *disiplinkunnskapen* i både naturfagene og kunstfagene. Samtidig må en ha en forståelse for hvordan kreativitet kan samhandle med disse disiplinære kunnskapsbasene på forskjellige måter i konteksten av naturfagundervisningen (Craft et al. 2014, s. 82).

Det niende prinsippet kalles *muligheter*. Med dette menes det at praksis innen CREAT-IT gir rom for flere muligheter med tanke på tenkning og ulike rom for tenkning. En må også vite når det er passende å begrense eller utvide disse mulighetene (Craft et al. 2014, s. 82).

Det tiende prinsippet handler om *etikk og bestyrere*. Profesjonelle voksne og elever i CREAT-IT vurderer etikken i deres prosesser i naturfaget, samt produktene av disse prosessene. De lar seg også bli veiledet i avgjørelsene om hva som er viktig

for dem som et samfunn, og fremstår som bestyrere for disse avgjørelsene og resultatene av dem (Craft et al. 2014, s. 82).

Det ellefte prinsippet kalles for *viktigheten av materialer*. Det er viktig å anerkjenne at materialene som blir brukt i utviklingen av idéer har stor betydning. Det kommer av at materialene som voksne fagfolk og elever jobber med er med på bidra til hvordan idéer er tenkt gjennom, og hvordan form og innhold i idéene veves sammen. Eksempler på disse materialene kan være deltakernes kropp, blyant og papir, rekvisitter, formende materialer, bunsenbrennere og reagensrør og kjemikalier (Craft et al. 2014, s. 82).

Det tolvte og siste prinsippet kalles for *styrke og handlingsfrihet*. Ved å styrke pedagogikken, kan CREAT-IT gi rom for at både elever og voksne fagfolk får en bedre forståelse av sin handlingsfrihet og evne til å uttrykke seg. Dermed kan de lettere vite hvordan de kan bruke det mot å bli bedre kreative utforskere, og for å utvikle mer kreative teknikker innen naturfag (Craft et al. 2014, s. 83).

1.2.2 Write an Opera – WAO

“Write an Opera” er en metode som brukes i utviklingen av en opera. Den ble utviklet på “Metropolitan Opera” i New York, og senere importert og videreutviklet av “The Royal Opera House i England. De siste tre tiår har metoden blitt implementert i flere land (Craft et al. 2014, s. 84).

WAO gir lærere ferdighetene, ressursene og kunnskapen som kan brukes til å støtte elevenes læring på tvers av læreplanen ved hjelp av kreativitet og kunst. Programmet ledes av et team med profesjonelle artister som har lang pedagogisk erfaring innen kunstoffene. Programmet er todelt hvor lærerne i første omgang skaper en original opera, der de lærer ferdigheter teknikker som komponering og libretto-skriving. Deltakere fokuserer også på hvordan elevene kan engasjere seg på ulike måter i utviklingen av en opera, alt fra teksten til markedsføring og billettsalg. I andre omgang returnerer lærerne til sine skoler for å gjennomføre et WAO-prosjekt med sine elever. Opplegget tilpasses hver enkel skole og elevenes

behov (Hodson, 2012).

1.2.3 Write a Science Opera – WASO

“Write a Science Opera” er en videreutvikling av den utbredte WAO-metoden. Denne modellen ble utviklet på Høgskolen Stord/Haugesund, basert på dialoger med European Network for Opera and Dance Education (RESEO) og the Royal Opera House Education Department (London) (Craft et al. 2014, s. 84). WASO er en kreativ, faglig utviklingstilnærming til forskningsbasert kunst- og vitenskapsutdanning der elever i ulike aldre - støttet av lærere, operakunstnere og forskere - lager en skoleforestilling. WASO har først og fremst fokus på å oppdage vitenskapen i en kreativ ramme. I tillegg er forskningsformidling en viktig faktor ved at man lar et vitenskapelig tema inspirere et tverrfaglig kunstnerisk prosjekt. I et WASO-prosjekt blir det valgt et vitenskapelig tema som skal være læringsfokus og gi inspirasjon i en kreativ prosess på en skole. Resultatet er at elevene framfører en operaforestilling. Hele prosessen er veiledet av lærere fra en rekke disipliner som inkluderer både vitenskap og kunst. Karakterer, libretto, komposisjon, scenografi, kostyme, samt PR og budsjett er laget av elevene og gjennomføres i løpet av prosjektet (Craft et al. 2014, s. 83-84).

1.3 Forskningsobjektet - en skole i idylliske omgivelser

Det er den første dagen av prosjektet og jeg er på vei til Rinde skole. Rinde skole ligger et godt stykke utenfor nærmeste by, ca. 20 minutter kjøretur. Den er ikke særlig overbefolkaoverbefolket, men heller ikke “øde”. Det første jeg legger merke til når jeg ankommer skolen er beliggenheten og omgivelsene. Den ligger nokså avsides og skolegården er knyttet til en stor og tett skog med veldig variert terreng. Det ser ut til å være en fantastisk og naturlig lekeplass for barna. Ved siden av parkeringsplassen på framsiden av skolen er det en fotballbinge og en skaterampe.

Inne på skolen er det, materielt sett, lagt til rette for en åpen undervisningskultur. Noen klasserom har ikke vegger eller dører. Så det å kalle det for rom blir heller feil. Det er mer riktig å betegne det som et klasseområde. Andre klasser har vegger, men veggene består kun av vinduer som gir full innsikt inn til klasserommet. Jeg får umiddelbart inntrykk av at Rinde skole er en skole som tenker "nytt" ved blant annet å satse på en mer åpen undervisningskultur i fysisk form.

Musikksalen ligger rett til venstre for hovedinngangen, på motsatt side at trappeamfiet, der hele skolen har morgensamling hver mandag. Musikksalen er et ganske stort rom, nesten som en litt mindre variant at de gammeldagse gymsalene med tregulv. Det er tregulv også her, høyt under taket, og de to lengste veggene er dekket med høye speil. Her inne i musikksalen treffer jeg klasse 3D for første gang. De kommende forfatterne av operastykke "Reknekatten". De vet det bare ikke selv enda. Energiske og forventningsfulle setter de seg i en hesteko sammen med kontaktlærern, lærere fra høyskolen og lærerstudenter. Jeg reiser meg opp og presenterer meg selv. Dette er forskningsobjektet mitt i masteroppgaven min – en skole i idylliske omgivelser.

1.4 Veien til forskningsobjektet

Det var en rekke tilfeldigheter som førte til det endelig valget av forskningsobjektet mitt. Det tok lang tid før valget ble tatt, og det skjedde tett opp mot oppstart av prosjektet. I denne delen av kapitlet vil jeg fortelle om hvordan valget ble tatt, og hvilket prosjekt det dreide seg om

Som student på "faglærer i musikk"-studiet dro jeg, i det siste året av studiet, på en 2 uker lang studietur til Irland. Her ble det samlet lærerstudenter i estetiske fag fra min høyskole, musikkstudenter fra Irland og lærerstudenter fra Belgia. Det var starten på et prosjekt som skulle gå over tre år, der alle landene hadde ansvaret for å arrangere et WASO-prosjekt hvert sitt år. På disse studieturene skulle studentene med veiledning fra lærerne sette opp en operaforestilling med hjelp av WASO-modellen. Temaet for disse studieturene var kreative og estetiske læreprosesser. Under mitt første år som masterstudent fikk jeg tilbud om å være med på

samarbeidets siste prosjekt, som skulle arrangeres i Belgia. Her planla jeg å gjøre mitt feltarbeid for å samle empirien min. Grunnet familieomstendigheter ble jeg nødt til å avlyse turen og det planlagte feltarbeidet.

Senere i studieforløpet planla jeg å følge en gruppe lærerstudenter fra faglærerstudiet i praksis. Jeg ville undersøke hvordan de improviserte i undervisningen med elevene. En ulempe med denne planen var at lærerstudentene i musikk hadde punktpraksis – én dag i uken over en lengre periode. Dette ville medført en del utfordringer med tanke på kontinuitet, samarbeidsforhold og ikke minst for meg å bli godtatt som en del av klasserommets samfunn. Sistnevnte er et aspekt i deltakende observasjon som jeg vil utdype i metodekapitlet. Etter at jeg hadde fått godkjenning fra studenter, lærere og elever hadde jeg en samtale med en av professorene ved høyskolen min. Jeg fikk spørsmål om hvorfor jeg ikke gjennomførte den opprinnelige planen, som var å delta på studieturen til Belgia, og fikk presentert for et mulig alternativ. Et WASO-prosjekt skulle gjennomføres i en 3. klasse på en barneskole i nærheten av Høyskolen, med oppstart om to uker. Jeg fikk tips til hvordan jeg kunne sette opp forskningsspørsmål for å få et fokus i feltarbeidet og ble informert om at dette var veldig relevant for IMTE-prosjektet. Med interesse i IMTE-prosjektet og improvisasjon i pedagogisk praksis som bakgrunn valgte jeg å gå for denne idéen, og slik kom jeg endelig fram til at WASO-prosjektet i denne 3. klassen på barneskolen skulle være mitt forskningsobjekt.

1.5 Presentasjon av prosessen fram mot operaforestillingen

I de to neste avsnittene vil jeg gi et overblikk over hvordan "de voksne" planla deler av operaproduksjonen på forhånd og hvilke prosesser som var med i utviklingen av den. Til slutt vil jeg presentere en synopsis slik elevene laget den. Dette gjør jeg for at leseren skal få en bredere forståelse av hvilken kontekst alle deltakere var en del av. Idéer tanker og følelser var i konstant bevegelse og utforming da prosjektet fant sin form.

1.5.1 Friheten óg rammene i utviklingen av operaproduksjonen

Det eneste som var forhåndsbestemt for operaen var at temaet for forestillingen skulle være gangetabellen. Dette var det "de voksne" som hadde bestemt. Elevene hadde altså slik jeg forstod det ingen innvirkning på valget av tema. Jeg tenker at dette på en måte kan være veldig styrende i den form at temaet for forestillingen styrer en del tanker og idéer under idémyldringen med rollefigurer og diverse. Dermed kan en si at avgjørelsen om at de voksne velger temaet for forestillingen kan ha en viss begrensning på elevenes kreativitet. På en annen side sikrer det også læringsutbyttet for forestillingen, fordi de voksne sørger for at temaet er innenfor det faglige pensumet, og at elevene dermed får en faglig input gjennom hele prosessen. Bortsett fra valget om tema, var det kun timeplanen med innholdet i workshopene og undervisningsøktene som var satt opp på forhånd. Dette var viktig for å ha en viss oversikt, slik at de voksne kunne sørge for at alle elementer i forestillingen var på plass før forestillingen.

I utviklingen av karakterene i forestillingen hadde elevene en del valgfrihet. De ble utviklet gjennom flere omganger med idémyldring, der karakterene først fikk en kroppslig skikkelse, deretter fikk de navn, og tilslutt personlige trekk. Utviklingen av karakterene var også med på å bestemme hva konteksten i de ulike scenene skulle være. Elevene hadde en del workshops der de fikk prøve ut ulike måter å lage kulisser på. Til slutt var det de voksne som av praktiske årsaker bestemte hvilken metode som skulle benyttes, og elevene fikk videreutvikle scenekulissene innenfor disse rammene.

Elevene var med på å skape replikker eller arier til de ulike scenene. Under disse sekvensene hadde elevene mye valgfrihet. De voksnes rolle i denne sammenhengen var å sørge for at setningene var mulige å uttale innenfor et rytmisk mønster som passet inn i en 4/4-takt. De veiledet også elevene når de forsøkte å finne rim til deler av teksten. Utviklingen av de musikalske melodiene på instrument og sang ble gjort på den måten at elevene kom med egne innspill. De voksne sørget for at sangmelodiene var innenfor elevenes register, og at de var lett

sangbare og passet med tekstens "stemning". Instrumentmelodiene ble også veiledet av de voksne, slik at melodiene var lette å spille og lette og huske.

De voksne jobbet på en måte som gjorde at alle replikker, skifter og melodier skulle være godt forhåndsinnøvd. Deler av prosessen bar preg av mye styring og kontroll. Jeg vurderer denne styringen som en enveiskjøring fordi det er elevene som får komme med innspillene. Jeg opplever derimot rammene for noen av aktivitetene som noe stramme. Det kunne vært utviklet metoder som hadde åpnet for enda mer fleksibilitet og enda mer improvisasjon blant elevene i disse aktivitetene. Et viktig aspekt i denne refleksjonen er at noen av de aktivitetene jeg opplevde som delvis stramme ble hovedsakelig ledet av lærerstudenter.

1.5.2 Elevenes synopsis

Jeg tenkte lenge at jeg i denne delen ville presentere synopsisen med mine egne ord, men på et punkt i arbeidet mitt kom jeg over selve operaprogrammet som ble utlevert til publikum under forestillingen. Programmet inneholder blant annet korte beskrivelser av karakterene som er med og et kort sammendrag av handlingen. Jeg ønsker å gi leseren muligheten til en opplevelse tilnærmet min egen første gang jeg leste programmet. Derfor presenterer jeg overblikket akkurat slik elevene selv skrev det i operaprogrammet;

Reknekatten

Reknekatten komer i fra rekneland han går på rekne skulen han liker og Rekne favorit maten hans er tal med gange søus han hater atl for vanslige Gange styke

Musik katten

Musik katten komer fra musik verden Han går på musik skulen Han liker og spele misik Han liker mat som er forma som nota Han liker og å spise andree sine songer med note søus på Å så hater han folk som stjeler musiken hans

Slemekatten

Slemekatten komer fra unerverden Han går på slemeskulen Han like å plaga folk Favoritmaten hans er spøkelse å mat som e forma som dødningshåve Han har skarpe klør Han like å jør rampestreker Han hate folk som plager han

Dragen

Dragen kome i fra unerverda Joben hans e å pase på en portal Han like å flørta og å skrema fålk Favorit maten hans e katar å hunar Han hata kata reknestuke og opra

Handling - Reknekatten

Reknekatten siter i rekne skulen og jer lekser. han høirer lyder

Fra skapet men det er låst. nor han komer in komer han til en portal.

Det er underverden. der møter han sleme katten.

Og da kommer di til en til portal. nor di går inn i portalen komer di

Til musikverden. og møter musik katten. Til slut kommer di til enda en verden Det er glad verden.

1.6 Hva vil jeg undersøke?

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg i hovedsak å undersøke to ting. Først ville jeg forsøke å finne en beskrivelse som kunne hjelpe meg å belyse hvilke ferdigheter som må til for å kunne improvisere i en pedagogisk praksis. Denne praksisen er musikkpedagogisk fordi den innebar en produksjon av en opera, som blant annet krever replikk- og musikkproduksjon. Videre ønsket jeg å undersøke hvordan lærerstudenter og lærere brukte denne kunnskapen og ferdighetene. Fordi studentene var med i et WASO-prosjekt, ble praksisen prosjektorganisert.

1.6.1 Forskningsspørsmål

På grunnlag av hva jeg valgte å undersøke kom jeg frem til følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter i musikkpedagogisk praksis beskrives?
2. Hvordan bruker lærere og lærerstudenter sine improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter i prosjektorganisert praksis?

1.7 Litteratursøk

Jeg har brukt flere metoder for å samle litteratur til denne oppgaven. Blant annet, har jeg brukt nettbaserte søkemotorer, funnet andre kilder i den litteraturen jeg har lest på forhånd og i løpet av oppgavens utforming, og fått råd og tips til litteratur fra veileder og medstudenter.

Noe jeg la merke til når jeg gjorde disse søkene, var at det finnes ingen forskning og litteratur på lærerstudentenes forhold til didaktisk improvisasjon. Den forskningen og litteraturen som jeg har funnet på didaktisk improvisasjon tar for seg hvordan erfarne lærere anvender denne aktiviteten, og hvordan de kan bidra til dypere konseptuell kunnskap hos elevene. I så måte representerer denne oppgaven første milepæl i et felt som trengs å undersøkes i større grad. Lærerstudentene utgjør de nye lærergenerasjonene, og et skifte i dagens utdanning vil kunne sette en ny standard for et av de viktigste yrkene i samfunnet.

1.8 Oppgavens oppbygging og form

Oppgaven presenterer først en introduksjon, som tar for seg valg av tema, en presentasjon av forskningsspørsmålene og en kort presentasjon av forskningsobjektet. Videre belyses metoden som er brukt i oppgaven, før det teoretiske grunnlaget presenteres. Deretter legger jeg fram resultatene fra funnene

mine, før jeg til slutt avslutter med drøftingen. Oppgaven skiller seg ut i den forstand at den presenteres som et narrativ. Jeg har forsøkt å ha en fortellende vinkling i oppgaven, i forsøk på å gi leseren en opplevelse av at han/hun er med på den "reisen" som jeg opplevde i prosjektets forløp.

2.0 Metode

I følgende kapittelet formidler jeg hvilken metode som har vært sentral i utformingen av denne oppgaven. Aller først vil jeg forklare forforståelsen jeg hadde med meg inn i dette prosjektet. Videre vil jeg belyse metodologien som ligger til grunn i forskningsarbeidet. Jeg vil så presentere hvilke strategier jeg brukte for å samle inn data under feltarbeidet. Jeg vil også forsøke å formidle hvordan jeg tok meg inn i felten. Avslutningsvis vil jeg forsøke å gi en beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen fra begynnelse til slutt.

2.1 Etnografisk tilnærming

Jeg har valgt å bruke Etnografi som metode i mitt forskningsarbeid. Etnografien har som mål å beskrive en kultur, et samfunn eller en sosial gruppe. Det innebærer en undersøkelse av menneskers daglige liv i sin naturlige kontekst, som gjerne går over lengre tid (Postholm 2010, s. 45). I følge Alvesson & Sköldberg (2008) fokuserer etnografien på å undersøke hvordan verden er satt sammen av mikroprosesser i form av sosiale interaksjoner som fører til en felles oppfattelse av kunnskap (s. 169). Etnografisk tilnærming innebærer induktiv forskning, som vil si at forskningsarbeidets design utvikler seg i løpet av studien (O'Reilly 2009, s. 3). Samtidig bør forskeren ha lest et repertoar av teori på forhånd, og dermed ha satt seg godt inn i emnet før han/hun går inn på feltet. En rekke forutinntatte problemstillinger vil og hjelpe forskeren med å ha et fokus i feltarbeidet (Postholm 2010, s. 46).

For å samle inn data i en etnografisk studie må forskeren gjennomgå et *feltarbeid*. Bogdan og Biklen (2007) sier at feltarbeid gjøres når forskeren entrer det feltet, samfunnet eller sosiale gruppen han/hun vil undersøke. Dette gjøres for å oppdage og studere handlinger og interaksjoner i forskningsdeltakernes liv. Et av målene til forskeren er blant annet å sørge for at deltakerne i forskningsarbeidet er bekvemme med forskerens tilstedeværelse, slik at de er villig til å snakke om og vise det forskeren er interessert i (s. 82).

I min undersøkelse så jeg på "klasserommet" som det såkalte samfunnet. I denne sammenhengen kunne "klasserommet" ha betydningen enten selve klasserommet, et grupperom, musikksalen eller gymsalen. Lærerstudenter og lærere fra høgskolen, elevene, klasseforstander og jeg selv var deltakere i dette samfunnet. Samspillet, dialogene og interaksjonene som oppstod mellom aktørene var en del av kulturen i dette sosiale samfunnet. For meg ble derfor de improvisatoriske sekvensene også en del av denne kulturen. I og med at jeg forsøkte å beskrive hvordan lærerstudentene og lærerne *braker* improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter i praksis, vurderte jeg etnografien som en passende metodologi, fordi jeg var nødt til å observere dem i sin naturlige kontekst. Jeg observerte deres dagligdagse handlinger. Ved å gjøre det kunne jeg forsøke å se hva lærerstudentene gjorde i praksis, og forsøke å fange deres perspektiv. For å muliggjøre det, valgte jeg å bruke deltakende observasjon som metoden i dette forskningsarbeidet.

2.2 Datainnsamlingsstrategi

For å samle inn data i løpet av feltarbeidet benyttet jeg meg hovedsakelig av to strategier. I denne delen av kapitlet vil jeg belyse teori som ligger til grunn for disse to strategiene.

2.2.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er den mest brukte datainnsamlingsstrategien innen etnografisk forskning (Postholm 2010, s. 47 & O'Reilly 2009, s. 150). Med denne metoden er forskeren en deltaker i et samfunn. Dermed får forskeren innblikk i hvordan dette samfunnet praktiserer på sine måter. Forskeren bruker denne insider-tiden til å gjøre observasjoner og refleksjoner om samfunnets daglige liv og noterer dette ned i feltnotat (O'Reilly 2009, s. 150). Deltakende observasjon er en metode der forskeren går inn og blir en del av det samfunnet som skal undersøkes. Dermed blir forskeren frivillig en del av konteksten som også påvirker de dagligdagse handlingene. Dette kan føre med seg både muligheter for forskningen, men også noen begrensninger. Dette beskriver jeg nærmere i "2.6 Forskeren i en fremmed kultur".

Nøkkelelementene i deltakende observasjon er selvfølgelig deltaking og observasjon. Å gjøre disse to aktivitetene i praksis kan være utfordrende. Som "deltaker" blir man et medlem av en gruppe mennesker, der man deltar i ulike aktiviteter, deler opplevelser og følelser, bidrar til diskusjoner, og tar del i de dagligdagse handlingene og interaksjonene som er naturlig for menneskene i denne gruppen. En blir som en "insider". En "observatør" er det motsatte av en "insider", nemlig en "outsider" - en på utsiden. Som en observatør sitter man på sidelinja, observerer og lytter, og tar ikke helhjertet del i det sosiale. Man blir ikke et fullverdig medlem (O'Reilly 2009, s. 151).

Bogdan og Biklen (2007) stiller spørsmålet, i hvilken grad og på hvilke måter bør forskeren delta i aktivitetene i samfunnet (s. 91). Videre sier Bogdan og Biklen at graden av deltakelse vil variere i løpet av studiens forløp. F. eks. vil forskeren de første dagene bli stående på sidelinja, i ventende om å bli akseptert. Etter hvert som relasjoner dannes, kan forskeren delta mer og mer. På et senere punkt i studien bør forskeren være i stand til å kunne trekke seg litt tilbake, for å gjøre de nødvendige observasjonene som trengs i forskningsarbeidet fra sidelinja (s. 92). Forskeren kan stå i fare for å la deltaking ta for stor del i metoden, og dermed

miste fokuset som forsker. Dermed vil ikke forskeren være i stand til å ta det viktige steget tilbake for å gjøre de objektive observasjonene. Forskeren kan ikke lenger regnes som en forsker, men som et fullverdig medlem av samfunnet. Dette kaller O'Reilly (2009) for "going native" (s. 87-88).

Bogdan og Biklen sier videre at spørsmålet angående mengden av deltaking, med hvem og hvordan ofte løser seg etter hvert som studien utvikler fokus (s. 92). For meg ble det naturlig å observere fra sidelinja under de sekvensene der lærerne eller lærerstudentene ledet ann dialoger i klasserommet. Jeg ville forsøke å observere hvordan de brukte improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter, og måtte derfor observere og notere dialogene som ble ført. Hadde jeg selv vært deltaker i disse dialogene, kunne det vært en hindring i å få det objektive synet jeg trengte. Jeg valgte derfor å delta i de aktivitetene som var mindre dialogbaserte, eller når elevene jobbet med konkrete workshop-oppgaver. Disse aktivitetene var blant annet oppvarmingsøvelser og aktiviteter som et avbrekk fra arbeidet. Samtidig valgte jeg å stille meg som disponibel i forhold til tilbakemeldinger om innholdet i operaproduksjonen.

2.2.2 Feltnotat

Som en del av metoden deltakende observasjon i feltarbeidet, skrev jeg feltnotater etter observasjonene. Feltnotat er et notat som beskriver opplevelser og observasjoner som forskeren har gjort i forbindelse med deltakelse på en intens og involvert måte. Å skrive slike notater er ikke en enkel og transparent oppgave. Det finnes ingen "rett" måte å skrive feltnotat på, fordi beskrivelsene av opplevelsene og observasjonene involverer en viss grad av oppfatning og tolkning. Dermed blir alle feltnotat unike (Emerson, Fretz & Shaw 1995, s. 5). Bogdan og Biklen (2007) sier at suksessen av deltakende observasjon avhenger mye av hvor detaljerte og omfattende feltnotatene er. All data i deltakende observasjon regnes som feltnotat. Med det menes alle notater, transkripsjoner av intervjuer, dokumenter, bilder og feltnotatene (s. 119).

I Bogdan og Biklen (2007) sin definisjon, kan feltnotat deles inn i to typer datainnhold. *Deskriptive*, som er et forsøk på å gi en visuell beskrivelse av setting, personene, handlingene og samtalene som er observert. Den andre er *reflekterende*, som er den delen som fanger opp observatørens perspektiver, idéer og tanker (s. 120).

I mine egne feltnotater av den deskriptive typen ble det Bogdan og Biklen (2007) kaller for *rekonstruksjon av dialog* og *beskrivelse av fysisk setting* dominerende. *Rekonstruksjon av dialog* innebærer samtalene blant subjekter som tas opp eller skrives ned, samt de samtalene forskeren selv har med subjekter (s. 120). Bogdan og Biklen sier at det er viktig å være oppmerksom på at en forskers feltnotat alltid er basert på valg som forskeren tar, med tanke på hvilke sekvenser og ord som skrives ned, og hvordan forskeren velger å ordlegge seg (s. 120). *Beskrivelsen av den fysiske settingen* innebærer enten tegninger eller beskrivelser av f. eks. rommets layout, gulv, møbler, vegger osv. En bør og forsøke å formidle en forståelse av stedet eller bygningen man befinner seg i (s. 121). Emerson et al. (1995) understreker viktigheten av at feltnotat inneholder detaljerte beskrivelser av situasjoner og hendelser, med hensikt å komme tett inn på det som skjer. Det kan derimot ikke finnes standarder for detaljgrad". Grunnen til dette er fordi avgjørelsen om hvor detaljert en skal se og beskrive, bestemmes av hva som er av interesse. Dette varierer ut i fra situasjonen og forskerens personlighet, orientering og disiplin (s. 14).

I den reflekterende delen av feltnotatene mine ble det Bogdan og Biklen (2007) kaller for *refleksjoner om etiske dilemmaer og konflikter* dominerende. Feltarbeid innebærer engasjement i forskningsdeltakernes liv, noe som stiller krav til forskeren verdier og ansvaret ovenfor forskningsdeltakeren (s. 123). Dette er krav som jeg opplevde i praksis i mitt forskningsarbeid. Jeg presenterer noen eksempler i undertittelen "2.5 Etikk og personvern".

I følge Emerson et al. (1995) innebærer etnografien to impulser under datainnsamlingen; *gjøre* feltarbeid og *skrive* feltnotat. Det er store kontraster mellom disse, fordi som etnograf i feltet må man hele tiden velge mellom å delta i

samtaler på ukjente steder, eller å trekke seg tilbake til et mer privat sted for å beskrive disse samtaler og bevitnede hendelsene. Allikevel foreslår Emerson et al. å se på disse to aktivitetene som dialektisk beslektet og gjensidig avhengig av hverandre, fordi aktivitetene bygger opp hverandre. For eksempel vil forskerens "egentid" i beskrivelsen av hendelser hjelpe til å bedre forstå andre situasjoner, slik at det er lettere å kunne delta i samtalen (s. 15). I mitt feltarbeid opplevde jeg å ha en god balanse mellom deltakelse og privat skriving. Jeg hadde mye kompetanse innenfor temaet de jobbet med, og det var derfor naturlig for alle parter at jeg deltok i visse samtaler. Dette var for meg positive opplevelser som styrket feltnotatene..

2.3 Tilgang til feltet og deltakerne

O'Reilly (2009) skriver at en av de første stegene man bør tenke på i et etnografisk forskningsarbeid, er hvordan en skal få adgang til de menneskene og stedene man skal undersøke på en slik måte at en oppnår best mulig utfall av etnografien (s. 5). Måten en oppnår denne kontakten vil kunne avgjøre hvem forskeren kan snakke med, om hvilke temaer og forskningsdeltakerens respons. Ved feil tilnærming kan forskeren stå i fare for å bli utestengt fra deltakerne i lang tid (s. 6). I mitt forskningsarbeid var det viktig å få tilgang raskt, da idéen om dette arbeidet ikke utviklet seg før 2 uker før prosjektet startet, og varigheten bare var 3 uker.

De første personene jeg tok kontakt med for å få tilgang til feltet var lærerstudentene. Det var de som skulle være fokuset, og det var derfor naturlig for meg å få den første godkjennelsen fra dem. Jeg tok kontakt med dem på sms, der jeg kort forklarte prosjektet og hva deltakelsen ville innebære. Studentene ga raskt svar, og ingen av dem var i tvil om at de ville være med på dette.

Postholm (2010) skriver at kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltaker (s. 22). For å få et forhold til studentene før operaprojektet begynte valgte jeg å ha et åpent gruppeintervju sammen med studentene. Dette ble gjort i kantinen på lærerskolene. I intervjuet stilte jeg spørsmål om hvilke tanker de hadde om prosjektet på forhånd og begrepet improvisasjon. Det viktigste for meg i denne

samtalen var å bli kjent med studentene før jeg skulle observere dem, og at de fikk muligheten til å bli kjent med meg. Jeg hadde en tanke om at det kunne være med å bidra til at de følte seg tryggere i klasserommet med meg tilstede.

Videre tok jeg kontakt med rektor ved barneskolen som studentene skulle ha praksisen ved. Selv om jeg ikke hadde tenkt å bruke elevenes navn i feltnotatene, ville jeg allikevel sørge for at jeg hadde foreldrenes godkjenning. Rektor ved skolen opplyste meg om at foreldrene hvert år måtte signere på papirer som tillot elevene å bli tatt bilde av for bruk i medier, og være del av forskningsprosjekter. Jeg hadde dermed ikke behov for å gå videre med godkjenning fra foreldre.

Til slutt tok jeg kontakt med faglærere fra høgskolen, opera prosjektleder og praksislærer. Jeg valgte og å spørre faglærere og praksislærer om lov til å observere dem og skrive feltnotat på deres handlinger i klasserommet. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å dokumentere omgivelsene og konteksten til lærerstudentene, da jeg tenkte at alt dette kunne være potensielle påvirkningskilder til hvordan studentene oppførte seg i praksis.

2.4 Etikk og personvern

Forskningsarbeidet mitt er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) – se vedlegg 1. Forskningsdeltakerne, deriblant lærerstudenter og lærere, har blitt informert muntlig og skriftlig om prosjektet på forhånd, som en del av godkjenningen. De har videre gitt skriftlig samtykke til å delta i prosjektet, og la meg bruke observasjoner av aktørene i forskningsarbeidet.

Under feltarbeidet opplevde jeg ulike etiske dilemmaer med tanke på min rolle i konteksten. Som deltakende observatør var jeg ofte en del av aktivitetene som ble gjennomført i undervisningstimene. Det var ofte snakk om oppvarmingsøvelser og aktiviteter som fungerte som avbrekk fra stoffet de jobbet med i øyeblikket. Det var derimot episoder hvor det oppstod situasjoner som gjorde at jeg ble nødt til å vurdere om jeg skulle fortsette i rollen som forskeren og sitte på sidelinja og observere, eller om jeg skulle gå ut av rollen og bryte inn i situasjonen for å hjelpe til. Jeg gjorde sistnevnte et antall ganger, men det viste seg å kunne slå begge veier.

Jeg vil presentere to episoder jeg opplevde, som illustrerer utfordringer jeg hadde med tanke på etiske dilemmaer som forsker i denne konteksten.

I en av disse episodene fikk studentene ansvaret for å lære elevene teksten og melodien på en av sangene i operaen. Det hadde vært en lang dag og elevene var ganske høyt oppe på energiskalaen. Det var mye uro og lite oppmerksomhet rettet mot studentene. Da jeg observerte dette innså jeg og at studentene var tydelig usikre på hvordan de skulle gå frem for å lære elevene sangen på en god måte som opprettholdt oppmerksomheten. Elevene leste denne usikkerheten, og kaoset i rommet utfoldet seg mer. Jeg bestemte meg på det tidspunktet for å gå ut av rollen som forsker og forsøke å hjelpe studentene med oppgaven. Jeg gjorde det blant annet fordi jeg og har erfaring med metodikk for å lære bort tekst og melodi til elever. Jeg beveget meg dermed frem til der studentene sto og tok forsiktig over oppgaven. Studentene trakk seg tilbake og lot meg styre resten av sekvensen da de så at det fungerte. Etter timen var ferdig spurte jeg studentene om det var greit at jeg tok overhånd slik jeg gjorde, og de var positive til at jeg støttet lærerstudentene i en vanskelig situasjon.

I en annen episode slo handlingene mine tilbake på meg. Det var i en musikkundervisningstime med en av lærerstudentene Ingrid, som var alene, og orkestergruppen, som bestod av elever. De skulle lære seg å spille et melodi med ulike instrumenter, deriblant piano, xylofon, klokkespill og perkusjon. Gjennom sekvensen var elevene forholdsvis urolige, men to av guttene skilte seg spesielt ut. De var veldig opptatt av å bråke mest mulig, noe som gjorde det vanskelig for Ingrid å formidle beskjeder. En av guttene hadde en tromme og hadde fått i ansvar å telle inn resten av orkesteret med fire slag på tromma. Jeg så også at Ingrid var sliten og hadde vanskeligheter for å roe ned de to guttene. På et tidspunkt slo eleven, med ansvaret for opptellinga, fire ganger på tromma. Da valgte jeg momentant å gå ut av rolle som forsker og ga beskjed til eleven med trommen om at han måtte slutte å bråke, og lytte til Ingrid. Det jeg ikke hadde fått med meg var at Ingrid hadde gitt beskjed om at han skulle telle opp med de fire slagene når han var klar. Dermed ble jeg selv en som forstyrret og avbrøt sekvensen.

2.5 Forskeren i en fremmed kultur

Etter min mening gir deltakende observasjon svært gode muligheter for innsamling av data, der jeg som forsker får et dypt innblikk i klasserommets naturlige handlinger. Denne fordelene kan allikevel også virke mot sin hensikt, og kan stille spørsmåltegn ved objektiviteten til undersøkelsen. Som forsker kan man bli sett på som en "forurensning" for samfunnet og kulturen. Med dette mener jeg at uansett hvor akseptert man blir av samfunnet vil man alltid forbli en "outsider" - en fra utsiden som har trådt inn i en fremmed kultur. Denne handlingen påvirker konstant konteksten til lærerne og elevene. Dette gjør at de handlinger som utøves alltid er påvirket i mer eller mindre grad av forskerens tilstedeværelse.

Samtidig som forskeren kan virke forstyrrende på konteksten, kan også konteksten virke forstyrrende på forskeren. Det er naturlig at forskeren går inn i et forskningsarbeid med en rekke tanker og idéer. Dette, i kombinasjon med et repertoar av teorier og teser, gjør at forskeren har et fokus som gir retning i feltarbeidet. Dermed vet forskeren noe om hva han/hun skal se etter i sine observasjoner. Samtidig bør forskeren ha et mest mulig "åpent sinn" for eventuelle andre innsyn som forskeren måtte oppleve i undersøkelsen (Postholm 2010, s. 44). Jeg tenker at og kan være andre elementer i en kontekst som kan gjøre forskeren ufokusert. Det kan dreie seg om andre aktiviteter eller handlinger, som ikke er relevante for fokuset, men som fortsatt er en del av konteksten. Samtidig som det er en naturlig del av samfunnet, kan det også forstyrre selve undersøkelsen.

En fare ved gjennomføring av feltarbeidet kan være at forskeren blir for involvert i det samfunnet som undersøkes, kanskje på grunn av et sterkt ønske om å bli akseptert av aktørene i samfunnet. Ønsket om å være en del av samfunnet, og ikke forbli en observatør - en fremmed, kan være så sterkt at forskeren glemmer årsaken til at hun/han er der. I stedet for å observere de daglige handlingene med et objektivt perspektiv, vil forskeren være mer opptatt av å delta i aktivitetene som en 'native' og mister dermed fokuset for forskningen. Feltnotat og observasjonsbeskrivelser uteblir, mens forskeren forviller seg inn i samfunnet i et forsøk på å bli 'en av dem'. Dette kaller O'Reilly (2009) for «going native» (s. 87).

Jeg kan ikke sammenlikne meg selv med den berømte etnografen Malinowski (Postholm 2010) med tanke på hvilket samfunn jeg har valgt å bli en del av og observere. Kontekstene i dette samfunnet er ikke like ukjente for meg som Trobiand Island var da Malinowski gjorde sin etnografi (s. 45). Jeg er veldig kjent med konteksten "barneskole". Jeg hadde praksis på en barneskole og jeg har jobbet på en annen. Jeg har også god kjennskap til prosjektmodellen "Write a Science Opera", da jeg selv har deltatt som både musikanter og skuespillere på tidligere prosjekter. Allikevel så jeg på meg selv som "en på utsiden". Selv om jeg hadde en viss deltagelse i utviklingen av operaen, så var jeg fortsatt forskeren som satt på sidelinjen og observerte. For meg så hadde dette faktumet både fordeler og ulemper. Jeg var i stand til å ha et mer objektiv blikk når jeg gjorde observasjonene mine, fordi jeg ikke hadde truffet elevene før. Samtidig var jeg outsideren som ikke helt hadde "fortjent sin plass" enda. Jeg opplevde i begynnelsen en underliggende skepsis, ikke bare hos elevene, men også hos studentene. Dette kan ha hatt en effekt på hvordan handlingene har artet seg, og jeg kan derfor stille meg selv spørsmålet om hvorvidt jeg får den dype innsikten i samfunnets handlinger jeg er ute etter.

2.6 Gjennomføringen av undersøkelsen

Valget av en etnografisk tilnærming til oppgaven gjorde at datainnsamlingen og analysen var en omfattende og krevende prosess og det var utfordrende å ha oversikt over prosessen. Lange pendlerturer til observasjonsstedet var anstrengende og feltnotatene ble ikke alltid like sammensatte og gjennomførte, som det jeg hadde planlagt. I analysen måtte jeg i perioder isolere meg fra familien, som også var en krevende oppgave.

I det neste avsnittet vil jeg presentere hvordan gjennomføringen av undersøkelsen ble gjort fra forberedelsene før feltarbeidet til sluttfasen av analysen. Først vil jeg skrive kort om hvilke forberedelser jeg gjorde på forhånd av undersøkelsen. Så vil jeg beskrive hvordan jeg gjennomførte selve datainnsamlingen. Til slutt vil jeg avslutte med å presentere hvordan jeg analyserte arbeidet mitt.

2.6.1 Forberedelser

Jeg tenkte tilbake til tiden med vitenskapsteori, hvor vi leste Alvesson & Sköldbberg (2008). I følge dem måtte jeg i observasjon, sørge for at jeg hadde en balanse mellom et teorirepertoar og et åpent sinn. De hevder at ved å lese for mye teori på forhånd av feltarbeid og analyse, kan det ha en negativ virkning ved at den leste teorien bestemmer entydig hva som blir observert, og hva som søkes i analysen, altså hemmende på forskningen. Derimot vil det motsatte (ingen teorilesning på forhånd) kunne gi motsatt effekt, ved at mangel på retning og fokus gir et uklart forskerbilde, som tilslutt ikke er troverdig (s. 137). Så dermed studerte jeg Keith Sawyer (2011), samtidig som jeg forsøkte å orientere meg om deltakende observasjon gjennom O'Reilly (2009) og Postholm (2010). I og med at valget av undersøkelse var så tett opp mot prosjektstart, førte det til at studiet av metode og teori ble gjennomført under tidspress. Allikevel følte jeg at det ga meg en viss forståelse for hva jeg skulle gjøre, og hvordan jeg skulle gjennomføre det.

En annen tanke jeg hadde på forhånd av undersøkelsen, var at jeg ønsket å bli litt kjent med lærerstudentene før prosjektet ble igangsatt. Jeg ville treffe dem i en uformell kontekst, og stille dem spørsmål om deres tanker, verdier og meninger om læreryrket, improvisasjon og opera prosjektet. Samtidig ville jeg at de skulle få muligheten til å bli kjent med meg, hvem jeg var og hvorfor jeg ønsket å gjøre dette. Tanken med det hele var at jeg ønsket å gjøre dem trygge på min tilstedeværelse i praksisen deres ved å treffe dem før prosjektstart. Jeg ville forsøke å fremskynde "insider"-statusen.

En ulempe med dette møtet kunne være at lærerstudentene ble mer bevisst på fenomenene jeg ville undersøke, og at de derfor ville gjøre det i større grad. En kunne da sagt at jeg på en måte hadde forurensa den naturlige konteksten før jeg gikk inn i den. Nå var det slik at disse lærerstudentene hadde i motsetning til andre fått en del input i improvisasjonsbegrepet på forhånd, i tillegg til at de hadde hatt et par workshops, hvor det hadde jobbet med øvelser i improvisasjon. Jeg valgte derfor å gjennomføre møtet på tross av risikoen for forurensing av konteksten.

2.6.2 Datainnsamlingen

Datainnsamlingen begynte den første prosjektdagen. Som jeg nevnte i det forrige kapitlet, valgte jeg de første dagene å være mer deltakende i aktivitetene. Selve noteringen av observasjoner foregikk allikevel som resten av perioden. Jeg satt meg som regel bakerst i klasserommet eller grupperommet, for å ikke forstyrre elevene. For å samle data til analysen noterte jeg ned observasjoner som jeg gjorde meg i løpet av dagen. I begynnelsen opplevde jeg dette som veldig utfordrende fordi jeg ikke syntes å ha et konkret fokus. Jeg manglet noe å se etter. Resultatet ble dermed at jeg forsøkte å notere alt, noe som ble et stress moment de første dagene. Jeg klarte etter hvert å finne en produktiv måte å notere observasjonene mine på. Selv om jeg aldri følte at fokuset mitt var helt på plass, klarte jeg som regel å observere hvordan klasselederne førte dialogen i undervisningsøktene.

Observasjonene mine ble notert på en bærbar datamaskin. Jeg skrev i puljer, og endte oftest opp med å skrive oppsummerende beskrivelser og tanker etter hver økt. Dermed følte jeg at jeg hadde en god balanse mellom konkrete observasjonsbeskrivelser og feltnotat. Feltnotatene fikk dag og dato som overskrift, og jeg delte så teksten videre inn i de ulike øktene som utspilte seg gjennom dagen. Dermed fikk jeg en god oversikt og sparte meg for mye ekstra arbeid før analysen.

Ved siden av feltnotatene valgte jeg å bruke lydopptak som et supplerende verktøy i innsamlingen av data. Tanken med dette var for å kunne senere gå tilbake og på en måte "gjenoppleve" ulike øyeblikk som jeg fant interessante i analysen av datamaterialet. Jeg ville gi meg selv muligheten til å kunne gå dypere inn i selve øyeblikket og kanskje oppdage noe jeg ikke gjorde den første gangen, dersom det skulle oppstå slike situasjoner. Da jeg i utgangspunktet hadde ambisjoner om å kanskje gjennomføre intervjuer med forskningsdeltakerne i etterkant av opera prosjektet, så jeg og på lydopptakene som en mulighet for å spille av sekvenser til lærerstudentene, i et forsøk om at det kunne vekke til live de tanker og følelser i det gitte øyeblikket, og dermed gi dypere svar enn hvis de var nødt til å huske tilbake til et bestemt tidspunkt. Denne formen for intervju kalles *stimulated recall* (Calderhead 1981, s. 1). Jeg brukte min egen mobiltelefon for å gjøre lydopptakene.

Lydopptakene var organisert på den måten at jeg hadde ett opptak for hver økt, og navnga opptakene etter dato, tidspunkt og hvilken økt. Dermed kunne jeg enkelt matche lydopptakene med feltnotatene uten anstrengelse. I løpet av de 3 ukene prosjektet fant sted, deltok jeg på 12 av 15 prosjektdager.

2.6.3 Analysen

Alle feltnotat som ble til i denne prosessen inneholdt en stor mengde informasjon. Det første steget av analysen min var å sortere informasjonen i ulike kategorier. Jeg ville lage memoer, tanker og idéer til disse sorteringene. Jeg tildelte altså feltnotatene mine ulike koder. Denne analyseprosessen kalles *koding* (O'Reilly 2009, s. 34). Koding er den sentrale koblingen mellom datainnsamling og utvikling av en teori som forklarer disse dataene. En forsøker å forklare hva som utfolder seg i datamaterialet og en begynner å begripe hva det betyr gjennom koding. Ved å delta i koding, begynner en å se sammen to store tråder i Grounded Theory: generaliserbare teoretisk uttalelser som gjenspeiler spesifikke tider og steder, og kontekstuelle analyser av handlinger og hendelser (Charmaz 2014, s. 113).

Kodingen ble gjennomført med utgangspunkt i Grounded theory (Charmaz 2014 & Glaser & Strauss 1967). Hovedhensikten med Grounded Theory er teorigenerering fremfor verifisering. Kilden for teorigenereringen er det empiriske materialet, og metoden som brukes for å gjøre dette er komparativ analyse (Glaser & Strauss 1967, s. 1). Med andre ord var det empirien min som var det sentrale i analysen, og ikke teorien. Teorien skal utfolde seg fra empirien i analysen.

Den første delen av kodingen i analysen min kaller Charmaz (2014) for innledende koding. I denne prosessen var jeg åpen for å utforske alle teoretiske muligheter som jeg kunne avlede fra datamaterialet. I den innledende kodingen spurte jeg meg selv spørsmål som; hva er dette datamaterialet en studiet av? Hva foreslår datamaterialet? Fra hvem sitt perspektiv? Hvilken kategori indikerer denne spesifikke situasjonen? I prosessen av å svare på disse spørsmåla og sammenlikningen mellom dataene forsøkte jeg å se handlingene i hvert segment av datamaterialet fremfor å tilegne forhåndsskapte kategorier til dataen. Jeg forsøkte

altså å fokusere kun på handlingene, og ikke på personene som gjennomførte handlingene (s. 116).

Metoden for analysen var også inspirert av konstant komparativ metode, beskrevet av Glaser & Strauss (1967). I følge dem kan denne metoden deles inn i 4 deler. Den første delen, som preget mesteparten av min analyse, handler om å sammenligne hendelser som gjelder for hver kategori. I kodingen av en hendelse for en kategori, sammenliknet jeg samtidig den hendelsen med andre hendelser i den samme og ulike grupper som var koda i samme kategori (s. 106). Når jeg hadde hatt noen omganger med koding av dataen, begynte jeg å skrive ned notater til idéene mine. Disse idéene var refleksjoner om det som var synlig i dataene mine (s. 107).

Lydopptakene jeg hadde valgt å gjøre under innsamling av data viste seg her å komme til stor nytte. I den siste fasen av kodingen la jeg merke til å dataene mine inneholdt veldig lite direkte tale. I feltnotatene mine hadde jeg hele tiden skrevet en oppsummering av de dialogene og sekvensene som utartet seg. Når jeg da skulle skrive utdrag fra feltnotatene mine, opplevde jeg at innholdet mangla troverdighet og transparens. Siden jeg hadde tatt lydopptak av alle sekvenser hadde jeg mulighet til å lytte gjennom alle de aktuelle opptakene, for og så transkribere dialogen. Dermed fikk jeg en direkte dialog å referere til når jeg gikk i gang med å skrive funn kapitlet mitt.

For å få et bedre overblikk på kodekrosessen, og for å ha kontroll på kodene, kategoriene og notatene til de ulike hendelsene benytta jeg meg av programmet *HyperResearch*. Jeg brukte og et annet program for å effektivisere transkriberingen av lydopptakene mine, *HyperTranscribe*.

3.0 Teori

Med dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget som oppgaven er bygget på. I kapitlet presenterer jeg mitt syn på hvordan læring foregår. Jeg presenterer paralleller mellom jazzmusikken og pedagogiske kontekster. Kapitlet inneholder også en presentasjon av strukturer og rammeverk i kreativ undervisning. Avslutningsvis i kapitlet presenterer jeg mitt fokus for analysen av datamaterialet og dermed svaret på mitt første forskningsspørsmål, hvordan kan improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter beskrives?

3.1 Sosialkonstruktivistisk læringssyn

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av mening og forståelse som skapes mellom mennesker i sosial samhandling. Dermed er ikke kunnskap noe som er bestemt en gang for alle, for å se overføres fra en til en annen. Kunnskap er i stadig endring og fornyelse i de sosiale samhandlingene. Derfor kan den konstruktivistiske tradisjonen bli sett på som en brobygger mellom mennesker og den verdenen de lever i. Derfor får den sosiale, kulturelle og historiske settingen som menneskene lever i betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. På den måten kan en si at mennesker innenfor den samme konteksten kan dele en felles forståelse (Postholm 2010, s. 21).

Alvesson og Sköldberg (2005) skriver at vi som mennesker lever i flere ulike virkeligheter. Den mest grunnleggende av disse er den vanlige hverdagsverdenen. Denne oppleves på ulike måter som forhåndsstrukturert og objektivert. Denne verdenen presenterer seg for oss mennesker som en verden vi deler med andre – en intersubjektiv verden (s. 84). Videre sier Alvesson og Sköldberg at disse andre kjennetegner vi som f. eks. svensker, nordmenn, kvinner, barn, voksne, lærere, militære osv. Hverdagslivet består også av objektiveringer, som innebærer at et

bestemt meningsinnhold får et materielt uttrykk som blir mer permanent. Tegn, symboler og språk er eksempler på slike objektiveringer. Språket forblir viktig i utviklingen av et kunnskapsrepertoar (s. 85).

3.2 Den Proksimale Utviklingssonen

Imsen (2005) forteller at i Vygotskys syn på individets utvikling, står både forforståelsen og framtiden det beveger seg i mot sentralt. Dette perspektivet kalte han for *genetisk* metode, forstående om mennesket i dets individuelle og kollektive utvikling (s. 187). For Vygotsky var det viktig å se på læring som et sosialt fenomen, noe som er i samspill med individets omgivelser.

Slik Vygotsky så det var talespråket det viktigste redskapet vårt i tilegningen av kultur og felles kunnskaper. Ifølge hans teori er det språket som er byggesteinene for tenkningen til individet. Han begynner med barnet, som etter spedbarn-tiden forsiktig begynner å snakke med seg selv. Denne dialogen gjør at erfaringer internaliseres som tenkning. Ta f. eks. barn i en sandkasse. De snakker lite med hverandre, men heller mer til seg selv om det de gjør. Etter hvert som denne egosentriske talen utvikles, kan barnet begynne å tenke for seg selv. Dermed går språket fra å være en ren sosial aktivitet til å være en todelt språkfunksjon: et sosialt språk til å kommunisere med andre med, og en egosentrisk indre tale som grunnlag for tenkning (s. 189).

Vygotsky (1978) presenterer et viktig konsept han kaller for den proksimale utviklingssonen (Zone of Proximal Development). For å forklare dette konseptet, fastsetter han først to nivåer av utvikling hos barnet. Det første kaller han *faktiske utviklingsnivå* (actual development level). Dette er nivået av utviklingen av et barns mentale funksjoner, som har blitt etablert som et resultat av ferdige utviklingscykluser. Med andre ord er det ferdigheter og kunnskaper som elever allerede har lært seg og kan uten støtte fra en voksen eller lærer. En tester gjerne ofte elever med å gi dem ulike oppgaver. Avhengig av hvordan eleven løser de

ulike oppgavene og til hvilken vanskelighetsgrad, viser hvilket nivå deres mentale utvikling er på (s. 85).

Vygotsky fortsetter med å si at på en annen side kan eleven få ledende spørsmål. Eller en kan som læreren, først vise eleven hvordan oppgaven skal løses, før eleven så gjør det samme selv. Læreren kan og igangsette løsningen, og videre la eleven fullføre den, enten alene eller i samarbeid med andre elever. Dermed vil et tilfelle hvor eleven ikke klarer å finne en løsning, ikke være en indikasjon på elevens nåværende mentale utvikling (s. 85).

Vygotsky beskriver videre den proksimale utviklingssonen slik: Distansen mellom det faktiske utviklingsnivået, som er bestemt av individuell problemløsning, og nivået av potensiell utvikling, som er bestemt nivået av problemløsning veiledet av lærer eller i spill med andre elever. Den proksimale utviklingssonen definerer de ferdighetene hos eleven som enda ikke er modnet og etablert mentalt hos eleven, men som er i prosessen av å modnes og etableres (s. 86).

3.3. Et rammeverk av stillaser

Begrepet stillasbygging, eller "scaffolding" blir introdusert i artikkelen, *"The Role of Tutoring in Problem Solving"*, av Wood, Bruner & Ross (1976). Artikkelen tar for seg opplæringsprosessens natur, hvor en voksen eller en "ekspert" hjelper noen som er mindre voksen eller mindre ekspert (s. 89). Wood, Bruner & Ross skriver blant annet om rekkefølgen på problemløsning i utviklingen hos barn. Selv om barn ses ofte å være naturlige problemløsere fra de er små, er det ofte slik at barnas innsats er assistert og fostra av andre som innehar flere ferdigheter enn dem selv.

Opplæringsinteraksjoner er viktige deler av barndommen. I følge forfatterne kan tilegningen av ferdigheter hos et barn bli sett på som et hierarkisk program, der ulike ferdigheter blir kombinert til "høyere ferdigheter" ved hensiktsmessig orkestrering, for å møte nye mer komplekse oppgaver (s. 89).

Videre i artikkelen sier forfatterne at diskusjonen om problemløsning og tilegning av ferdigheter, ofte blir sett på som ferdsel en gjør alene. Men dersom den sosiale

konteksten er tatt i betraktning blir prosessen ofte sett på som modellering og imitasjon. Innblandingen av en veileder kan derimot involvere mer enn kun modellering og imitasjon. Som oftest involverer det en form for stillasebygging, eller "scaffolding", slik forfatterne kaller det. Dette gir barnet muligheten til å gjennomføre en oppgave, løse et problem eller oppnå et mål, som det ikke hadde klart på egenhånd. Stillasebyggingen innebærer blant annet at veilederen kontrollerer oppgavens elementer, som vanligvis ville vært utenfor barnets kapasitet, slik at barnet kan konsentrere seg om å gjøre ferdig de elementene som er innenfor kompetansen til barnet. Men for at denne prosessen skal kunne finne sted, må det i følge Wood, Bruner & Ross ligge til grunn en tilstand. Den som lærer må være i stand til å gjenkjenne løsningen til en bestemt gruppe problem før han selv er i stand til å produsere stegene som leder til løsningen. Dette må kunne gjøres uten assistanse – forståelse av løsningen må komme før produksjonen (s. 90). I følge Bruner (1996) er læring en interaktiv prosess, der mennesker lærer fra hverandre, ikke bare ved å vise hverandre og fortelle. Videre sier han at det ligger i menneskets kulturelle natur å skape samfunn der det er gjensidige elever (s. 22). Et slikt gjensidig samfunn modellerer ofte måter å gjøre og vite, det gir muligheter for etterlikning, en får fortløpende kommentarer, det gir "stillaser" til nybegynnere, og det gir en god kontekst for bevisst undervisning (s. 21).

3.4 Tre elementer i musikalsk improvisasjon og "flow"

I artikkelen *"Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication"* fokuserer Alterhaug (2004) først og fremst på aktiviteten jazzimprovisasjon, og dens optimale forhold for utfoldingen av kreativitet. Samtidig presenterer han hvordan improvisasjon, slik som brukt i jazz, kan brukes som en pedagogisk strategi i kommunikasjon mellom mennesker (s. 97).

I introduksjonen av denne artikkelen belyser Alterhaug to sentrale betydninger av begrepet "improvisasjon". Den første er en forståelse om at improvisasjon brukes som en nødløsning, der en for eksempel er nødt til å "improvisere" fordi den opprinnelige planen ikke fungerte. Han legger til at en slik påstand antar at

menneskets handlinger er basert på regler og instruksjoner (s. 97). Den andre forståelsen er av at improvisasjon er beredskapstilstand og interne ferdigheter, som utvikles gjennom ulike problemløsnings situasjoner. Denne kunnskapen beskriver Alterhaug som en form for "taus kunnskap" (s. 98).

Alterhaug skriver at ordbøker ofte definerer begrepet improvisasjon som "å spille uten forberedelser" (s. 105) (min oversettelse). En kan knytte dette opp mot det som ble belyst i forrige avsnitt, om improvisasjon som en nødløsning på en plan som ikke fungerte. Dermed blir det en evne til å kunne handle intuitivt, uten å ha forberedt seg. Alterhaug beskriver videre at begrepet "improvisasjon" innen jazz musikken har en helt annen betydning. Begrepet utgjør en aktivitet som krever nøye forberedning med visse ferdigheter som blir tilegnet individet. Dette gjør at en er klar for å handle i det uventede, eller i en kreativ utfordring, ved å bryte med vanedannende mønstre (s. 105). Videre i samtalen om ferdigheter og utfordringer i en ensemblesammenheng, belyser Alterhaug at det må ligge en balanse mellom disse to aspektene. Dersom musikeren klarer å åpne og optimalisere denne balansen, treffer individet tilslutt en bevisst tilstand som ofte kalles for "flow" - en tilstand der en logisk bevissthet fører til at overgangene mellom handlinger og øyeblikk oppleves som flytende. En tilstand som ikke krever noen form for bevisst intervensjon (s. 105).

Begrepet "flow" er beskrevet av Csikszentmihalyi (1990) i boken *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Csikszentmihalyi skriver at når informasjon som strømmer til bevissthet er compatible med mål, vil psykisk energi flyte uanstrengt. Det er dermed ingen grunn til å stille spørsmål ved sin egen tilstrekkelighet. Når en stopper opp og tenker på det en driver med, er beviset på det en gjør engasjerende. Den positive tilbakemeldingen styrker selvet, og mer oppmerksomhet frigis til å håndtere de ytre og indre miljøene (s. 39). Dette er i følge Csikszentmihalyi optimal opplevelse. Han beskriver denne tilstanden som "flow"- opplevelsen (s. 40).

I boken *Creativity: Flow and the Psychology of discovery and invention*, beskriver Csikszentmihalyi (1997) blant annet betingelser som må ligge til rette for at en

“flow” av kreativitet kan utfolde seg: Han sier blant annet at en er nødt til å ha klare mål, for at “flow” skal kunne oppstå. Under visse forhold, begynner den kreative prosessen med målet om å løse et problem (s. 114). Videre må en ha en forståelse av hvordan man ligger an i forhold til hvilken jobb en gjør (s. 115). F. eks. i læreryrket kan man kanskje være nødt til å kunne vurdere seg selv både under og etter undervisning. En må kunne gi seg selv en tilbakemelding på hvorvidt en oppnår de forventningene man har. Og han sier blant annet at en er nødt til å kunne unngå distraksjoner. At man som kreativ må sørge for at konsentrasjonen alltid er fullstendig tilstede (s. 120). Jeg vurderer det slik at en som lærer må kunne identifisere distraksjoner som oppstår, og videre unngå de slik at “flowen” ikke blir avbrutt.

3.5 Struktur og improvisasjon i kreativ undervisning

I denne delen vil jeg belyse fire artikler fra Sawyer (2011) sin bok *“Structure and Improvisation in Creative Teaching”*. Felles for disse er at de tar for seg aktiviteten disiplinert improvisasjon. Sawyer (2004) sier i artikkelen *Collaborative discussion as disciplined improvisation*, at kreativ undervisning er disiplinert improvisasjon fordi det alltid foregår innen et bredt spekter av strukturer og rammeverk. Erfarne lærere bruker rutine- og aktivitetsstrukturer mer enn nyutdannede lærere, men de er i stand til å påkalle og anvende disse strukturene på en kreativ og improvisatorisk måte. Videre påpeker han at flere forskere har oppdaget at den mest effektive klasseromsinteraksjonen balanserer strukturer og manuskript med fleksibilitet og improvisasjon (s. 13).

3.5.1. Den kunstneriske balansen mellom struktur og improvisasjon

Sawyer (2011) forsøker i artikkelen, *“What makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation”*, å gi en beskrivelse på hva som former en dyktig lærer. Som navnet på artikkelen antyder, handler det om å ha en balanse mellom struktur og improvisasjon i undervisningen. Sawyer åpner artikkelen med

å fortelle om forskere fra 70-, og 80-tallet, som fant ut at dyktige lærere har et bredere repertoar av ulike "manus" enn nye lærere. Allikevel viste det seg at de dyktige mer erfarne lærerne er bedre på å improvisere enn de nye lærerne, på tross av at de har mer struktur i undervisningen (s. 1).

Artikkelen presenterer tre manifestasjoner som belyser spenningen mellom strukturer og improvisasjon i et klasserom. I samme artikkel belyses det også hvordan disse paradoksene kan løses med hjelp av improvisasjon. Den første kaller Sawyer (2011) for "lærerens paradoks" (*the teacher paradox*). Sawyer forklarer dette som at lærerens ekspertise innebærer å sy sammen en bred kunnskapsbase bestående av planer, rutiner og strukturer. Dette skal gjøres innen improvisert praksis (s. 1). I følge Sawyer kan improvisasjon løse dette paradokset fordi det viser oss at undervisning er en form for ekspertise, og så viser oss en ny oppfatning av hva den ekspertisen består av – mestring av en verktøykasse, på en måte hvor det kan utføres i praksis gjennom improvisatorisk kreativitet (s. 13).

Den andre manifestasjonen Sawyer presenterer, kaller han for "læringsparadokset" (*the learning paradox*). Han sier at i effektive konstruktivistiske klasserom, får elevene *stillaser*, i form av løse strukturer som er nøye tilrettelagt for å lede elevene i sin improvisasjon mot innholdskunnskap, ferdigheter og dypere konseptuell forståelse (s. 1). Improvisasjon løser dette paradokset ved at det inkorporerer elevimprovisasjon i det de konstruerer sin egen kunnskap, i veiledning av læreren, slik at disse konstruksjonene fortsetter på den mest effektive måten (s. 13).

Det siste Sawyer presenterer kaller han for "pensum paradokset" (*the curriculum paradox*). Han sier her at gode læreplaner og timeplaner er nødvendige veivisere for lærere og elever i bane mot ønsket læringsutbytte. Enda er de mest effektive læreplanene de som fostrer improvisatorisk læring innen læreplanen (s. 3). Improvisasjon kan hjelpe oss å løse pensum paradokset fordi det er en produktiv måte å tenke på relasjonen mellom planlagt pensum og utøvet pensum (s. 13). De 3 følgende artiklene jeg vil belyse, er fra den samme boken, og fokuserer på en eller flere av disse manifestasjonene (s. 1).

Sawyer (2011) konkluderer med å si at denne måten å improvisere på krever disiplinert improvisasjon. Spenningen mellom struktur og improvisasjon er ikke til å unngå fordi skoler er komplekse organisasjoner med mange strukturer og begrensninger som ikke kan unngås. Effektiv kreativ læring involverer at elever og lærer improviserer sammen, samarbeidende innen strukturene gitt av pensum og lærer. Elevene må læres opp i hvordan de engasjerer seg i en kollektiv diskusjon. Her kan de praktisk estetiske fagene bidra fordi det er fag som lenge har vektlagt samarbeid og kreativitet (s. 20).

3.5.2. Hva vil det si å være lærer?

DeZutter (2011) sin artikkel fokuserer på lærerutdanningen, da dette er viktige steder hvor samtalen om undervisning finner sted. Det er på disse stedene tankene om hva undervisning er og hva det innebærer å være lærer overføres fra høgskolelektorene til de nye generasjonene med lærere (s. 28). DeZutter mener at høgskolelektorer bør hjelpe studentene sine til å forstå at det å undervise er iboende improvisatorisk. Hun sier at vi som lærere må redefinere yrket vårt som et improvisatorisk yrke, som kan likne andre rendyrkede improvisatoriske yrker som teater uten manus og jazz musikk (s. 27). DeZutters påstand i denne artikkelen er at nøkkelkonseptet læreryrket bør dele med jazz musikken og teater improvisasjon, er tilgjengeligheten for en eksplisitt holdt og lært kropp av kunnskap om hvordan en improviserer for å oppnå målene for yrket (s. 29).

DeZutter (2011) forteller om improvisatorisk undervisning og kunnskapssamfunnet. Med USA som et eksempel beskriver hun et industrielt samfunn på slutten av 1900-tallet/begynnelsen av 2000-tallet, hvor arbeidsmarkedet etterspurte evne til å tilegne seg tekst-basert kunnskap og rutiner prosedyrer. Denne etterspørselen preget hvordan undervisningen foregikk. I dag gjør økonomien, kulturen og det daglige livet i samfunnet at det kreves en evne til å utvikle og administrere ny kunnskap – et såkalt kunnskapssamfunn. For å forberede elevene på et kunnskapssamfunn må vi

utvikle mer enn en kunnskapsbase basert på fakta. De må utvikle kritisk tenkning samtidig som de kan tenke kreativt og innovativt. Denne tenkningen avhenger en dypere forståelseskunnskap som går dypere enn det å memorere fakta. Samtidig må elevene være i stand til å samarbeide produktiv i større grupper (s. 29).

DeZutter (2011) understreker at kun å gjøres oppmerksom på at det å undervise er improvisatorisk ikke er tilstrekkelig. Improvisasjon er ikke noe som er tilfeldig i undervisning, tvert imot er det noe som er sentralt, og vi må derfor gjøre det som dyktige utøvere. Vi må se på oss selv som profesjonelle fremfor tilfeldige improvisatører. Ved å gjøre dette vil vi i følge DeZutter skape en plikt til å ta improvisasjonen seriøst, og dermed ta fatt i det som er bra og det som ikke er så bra, for så å finne strategier for hvordan en kan forbedre improvisasjonen (s. 33). DeZutter viser til etablerte improvisasjonssamfunn som jazzmusikken og teater uten manus. Disse samfunnene har etablerte enigheter om hva som klassifiseres som suksessfull improvisasjon. Innen for eksempel teater-improvisasjon har skuespillerne detaljerte kriterier for å evaluere kvaliteten av en opptreden. Kriteriene sier for eksempel at opptredenen skal være av samarbeidende art, der ingen tar mer eller mindre plass, eller ignorerer eller hindrer hverandres innspill. Narrative elementer som setting, karakterer og konflikter skal tydeliggjøres i progresjonen av opptredenen (s. 34). DeZutter mener vi trenger en liknende form av kunnskap i læreryrket, inkludert en utdypet visjon om god improvisatorisk undervisningspraksis. For DeZutter er en måte å oppnå en slik framgang på å hente kunnskap fram andre improvisatoriske samfunn (s. 35).

Videre i artikkelen belyser DeZutter (2011) studentenes implisitte antagelser av hvordan læreryrket fungerer når de begynner på lærerstudiet. Studentene er ikke alltid selv klar over at de innehar disse antagelsene (s. 42). Det er viktig at studentenes lærere fremhever disse, og hjelper studentene til å sette ord på tankene, snakke om dem og sammenlikne dem med idéene som presenteres i lærerstudiet. Dette vil gjøre dem til mer bevisste studenter, idet de møter på nye utfordrende idéer, samtidig som det setter fart på en livslang refleksjon om undervisningsprosessen en gjennomgår som lærer. Som en del av denne prosessen kan studentene bli bedt om å tenke på den improvisatoriske naturen i

undervisning. Den dyktige lektoren vil lytte til det studentene formidler for å så finne koblinger til det som han/hun ønsker at studenten skal forstå. DeZutter sier så at forskere har anbefalt en rekke aktiviteter som er konstruert for å skape dialoger rundt forhånds-antagelser hos studenter. Disse aktivitetene kan også brukes for å starte samtaler om improvisasjonens rolle i undervisningen (s. 43).

I DeZutter sin (2011) konklusjon, sier hun at nøkkelen for å møte utdanningskravene til kunnskapssamfunnet ligger i improvisatorisk undervisning. Elever trenger støtte i sin intellektuelle utforskning, der målet er å utvikle dype konseptuelle forståelser. Undervisning må gi rom for lærere til å respondere på elevenes utvikling i å tenke. Det må tillate lærere og elever til å improvisere nye forståelser sammen. Fremtidige lærere må omfavne improvisasjon som en viktig del av deres arbeid, og tenke bevisst og analytisk på hvordan de kan improvisere bedre (s. 47).

3.5.3. Undervisning for kreativitet

Beghetto og Kaufman (2011) åpner artikkelen, *Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation*, med å beskrive det de mener er en av lærernes største frykt, spesielt de som er nye i yrket, nemlig et klasserom i kaos. De sier at mange lærere frykter at det å invitere kreativiteten inn i klasserommet vil resultere i faglig kaos. Samtidig påpeker de at lærere flest verdsetter kreativitet i klasserommet, og er redde for at et for stort fokus på det faglige, vil føre til en klassekultur som består av monologer fra manuskripter til passive elever. I artikkelen forsøker Beghetto og Kaufman ved hjelp av *disiplinert improvisasjon*, å vise hvordan en kan løse undervisningsparadokset. Undervisningsparadokset beskriver de som spenningen mellom rendyrket akademisk undervisning, men et ønske om å fostre elevenes kreativitet, og lysten til å tillate kreativitet, men frykter faglig kaos (s. 94). Beghetto og Kaufman argumenterer for at den mest fruktbare måten å løse dette paradokset på, ikke er å forsøke å fjerne gapet mellom de to spenningene, men heller å bevege seg midt imellom dem. De mener dette kan

gjøres gjennom planlegging og undervisning med *disiplinert improvisasjon* (s. 95). I artikkelen forsøker de å illustrere hvordan dette kan gjøres i praksis.

Artikkelen presenterer også fire ulike nivåer av kreativitet. Den første er *mini-k* kreativitet. Dette kan for eksempel være at et barn klarer å inkorporere en karakter fra sin favorittfortelling inn i en sang som nettopp er lært. Den neste kaller de for *liten-k* kreativitet, som kan være en hobbykokk setter sammen en smakfull fusjon av thairester fra en restaurant og ferske ingredienser i kjøleskapet. Videre har de ekspert eller *pro-k* kreativitet, som er en professor innen matematikk som utvikler en ny løsning på et tilsynelatende uløselig matematisk problem. Og til den siste legendariske *stor-k* kreativitet, som kan være Gershwins komponerte musikk, som fortsatt nytes i dag (s. 97-98).

Senere i artikkelen beskriver Beghetto og Kaufman (2011) et eksempel om hvordan en lærer kan bruke disiplinert improvisasjon for å planlegge en time som løser paradokset om nødvendigheten av å undervise akademisk innhold, men ønsket om å også støtte elevenes kreativitet (s. 98). De sier at i utvikling av en slik time, må læreren bestemme hvilke deler av timen som skal være fast, og hvilke deler som skal være mer flytende. I en sammenheng der elevene skal skape noe basert på faglig innhold, kan læreren først gi elevene eksempler på det faglige innholdet, slik at elevene får en forståelse for hvilke kriterier som gjelder, og hvordan innholdet er satt opp (s. 98). Videre kan læreren gi i oppgave å skape sitt eget arbeid av det samme faglige innholdet, f. eks. en konkret diktform. Læreren må ha et opplegg som er flytende nok til at eleven får muligheten til å skape sitt eget unike dikt, men innenfor de rammene som diktformen tillater (s. 99). Den flytende delen av timen kan også åpne for kreative dialoger. De starter med et fast planlagt materiale, eller spørsmål, som videre åpner en flytende dialog mellom lærer og elever. Dialogen kan derimot ikke være for flytende, da elevene kan "avspore" med irrelevante innspill, som ikke har noe med det planlagte innholdet å gjøre (s. 100).

Før konklusjonen presenterer Beghetto og Kaufman (2011) noen nøkkelpunkter, som de mener hjelper læreren i retningen av å bruke disiplinert improvisasjon i undervisningen (s. 106-107):

- Tilrettelegge for å oppfordre elever til å dele hverandres mini-k innsikter.
- Bruk tid på "i-øyeblikket" fra uforventa elevresponser. Følg opp idéene og kommentarene, for å bedre forstå hvordan eleven tolker og hva de lærer.
- La studentene vite når deres innspill ikke gir mening gjennom kritisk tilbakemelding, som hjelper dem med å holde seg til det faglige temaet.
- Gi elevene flere muligheter til å gå tilbake til deres idéer i konteksten av det akademiske teamet.
- Vær forberedt på å gjøre om på faste og flytende elementer av et planlagt opplegg i de uventede øyeblikkene.
- Gi den evaluerende tilbakemeldingen som forsøker å oppfordre elevene til å uttrykke seg og også understreker hvordan elevene kan forbedre seg.
- Immunisere påvirkningen av ytre motivasjonsfaktorer, ved å gi elevene flytende valg innen en mer fast meny av læringsoppgaver.

3.5.4. Kreativitet, pedagogiske partnerskap og improvisatoriske rom i undervisning

I artikkelen *Creativity, pedagogic partnerships and the improvisatory space of teaching*, begynner Burnard (2011) med å belyse spenningen mellom to agendaer som skolereformen har. Den første agendaen er den ansvarlige, der lærere forventes å måle og teste elevene sine med standardiserte tester, for å rapportere elevenes nivå. Samtidig skal lærerne undervise på godkjente standardiserte måter. Den andre agendaen er den kreative, der læreren forventes å handle uanstrengt, flytende, ta risiko og utvikle kreativitet i klasserommet. De forventes å danne kreative elever som kan lykkes i det 21. århundre, som belønner kreativitet og innovasjon. Den ansvarlige agendaen gjør det derimot vanskelig for læreren å undervise for kreativitet. Allikevel forventes det at lærerne er spontane og oppfostrer kreativitet. I denne artikkelen forsøker Burnard å belyse utviklingen av

et positivt læringsmiljø, der elevene kan ta risiko, engasjere seg i fantasifull aktivitet og gjør ting annerledes (s. 51).

Burnard (2011) sier at når lærere og artister/musikere samarbeider, må deres ulike oppfatninger av undervisning og ulike paradigmer av ekspertise oppløses før de kan konstruere et effektivt læringsmiljø (s. 54). Videre sier hun at lærer-artist partnerskap har vist seg å hjelpe lærere live og løsne opp stramt regisserte måter å undervise på (s. 55). Når artister og lærere samarbeider påvirkes undervisningens kompleksitet. Dette skjer fordi lærerne og artistene går inn i partnerskapet med utgangspunkt ulike teorier, antagelser, spørsmål, visjoner og håp. Forskning sier at artister deler kreative tankeprosesser i klasserommet gjennom en slags lærling-undervisningsmodell, i motsetning til stilen som dominerer de fleste klasserom, der undervisningen baseres på instruksjoner. På den måten kan en si at det er sterke bevis for at artister bruker en mer improvisatorisk tilnærming i samspillet med elever og lærere (s. 57).

I oppsummeringen av artikkelen presenterer Burnard (2011) 6 måter å aktivere improvisatoriske former for kreativitet i pedagogiske partnerskap (s. 69):

1. Gi tid til kritisk refleksjon om nye pedagogiske praksiser.
2. Tillate en stor mengde dialog, det som oppstår mellom elever, lærere og artister, og reflektere rundt fokuset for klasseromsdiskusjon.
3. Modellere bruken av en rekke virkemidler og media for å kommunisere både lærerens og artistens idéer til elevene.
4. Tillate tid for forlengede planleggingsøkter, som reflekterer over hvordan innholdet i timen kan læres bort gjennom organisering av et begrenset antall store idéer.
5. Modellere måter der klasserommets ideologier oppfordrer hverandre sammen med elevene til å bidra med spekulative svar på utfordrende spørsmål, uten å være redd for å feile.
6. Utvikle pedagogiske praksiser som inviterer fleksibel tenkning, risikotaking, profesjonelt nytenkning, og illustrering av iboende friheter som karakteriserer improvisatoriske former for kreativitet.

Burnard (2011) avslutter med å si at utdanningsamarbeid er improvisatoriske av natur fordi de modellerer mer improviserte og mindre formalistiske og faste tilnærminger til undervisning. Disse erfaringene hjelper læreren til å forstå hvordan en kan forhandle *undervisningsparadokset* på ulike måter, med et nytt fokus på improvisatorisk praksis (s. 69).

3.6 "Improvisasjon" I en pedagogisk kontekst

I artikkelen "*Creativity and improvisation in jazz and organizations*", forsøker Barrett (1998) å gi en indikasjon på hva ulike organisasjoner kan lære av jazzimprovisasjon. Barrett tar for seg syv hovedtrekk fra jazzimprovisasjonen og forsøker å gi en indikasjon på hvordan de kan overføres til andre kontekster enn jazz. Jeg presenterer her de syv punktene slik de er fremstilt i artikkelen (s. 606).

1. *Provoserende kompetanse: Bevisste forsøk på å avbryte vanemønstre;*
2. *Omfavne feil som en kilde til læring;*
3. *Felles orientering mot minimale strukturer som tillater maksimal fleksibilitet;*
4. *Fordele oppgaver: kontinuerlige forhandlinger og dialog mot dynamisk synkronisering;*
5. *Være avhengig av retrospektiv meningsoppnåelse;*
6. *"Henge ut": Medlemmer i et praksisfellesskap; og*
7. *Ta turer i solo-aktivitet og støtte/ledsage.*

For meg er den musikkpedagogiske praksisen en av de potensielle organisasjonene som Barrett snakker om. Selv om alle disse punktene har en betydning for hvordan jeg opplever handlingene i feltarbeidet, har jeg pekt ut noen jeg føler står mer sentrale enn de andre: Jeg tenker at punkt 3 kan hjelpe meg å se hvordan læreren bygger opp undervisningen med strukturer, og hvordan dette påvirker fleksibiliteten i dialogen. Punkt 4 vil kunne hjelpe meg å se hvordan "ordet" fordeles i dialogen, og hvordan synkronisering blant alle deltakerne i dialogen er.

Alternativt kan jeg og bruke punkt 7 til å se hvordan læreren støtter og ledsager elevene gjennom dialogen.

I artikkelen "*Collective Improvisation: A Theoretical Lens for Classroom Observation*" presenterer Gershon (2011) en studie, som belyser hvordan en kan bruke "improvisasjon" som en lins til å observere klasserommets interaksjoner og strukturer. Han åpner artikkelen med å presentere en musikalsk event som han selv var del av, der utøverne hadde en fri-improvisert poesi/musikk fremføring. Gershon forteller at hendelsesforløpet var slik at de først hadde en sekvens hvor barna fikk lov å prøve å ta på og spille på de ulike spørsmålene. Samtidig fikk det voksne publikumet stille spørsmål til utøverne. Videre ble musikk og poesien fremført på en måte der musikantene improviserte på hverandres impulser, og publikumets reaksjoner og engasjement. Avslutningsvis ble det en åpen diskusjon blant musikere og publikum der det ble snakket om hvordan musikken som var fremført hadde blitt til. Gershon avslutter denne delen av artikkelen med å belyse at ingenting av denne hendelsen var forberedt eller planlagt. Fra sekvensen med barna og publikum til avslutningsdiskusjonen var alt improvisert. Gershon poengterer videre at denne hendelsen kan bli sett på som en kollektiv improvisasjon, der rollefordelingen eller hvem som styrer, er skiftende i forløpet (s. 106-107).

Senere i artikkelen presenterer Gershon to ulike hendelsesforløp i et klasserom som illustrerer hvordan den improvisatoriske linsen kan brukes til å vurdere hvordan kontroll og makt er i spill i et klasserom. Han belyser at alle klasserommets deltakere er del av den samme konteksten og at implisitte rammer og strukturer også er med på å styre den kollektive improvisasjonen. Gershon forteller at i den kollektive improvisasjonen er det også rom for solistiske innspill, men at dette også er skiftende (s. 129).

Gershon konkluderer med å blant annet si at denne "linsen" av kollektiv improvisasjon kan gi mulighet for en mer demokratisk observasjon av de mange lagene og kompleksiteten av klasserommets interaksjoner. Den kollektive improvisasjonen som metafor kan gi alle deltakere en stemme, og samtidig gi

mulighet for å se på rammene og strukturene som er med på å forme konteksten. Videre avslutter Gershon med å si at øyeblikkene med kollektiv improvisasjon kan brukes pedagogisk for å konstruere en slags nøytral tredje dimensjon i klasserommet, som rommer en lik rollefordeling mellom lærer og elev (s. 132).

Jeg tenker at poengene som Gershon trekker frem i konklusjonen er for meg viktige aspekter å fordøye når jeg observerer dialogene mellom lærer/lærerstudent og elever. Jeg mener at disse aspektene bør være en del av klasseromkulturen for at dialogene skal være fruktbare.

3.7 Min "linse" i klasserommet

Akkurat slik Gershon (2011) brukte begrepet "kollektiv improvisasjon" som en linse for å observere klasseromsinteraksjoner, var jeg nødt for å finne min egen "linse" som hjalp meg i mine observasjoner i feltarbeidet. I de følgende to undertitlene vil jeg presentere noen prinsipper som ble mine "linser" i feltarbeidet. Først ulike former for improvisasjon i en didaktisk sammenheng, og så prinsipper fra teatersport som jeg forsøker å overføre i en pedagogisk kontekst. Det er med disse prinsippene jeg forsøker å svare på mitt første forskningsspørsmål – "hvordan kan improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter beskrives"? Dette er det som var fokuset mitt da jeg gjennomgikk analysen av feltnotatene mine.

3.7.1 Tre former for improvisasjon

I artikkelen *Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-Service Teacher Education Programmes*, diskuterer forfatterne Aadland, Espeland og Arnesen (2016) konseptet improvisasjon som et profesjonelt konsept i utdanning. De fokuserer på hva og hvordan konseptet kan bety for teori og praksis i læreryrket og lærerutdanning (s. 1). I artikkelen presenterer forfatterne 3 kategorier for profesjonell improvisasjon som de indentifiserer i lærerpraksisen. Den første kaller de for *dialogisk improvisasjon*. Dette innebærer bruken av profesjonell improvisasjon i lærerens spontane læringsorienterte

dialoger med elevene (s. 6). Den andre kategorien kalles for *sekvensiell improvisasjon*, som innebærer improvisasjon i bruken av sekvenser i undervisning (s. 6). Den tredje og siste kategorien kalles for *eksemplarisk improvisasjon*, som innebærer profesjonell improvisasjon i valg av eksempler og former for aktivering (s. 7).

3.7.2 Min "linse" i klasserommet

I artikkelen *Improvvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom*, skrevet av Sawyer (2004), sammenlikner han konstruktivistisk undervisning med improvisasjonsteater. Han tar for seg prinsipper og teknikker fra øvelser i improvisasjonsteater, og forsøker å gi praktiske forslag til hvordan en lærer kan benytte seg av dette i en undervisningssammenheng. Sawyer argumenterer for at klassesdiskusjon er fordelaktig for visse typer læring. Videre sier han at sosialkonstruktivister har funnet ut at uforutsigbarheten av flere konkurrerende stemmer, er det som gjør en diskusjon til et effektivt læringsverktøy (s. 189).

Jeg vil bruke disse prinsippene og teknikkene fra improvisasjonsteater til å beskrive improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter, som er det første forskningsspørsmålet mitt. Videre vil jeg i funnkapitlet bruke disse beskrivelsene når jeg belyser det som skjer i observasjonene mine fra feltarbeidet.

Yes, and...

Det første prinsippet som Sawyer tar for seg, kaller han for "yes, and..." (heretter oversatt til *ja, og...*). Han forteller at i improvisasjonsteater der skuespillerne har en dialog, skal de etter tur gjøre to ting: De skal først si metaforisk *ja*, ved å akseptere den forrige skuespillers innspill, og videre si metaforisk *og...*, ved å legge til noe nytt til den dramatiske rammen, eller dialogen. Dette tvinger samtalen videre i et improvisatorisk samarbeid. Videre beskriver Sawyer at lærere kan bruke dette prinsippet produktivt i en klasse, der læreren aksepterer elevens

innspill, og omformulerer det i form av *stillaser* som kobler forståelsen opp mot annen relevant kunnskap (s. 192).

No denial

Sawyer beskriver videre at det omvendte av regelen "*Ja, og...*"; er regelen "*No denial*" (heretter oversatt til *ingen benektelse*). Det motsatte at å metaforisk si "*ja*", er å benekte det som medskuespilleren akkurat har bidratt med i dialogen. Sawyer forteller at det er ulike grader av aksept og benektelse (s. 193). Sawyer beskriver og en liten form for benektelse som han kaller "*shelving*" (heretter oversatt til *hylleplassering*) (s. 194). Med dette mener han innspill som blir ignorert ved å fortsette dialogen i en annen retning. Innspillet "*plasseres*" vekk. Sawyer forteller at lærere kan velge å bruke disse små formene for benektelse, dersom elevenes innspill ikke er relevante for dialogen. Han beskriver videre at en overbruk av dette kan virke destruktivt for dialogkulturen, da denne handlingen implisitt sier til elevene at deres innspill ikke har noe å si (s. 194).

Endowing and Asking Question

Handlingen *endowing* (heretter oversatt *kvalitetstildeling*), vil i improvisasjonsteater si å tildele egenskaper eller kvaliteter til en annen skuespillers rollefigur. Samtidig forteller han at skuespillerne blir opplært til å ikke stille spørsmål, da disse ofte begrenser mulighetene i en respons. Sawyer beskriver videre at lærere ofte stiller spørsmål til elevene som stenger for elevenes svarmuligheter. Han bruker den første delen av en IRV-sekvens (Initiasjon-Respons-Vurdering) som et eksempel, der læreren stiller eleven et spørsmål med bare ett korrekt svar. Dermed er elevenes respons svært kontrollert av læreren, og Sawyer sier at læreren da har gitt eleven et spørsmål som er kvalitetstildelt hun/henne (s. 196).

4.0 "Reknekaten komer i fra rekneland" - resultater fra undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater fra analysen av feltnotatene mine. I den første delen av kapitlet vil jeg forsøke å beskrive hva jeg mener med improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter, ved å bruke begreper fra teori. Videre vil jeg forsøke å vise hvordan lærere og lærerstudenter bruker improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter i en prosjektorganisert praksis, belyst med eksempler fra feltnotatene mine. Eksemplene fra feltnotatene består av ulike observasjoner av sekvenser mellom med klasseleder og elever i et samspill. Jeg vil presentere eksemplene slik som jeg opplevde hele feltarbeidet, som et narrativ, og har derfor valgt å navngi eksemplene med inspirasjon fra dialoginnholdet i sekvensene.

4.1 "Hva er en opera"?

Jeg befinner meg i musikksalen på skolen. Det er første dag i prosjektet, og elevene har akkurat kommet inn til 3. time etter lille-fri. Elevene er plassert i en hestesko og sitter på gulvet sammen med Gro, som er en av faglærerne fra høgskolen. Gro leder denne sekvensen, men klasseforstander, faglærere, miljøarbeidere og praksisstudenter er tilstede. Elevene skal lære om begrepet *opera*, og hvilke andre begreper som også hører til denne sjangeren:

"... Gro spør elevene - "hva tenker dere når dere hører opera"? En elev rekker opp hånda og svarer - "sånn med sangstemme". En annen elev svarer - "det er når man synger sånn her, (synger høyt på en lang A)"... Hun viser elevene et ark med ulike ord som brukes i opera. Ordene har store bokstaver og fet skrift. Gro fortsetter - "hvorfor tror dere at dere

tenker på sang når dere tenker på opera”?... En elev bryter inn - “jeg har sett en film med tre jenter som var litt operiske”. Gro svarer - “Hvordan var de operiske”? Eleven svarer igjen - “de var litt sånn, når de snakket om julekaker, for det var en julefilm. Så sang de alt de sa”...” (Eksempel 1, 1/4 – Dag 1. Mandag 13.10, posisjon: 1301,4211).

I dette eksempelet får vi raskt vite hva som er temaet for sekvensen - opera. Gro starter dialogen ved å stille det åpne spørsmålet - “hva tenker dere når dere hører opera”? Ved å formulere spørsmålet slik hun gjør viser hun først og fremst at hun er ute etter elevenes egne tanker, men hun lar også elevene bestemme retningen i dialogen. Samtidig avgrenser hun svaralternativene med begrepet “opera”, slik at det er lettere for elevene å holde seg innenfor rammene. Når elevene nevner sangstemmen, bygger Gro videre på dette innspillet ved å spørre elevene - “hvorfor tror dere at dere tenker på sang når dere hører på opera”? Dette er for meg et eksempel der Gro inviterer til dialog ved å stille enda et åpent spørsmål, som også viser tydelig rammer for dialogen. Dette spørsmålet kan sammenliknes med handlingen Sawyer kaller for *ja, og...* (s. 192). Ved å be alle utdype innspillet til én eleven sier hun metaforisk *ja* på elevens innspill, samtidig som hun legger til noe nytt i dialogen, som fører den videre.

Videre i dialogen bryter en elev inn i samtalen, og forteller om en film med tre jenter som var litt *operiske*. Min første tanke er at ordet *operiske* er et oppdiktet ord, som eleven har funnet opp i et forsøk på å beskrive disse jentene han så på filmen. Videre i sekvensen spør Gro - “hvordan var de operiske”? Denne responsen gjør to ting: den gjør det Sawyer (2004) kaller for *ingen benektelse* (s. 193), ved at Gro ikke avfeier innspillet til eleven, selv når et oppdiktet ord dukker opp. Og den *anerkjenner* elevens innspill, og svarer dermed metaforisk *ja*, slik Sawyer (2004) beskriver det. Videre vil Gro at eleven skal utdype hva han mener med begrepet *operiske*, en respons som tydelig bygger videre på innspillet og viser et godt eksempel på videreføringen av *ja*, som er *og*.

“... Videre spør Gro elevene - “Hva trenger vi med oss når vi skal synge da”? En elev svarer - “mikrofon”. Gro fortsetter - “mikrofon, ja. Noen

trenger mikrofon og andre ikke fordi de synger så sterkt". En annen elev får svare - "noen trenger kanskje et korps". Gro svarer - "Ja! Et korps. Akkurat det jeg ville frem til. Vi trenger noe musikk. Noen som spiller til. Det trenger vi i en opera. Og så trenger vi en historie. Det kan være for eksempel være morsomt. Da kaller vi det for en komedie. Er det noen som vet hva en komedie er"? En elev får svare - "såne morsomme ting". En annen elev svarer - "noe som er veldig viktig er en dirigent". Gro svarer - "et orkester trenger en dirigent, veldig godt poeng". Videre får flere elever svare - "bassgitar kan være i et orkester". Gro - "bassgitar kan være en del av et orkester". Enda en elev svarer - "det er noe som heter et symfoniorkester". Gro svarer - "ja, det stemmer. Men en historie kan være veldig trist, som en tragedie."..." (Eksempel 1, 2/4 – Dag 1. Mandag 13.10, posisjon: 1301,4211).

Videre i dialogen spør Gro oppfølgingsspørsmål til temaet for sekvensen. I dette tilfellet spør Gro elevene om hva som trengs når man skal synge. Spørsmålet er noe avgrenset, men ikke så mye at det kan regnes som Sawyer (2004) sitt begrep *kvalitetstildeling* (s. 196), hvor hun tilegner spørsmålet bare ett svar. Spørsmålet er mer avgrenset i form av at Gro ønsker å komme frem til et spesifikt svar, *musikk*, men hun lar elevene diskutere seg frem til dette. Det ser vi ved at hun svarer på innspillet mikrofon med å anerkjenne det. Eller si som Sawyer (2004) sier – *ja*. Hun velger så å gå videre fremfor å legge til *og...* Dette gjentas når en elev nevner korps. Gro viser tydelig at det er svaret hun ønsket at elevene skulle frem til. Hun svarer metaforisk *ja*. Ved at hun går over til et nytt tema, *historie*, velger jeg å se på det som et temaskifte, framfor et nytt bidrag til dialogen. Nemlig det Sawyer kaller for *og...*

Gro gir elevene en kort introduksjon ved å gi et eksempel på en sjanger, historie – komedie. Gro stiller så spørsmålet "hva er en komedie"? Dermed iverksetter hun dialogen igjen. Spørsmålet er nokså åpent, med tanke på at det finnes flere ulike svar på spørsmålet. Det viser seg at elevene raskt sporer av temaet for samtalen, ved at de gir innspill på korps og orkester, som var teamet tidligere i samtalen. Gro anerkjenner alle innspill som blir gitt, ingen blir avvist. Her ser jeg en tydelig

variant av det Sawyer (2004) kaller for *ingen benektelse* (s. 193). Innspillene er trossalt relevant for dialogens helhetlige tema, som er opera. Etter at flere av elevene har fått fortelle det de ønsker om sine tanker rundt orkesteret i en opera, omformulerer Gro spørsmålet sitt til en påstand for å føre samtalen videre.

“... Gro viser et nytt ark fra bunken sin der det står “Store kjensler”. Gro fortsetter - “det betyr følelser. Store følelser. Når det er tragisk, så er det veldig trist. Hvis det er morsomt, så er det veldig morsomt”... Gro trekker frem eventyret om Rødhette som et eksempel. Hun gir elevene et kort sammendrag av fortellingen... Etter at elevene har fått fortelle at Rødhette blir spist spør Gro elevene - “hva skjer etter det?”. En elev svarer - “jegeren hører snorkingen, så går han inn i huset. Så skar han i magen til ulven og hentet bestemor. Så la de gråstein i og sydde”. Videre spør Gro - “hvilke store kjensler, følelser har vi i dette eventyret her”? En elev svarer - “glad”. Gro responderer - “glad? Hvorfor glad”? Eleven svarer igjen - “fordi det ender godt tilslutt”... En annen elev svarer “trist”. Gro spør - “hvorfor trist?”. Eleven svarer - “fordi de ble spist opp”... En ny elev svarer “dramatisk”, en annen svarer “spennende”. “Sint”, “sorg”, “smerte”. På siste innspill svarer Gro - “smerte! Hva er smerte”? Elevene utdyper...”
(Eksempel 1, del 3/4 – Dag 1. Mandag 13.10. Posisjon: 1301,4211).

Her kan vi se at Gro fortsetter sekvensen ved å bruke de samme metodene. Hun gir elevene en kort forklaring på hva temaet på arket dreier seg om. Videre stiller hun åpne spørsmål, som har flere enn bare ett svar. Elevene kommer med innspill. Gro avviser ingen av dem. Altså er Sawyer(2004)-begrepet *ingen benektelse* kontinuerlig tilstede. Så treffer igjen dialogen et punkt der Gro ber elevene utdype et innspill - “smerte”. Hun anerkjenner innspillet med *ingen benektelse*, samtidig som hun indirekte sier det Sawyer kaller *ja*. Dette fører hun videre til alle elever med det åpne spørsmålet “hva er smerte?”. Altså gjør hun det Sawyer kaller for *og*, som er andre del av *ja, og...*

“... Gro viser frem et nytt ark fra bunken - “musikalske temaer”. Elevene får se arket og prøver å lese det som står. Så spør Gro elevene -

“musikalske temaer. Hva det kan være”? Gro fortsetter - “for eksempel. Det er en liten jente, og vi må ha noe musikk som passer til den lille jenta, Rødhette”. Gro nynner en lett melodi for å illustrere. Hun fortsetter - “Ulven da? Hvilket tema kan ulven ha”? En av elevene får nynne et gjentakende tema, som et eksempel. Veldig raskt henger flere av elevene seg på og nynner samme tema. En elev legger til et nytt element i melodien, og resten av elevene følger med. Gro spør igjen - “hva med bestemor da”? En annen elev begynner å nynne på en forsiktig melodi. Denne fortsetter mer, og varierer litt. De andre elevene henger seg på, og ulike varianter av melodien oppstår i samspillet mellom elevene... (Eksempel 1, del 4/4 – Dag 1. Mandag 13.10. Posisjon: 1301,4211).

Når elevene beveger seg for langt ut av temaet for dialogen, stiller Gro nye oppfølgings spørsmål, for å få dem tilbake på rett spor. Gro styrer dialogen tydelig i den retningen hun vil at den skal gå, men på en måte som gjør at elevene bidrar med innspillene. Vi ser og at videreføringen av samtalen varieres ved at Gro bruker ark med begreper, spørsmål og begreps eksempler om hverandre. Det at elevene ofte “sporer av”, ved at de kommer med innspill og historier som ikke er like relevante for Gros innspill, viser at elevene er veldig engasjerte i dialogen.

I løpet av hele denne sekvensen er det tydelig at Gro hele tiden “godtar” innspill fra elevene. Hun gjør det Sawyer (2004) kaller for “ja” (s. 192). Ved at hun godtar eller anerkjenner elevenes innspill sier hun metaforisk ja til det elevene bidrar med. Elevene bygger videre på hverandres innspill når legger til og varierer elementene i melodiene som lages. Dermed blir selve melodiskapingen en kollektiv improvisasjon i et samspill mellom elevene som sitter og nynner. Videre legger Gro til noe nytt i den dramatiske rammen, dialogen, ved at hun stiller nye oppfølgings spørsmål eller eksempler, som fører samtalen videre. Disse innslagene til Gro er samtidig med på å styre dialogens retning. Slik at Gro hele tiden har kontroll på at dialogen er innenfor temaets rammer.

Som jeg har beskrevet i drøftingen av dette eksemplet, bruker Gro oppfølgings spørsmål og eksempler for å videreføre samtalen. Men de fungerer

også som strukturer eller rammer, slik at elevene gjennom dialog kan improvisere seg frem til en kunnskapsforståelse innenfor disse rammene. Disse kan sees på som stillaser, eller *scaffolds* (Sawyer, 2011, s. 17).

4.2 "Store bygninger"!

Jeg sitter i ett av skolens grupperom. Det er 2. dagen i prosjektet, 1. time. Elevene har akkurat hatt en felles oppvarmingsøkt i musikksalen, og er nå delt opp i grupper. Christine, en av faglærerne fra høgskolen, og Torill, en av lærerstudentene, skal ha en workshop med en av elevgruppene der de skal jobbe med en måte å lage kulisser på. Christine har regien i sekvensen og Torill fungerer litt som en assistent. Jeg tenker at hensikten med denne workshop-sekvensen er å vise elevene et eksempel på hvordan man kan lage kulisser på en enkel måte, men som samtidig kan være effektiv.

"... Jeg følger en gruppe inn på en lite rom med mye "søppel" - skoer, matvareesker, kartonger, tomflasker o.l. Rommet er mørkt. Det er laget en utstilling hvor disse er tatt i bruk. Det er klippet, limt og teipet. Det ser ut som en by. Christine skrur på en overhead, og det dannes en skygge på veggen som ligner på en by. Christine spør elevene - "hva er med i en by? Hvilke bygninger er med i en by? Hva kalles de? Hvor mange vinduer har en bygning? Hvilke farger har de? ". Elevene svarer - "sykehus". "Store bygninger", "100 vinduer"! osv..." (Eksempel 2, 1/2 – Dag 2. Tirsdag 14.10. Posisjon: 2712,3788).

Når elevene ankommer grupperommet, og Christine skrur av lyset og skrur på overheaden dannes det en veldig tydelig illustrasjon av en by på veggen i form av en skygge. Den visuelle effekten engasjerer elevene. Christine velger å starte denne sekvensen med et spørsmål for å få i gang en dialog sammen med elevene. Hun spør dem om hva som er med i en by. Spørsmålet er *åpent*, men samtidig innenfor noen rammer. Da Christine ønsker at elevene tilslutt skal jobbe med å lage bygninger med bestemte rutemønstre, som representerer gangestykker, må hun sørge for at elevene

ikke sporer av temaet. Dette gjøre hun enkelt ved å stille oppfølgings spørsmål - "hva er med i en by?" osv. For å hjelpe elevene i gang med dialogen gir hun mer konkrete spørsmål som elevene kan svare på. Det gjør at elevene lettere involverer seg i dialogen, samtidig som det ikke på den måten at det bare finnes noen få svarmuligheter. Jeg vil heller si at det tydeliggjør rammene for spørsmålet mer.

"... En av elevene tukler med overheaden, Christine retter et spørsmål mot han - "hvilke bygninger tror du er med i en by"?. Christine skruer overheaden av når flere elever begynner å fikle med den og. Christine spør elevene et nytt spørsmål - "hvordan kan vi bruke antall vinduer til å lage gangestykker"? Etter at ingen av elevene viser noe særlig engasjement i spørsmål og er heller mer opptatt av selve utstillingen, får en av elevene prøve å lyse med en lommelykt på byen. Flere av elevene vil prøve. Hun lar dem eksperimentere med bruken av lys på byen..."
(Eksempel 2, 2/2 – Dag 2. Tirsdag 14.10. Posisjon: 2712,3788).

Videre i sekvensen når flere av elevene har fått svare, er det lett å se at elevene lar seg fascinere av overheaden, da den stjeler mye oppmerksomhet. Christine velger kontrollert å skru av overheaden, og stiller nye oppfølgings spørsmål, for å rette oppmerksomheten tilbake til seg selv, og for å holde elevene innenfor temaet for sekvensen.

Innen noen særlige tilbakemeldinger fra elevene får en av dem øye på en lommelykt. Fremfor å ta fra elevene denne lommelykten velger Christine å la eleven utforske kulissene med den. Flere av elevene henger seg på denne eksperimenteringen av lys på kulissene, og det blir etter hvert en kollektiv utforskning ledet av en elev. Etter hvert får også andre elever prøve å lyse med lommelykten.

I denne sekvensen synes jeg det er tydelig at elevene får muligheten til å styre dialogen i en kollektiv improvisasjon. Christine forsøker å styre dialogen i en bestemt retning med spørsmål, oppfølgings spørsmål og

eksempler, men elevene viser en større entusiasme for selve utstillingen, og dens muligheter med lyseksperimentering. Fremfor å stoppe elevenes innspill, lar hun dem heller utforske lysets påvirkningskraft på utstillingen, slik de ønsker. Jeg derfor på dette eksemplet på et veldig tydelig eksempel på det Sawyer kaller for *ingen benektelse*. For meg er det noe selvsagt at elevene skulle få muligheten til å lyse på utstillingen med lommelykt, da lommelykten lå lett tilgjengelig, men det er allikevel veldig tydelig at det er elevene som styrer retning og tempo i sekvensen gjennom en *kollektiv improvisasjon*.

Selv om Christine i denne sekvensen skaper en kollektiv dialog som en videreføring av et elevinnspill, vil jeg også påpeke at det for meg virker som at Christine ikke fikk gjennomført det opplegget hun hadde planlagt på forhånd. Hvis det er tilfellet at Christine hadde en annen tanke om times forløp, men lot elevene styre timen i en helt annen retning. Jeg tenker at i denne sammenhengen er kanskje ikke dette utfallet så "farlig" for det faglige innholdet. Konteksten vi beveget oss i er tross alt en skapende en. Hadde derimot dette skjedd i en realfag time, kunne en kanskje stilt spørsmåltegn ved hvorvidt det var riktig av læreren å bygge videre på dette innspillet, da timens faglige innhold ble etterlatt. Dermed feilet målet om å skape en kunnskapsforståelse om det planlagte pensumet.

4.3 "To klosser, fem rader".

Jeg sitter i et rom ved siden av klasserommet som har kallenavnet "dompå". Det er fortsatt dag 2, og vi er nå i den 5. timen. Rommet er utstyrt med en smartboard-tavle, benker som sitter inntil veggene og en grop midt på gulvet, der elevene også kan sitte. Klasseforstanderen Andrea, Odd, som er prosjektlederen for operaen, og jeg er tilstede sammen med elevene. Det er matte-undervisning og Andrea skal introdusere et nytt begrep – ganging, som er temaet for operaforestillingen:

"... Andrea spør elevene - "i matten, hva har vi lært om i år"? Elevene forteller - "deling", "pluss og minus", "siffer"... Etter en kort oppsummering går Andrea videre. Hun tar noen duploklosser og legger dem i rekke på

gulvet. Det er to klosser oppå hverandre og 5 rader. Klossene som ligger oppå hverandre har lik farge. "På hvilke ulike måter kan vi regne ut dette her"? spør Andrea. En elev svarer - "10". Andrea responderer - "10. Hvordan tenkte du da"? Eleven teller til 10 mens han peker på hver enkelt kloss. Andrea fortsetter - "ok. Andre måter å gjøre det på"? En annen elev svarer - "jeg telte 4, 8, 10". Andrea svarer - "du telte med 4 ja. Sånn du tenkte"? - hun grupperer klossene slik eleven tenkte, $4 + 4 + 2$. Enda en elev får svare - "2, 4, 6, 8, 10". Andrea svarer - "du plussa 2 og 2 sammen". Flere elever bryter inn i samtalen og sier at de har gjort det samme. Videre deler flere av elevene de samme svarene som er gitt til nå... Etter at elevene har fått diskutere en stund om hvordan det kan skrives på tavla, sier tilslutt Andrea - "vi teller antall toere og får 5. Gjør vi det da sånn (skriver $2 \times 5 = 10$ på tavlen), blir regnestykket så mye mindre enn sånn (viser til $2+2+2+2+2=10$ på tavlen). Elevene gir fra seg en oppklarende "ahh"...". (Eksempel 3 – Dag 2. Tirsdag 14.10. Posisjon: 7512,8746).

I dette eksempelet vil jeg belyse hvordan Andrea på samme måte som Gro i *eksempel 1*, styrer elevene i en åpen dialog. I dette tilfellet bruker derimot ikke Andrea oppfølgingsspørsmål og eksempler for å føre samtalen videre, eller for å dra dialogen tilbake i en retning som bestemmes av læreren. Her er det tydelig at det er elevenes innspill og diskusjon som hele tiden drar dialogen videre. Likheten i dette eksemplet og *eksempel 1* er at vi kan se hvordan Andrea styrer dialogen med Sawyer (2004) sine begreper "ja, og..." og "ingen benektelse". I denne dialogen aksepterer Andrea elevenes innspill (*benekter* ingen av innspillene, og sier metaforisk *ja*), og ber dem utdype hvordan de tenker for å komme frem til svaret (sier metaforisk *og*). Hun vil frem til at regnestykket kan skrives som $2 \times 5 = 10$, men hun ønsker at elevene selv skal klare å tenke seg frem dette, og lar dem derfor forsøke å diskutere seg til det riktige svaret. Med det så benekter Andrea ingen av elevenes innspill, samtidig som hun ber elevene videre forsøke å finne andre måter å løse regnestykket på.

Andrea lar elevene sammen forsøke å skape sin egen forståelse av hvordan oppgaven kan løses. En kollektiv improvisatorisk dialog. Dette kommer frem når

flere elever responderer på hverandres innspill med å si at de tenker det samme. Selv når de ikke gir svaret Andrea er ute etter avfeier hun det ikke. Poenget med samtalen er at elevene skal konstruere en kunnskapsforståelse som et grunnlag for å forstå gangekonseptet. Rammene for sekvensen er veldig tydelige, i og med at elevene skal forsøke å finne løsninger til én enkelt oppgave, og det ser vi ved at elevene ikke beveger seg utenfor rammene. Med dette forsøker Andrea å la elevene finne sin egen sti frem til svaret. Oppgaven gir først mening når Andrea endelig skriver regnestykket slik hun ønsker det på tavlen.

4.4 "Dumme drage, du er så slem"!

Jeg befinner meg i klasserommet til elevene. Det er dag 5, en fredag, og begynnelsen av 3. time. Elevene sitter ved pultene sine, og Linda, som er en av lærerstudentene, står fremme ved tavlen, sammen med Odd, faglærere og klasseforstander. Linda har fått utdelt en *improvisasjonsoppgave*. Oppgaven er formulert slik:

*"(Fra Wikipedia): **Haiku** er en tradisjonell japansk poesiform. Et haikudikt består av 17 mora, en fonetisk betegnelse som vagt tilsvarer stavelser. Førstelinje har 5 mora, andre linje har 7 mora, og tredje linje har 5 mora.*

I dag jobber vi med skriving av libretto til operaen. Oppgaven er å veilede elevene i å skrive et libretto-stykke i Haiku format (17 mora). Libretto stykket skal helst skrives som i arie-format, altså et stykke som synges av en karakter som formidler noe med emosjonelt innhold (glad, sint, skuffet, osv.). Tidsramme: Maksimum 15 minutter."

"... Linda begynner. Hun forteller at de skal skrive libretto til scenen der karakterene møter dragen etter den siste portalen. Hun beveger seg til tavlen. Linda spør elevene - "i denne scenen, hvilke følelser tror dere regnekatten og de andre har når de møter denne dragen? Er de redde? Er de glad? Er det morsomt"? En elev svarer - "de er redde". Linda noterer på tavlen. Hun fortsetter "er det flere følelser som passer sammen med redd"? En annen elev svarer - "spennende". Linda noterer på tavlen. Enda en elev svarer - "jeg synes det bør være nifst". Linda noterer. 3 punkter er skrevet

ned, og Linda går videre..." (Eksempel 4, 1/2 – Dag 5, fredag 17.10, Posisjon: 2428,3669).

Linda sitt første trekk i denne sekvensen er å stille spørsmålet " i denne scenen, hvilke følelser tror dere regnekatten og de andre har når de møter denne dragen "? Dette spørsmålet er for meg avgrensende, samtidig som det er åpent. Begrepene *følelser* og *karakterene* er med på å styre svarene i en retning slik at det er lett å forholde seg til temaet i denne samtalen, og ikke minst kriteriene for oppgaven til Linda. De danner rammene for den delen av dialogen. *Denne scenen* (som er nå karakterene møter dragen), gir en sammenheng i spørsmålet. I og med at Linda ikke spør om følelser i en konkret scene, gir det elevene flere svaralternativer. Derfor vil jeg påstå at åpningsspørsmålet til Linda har et balansert forhold mellom åpenhet og avgrensning. Samtidig ser jeg eksempler på Sawyer (2004)-begrepet *ingen benektelse*, da Linda rett og slett godtar de tre første innspillene som blir gitt.

"... Linda spør elevene - "når på dagen kommer de til dragen? Er det kl. 12.00 på dagen, er det på ettermiddagen, er det på natta eller kveld"? "Kveld" - svarer en av elevene. Noen andre er uenig. En annen elev foreslår - "kl. 12.00 på dagen. Så var klokka seks når de gikk inn i skapet". Linda svarer - "ja, var klokka seks på kvelden eller på morgenen"? "På morgenen" - svarer eleven. Linda noterer på tavlen kveld og 12.00. Linda spør - "hvem skal være med i denne gruppen". Elevene kommer med innspill - "slemmekatten", "musikkatten". Linda fortsetter - "det tror jeg holder. Da er vi tre stykker". Linda spør om antall drager som skal være med. Noen forslår 10, en annen rekker hånden opp og svarer 2. 2 og 10 skrives på tavlen. Flere innspill kommer frem, men ignoreres da de ikke rekker opp hånden. Linda forklarer kort historieførløpet i scenen, før hun spør elevene - "hva er det første som blir sagt når de kommer til dragen"? En elev svarer - "det tar lang tid i musikkverden, men bare noen sekunder i den virkelige". Flere av elevene er enige. Linda skriver på tavlen "kan eg få komme forbi?". Linda spør hva dragen svarer. En elev svarer høyt "nei"! Linda skriver det på tavlen, men vil ha en hel setning. En som rekker opp hånda svarer - "dumme drage, du e så slem." Linda noterer på tavlen. Linda spør hvem av kattene som sier hva. En av elevene får bestemme,

men en annen er uenig. Etter ca. 10 minutter har de en start på scenen, og Linda er ferdig med improvisasjonsøkten...” (Eksempel 4, 2/2 – Dag 5, fredag 17.10, Posisjon: 2428,3669).

Dialogen videre i sekvensen opplever jeg som veldig statisk. Det gjør jeg fordi Linda har et gjentakende mønster der hun stiller ett spørsmål med veldig få svaralternativer. Elevene kommer med noen få innspill som passer spørsmålets avgrensede område, og Linda noterer på tavlen. Denne syklusen dominerer første delen av dialogen. Her opplever jeg at Linda gjør det Sawyer (2004) kaller *kvalitetstildeling*. Hun gir elevene spørsmål som har noen svaralternativer, noe jeg tenker er lite fruktbar i en kollektiv dialog. Elevene får selv være med på å bestemme elementer i operaen de lager, men Linda bestemmer på en måte hva som skal bestemmes når.

Linda velger og av og til å ignorere noen innspill. Denne handlingen ser jeg på som Sawyer sin *benektelse* (det motsatte av *ingen benektelse*), eller mer konkret - *hylleplassering*. Disse innspillene blir hørt, men satt til sides. Grunnen til at disse innspillene settes til sides er at de kommer uten at elevene har fått ordet. Sawyer forteller at i en undervisningskontekst, er man som lærer nødt til å benytte seg av *hylleplassering* fra tid til annen, for å unngå at dialoger går i en irrelevant retning. På samme måten tenker jeg her at det benyttes for å forsøke å opprettholde noen etablerte regler i klasserommets dialogutvikling.

4.5 “Dagen før halloween”.

Jeg sitter på et av grupperommene. Det samme grupperommet hvor Christine hadde workshop om kulisselaging med pappesker. Vi er midt i 4. time, dag 4. Elise, som er en av lærerstudenten, har fått en improvisasjonsoppgave av prosjektlederen Odd et halvt minutt før sekvensen starter med elevene. Oppgaven er formulert slik: *Begynn på et utkast til en pressemelding for operaen sammen med to elever. Pressemeldingen skal bestå av maksimalt 150 ord. Tidsforbruk er ca. 15 minutter.*

... Elise har to elever med seg, en gutt og en jente. Odd filmer. Hun har fått utdelt improvisasjonsoppgaven 30 sekunder på forhånd av sekvensen. Elise sier til elevene - "nå skal vi skrive litt. Vi skal skrive en pressemelding. Vet dere hva en pressemelding er"?..." (Eksempel 5, 1/3 - Dag 4, Torsdag 16.10. Posisjon: 6586,7558).

Elise begynner sekvensen med å stille spørsmålet - "vet dere hva en pressemelding er"? For meg er dette spørsmålet veldig låst. I første omgang kan det tolkes som et spørsmål en bare kan svare ja eller nei på. Slik Sawyer (2011) beskriver er det viktig at læreren klarer å stille spørsmål i form av *stillaser*, som er med på å lage rammene for dialogen. Samtidig skal læreren filtrere ut innspill som ikke er relevante. Dermed skal det stilles spørsmål og filtreres i den grad at det ikke ødelegger fruktbarheten i dialogen. For meg er det første spørsmålet som stilles her mer innsnevra enn det bør være. Det kunne vært en forhåndsspørsmål hvor Sawyer (2004)-begrepet *og...* potensielt kunne blitt brukt dersom eleven svarte ja. Derimot hadde dialogen mest sannsynlig stagnert dersom eleven svarte nei.

"...Elevene kommer med noen innspill - "noe med melding"? Elise svarer - "det er noe med en melding ja". Jenta sier - "noe med post"? Elise svarer - "det kan ha noe med post ja". Videre forteller Elise - "vi skal skrive en pressemelding om operaen vi skal lage. Vi må få frem at det er en opera. Hva som er med". Elevene kommer med innspill - "sang", "stemme". Elise gjentar innspillene deres før hun fortsetter - "kanskje det bør stå hvor det skal være"? Jenta fortsetter - "når det skal være". Elise noterer. Elise spør elevene - "hva begynner vi med da"? Gutten svarer - "da begynner vi med, på Sagvåg skole". De skal selv skrive hvert sitt ark med den samme teksten..." (Eksempel 5, 2/3 - Dag 4, Torsdag 16.10. Posisjon: 6586,7558)

Etter noen innspill fra elevene forteller Elise at de skal skrive en pressemelding sammen. Før hun stiller noen nye spørsmål forteller hun at de må få frem at det er en opera, og hva som er med i operaen. Dermed blir dialogen veldig lærerstyrt, fordi elevene bidrar lite eller ingenting i dialogens utvikling. Når elevene får

komme med innspill, "sang", "stemme", er de ikke så relevante som de bør være. Elise viser allikevel tegn til *ingen benektelse*, da hun ikke avfeier innspillene (Sawyer 2004, s. 193). Jeg tenker det muligens kan være en årsak av at de ikke har en dyp nok forståelse av temaet, noe de potensielt kunne oppnådd dersom de hadde vært del av en kollektiv diskusjon om temaet.

Etter at Elise spør elevene om hvor det skal være, svarer jenta med å fastslå at det og med komme frem når det skal være. Gutten svarer så på hvor det skal være etter at Elise har spurt om hva de skal begynne med. Jeg opplever allikevel innspillene ikke som noe unikt da dette i grunn er indirekte svar på eksemplene til Elise.

"... Etter litt jobber elevene fortsatt, men de har ikke kommet så langt med skrivingen. Begge elevene er fremdeles på første setning. Jenta er opptatt av å skrive setningen slik den er, og har stort sett Elise sin oppmerksomhet rettet mot seg. Gutten er noe ukonsentrert og er opptatt av å gi bokstavene en slags "stemning". Han er innstilt på at det skal være litt skummelt. Han er veldig opptatt av å formidle det at forestillingen er dagen før halloween. Når noen få minutter gjenstår har de kommet frem til tidspunktet for fremføringen... (Eksempel 5, 3/3 - Dag 4, Torsdag 16.10. Posisjon: 6586,7558)

Det første jeg tenker på i denne sekvensen er at elevene selv skriver for hånd. 3. klassinger har begrensede skriveferdigheter. For meg ser det ut som at elevene bruker mye ressurser på selve skrivingen, og idéutviklingen innenfor oppgaven får dermed laveste prioritering. Den kollektive samtalen eksisterer ikke.

4.6 "Vi skal lære dem 2-gangen"!

Jeg befinner meg i "dompå", grupperommet ved siden av klasserommet. Alle studentene er tilstede, sammen med prosjektlederen Odd og klasseforstander. Vi har kommet til den 8. dagen, og vi nærmer oss slutten av skoledagen.

Lærerstudenten Torill, har ansvaret for å lede sekvensen, der hun skal repetere

gangetabellen med elevene. I løpet av sekvensen skal hun få utdelt en improvisasjonsoppgave, som hun gjennomfører på stedet. Jeg tror ikke Torill vet det på forhånd, men hun fatter en mistanke. Oppgaven lyder slik: "De som nå går i 2. skal neste år lære seg å gange. Hvordan kan vi lære dem 2-gangen"?

"... Torill viser elevene matteboka og spør elevene om de husker hva de holder på med. En elev får svare "ganging". Torill spør videre - "husker dere hva Elise fortalte om oppskrifter? Hva man kunne gjøre med dem"? En ny elev får svare - "de kan dobles". Tilslutt spør Torill - "hvilken gangetabell bruker man når noe dobles"? Etter litt diskusjon, og noen ulike svar kommer elevene frem til at det er 2-gangen..." (Eksempel 6, 1/4 – Dag 8. Onsdag 22.10. Posisjon: 2222,4036).

I begynnelsen av sekvensen stiller Torill elevene en rekke spørsmål. Spørsmålene viser et rendyrket eksempel på *kvalitetstildeling*. Det er tydelig at Torill vil frem til tre punkter før hun fortsetter samtalen – *ganging*, *dobling* og faktumet at en bruker *2-gangen* når man dobler. Hun finner frem til de tre punktene ved å stille elevene tre spørsmål med hvert sitt ene rette svar. Det låser elevene, og gjør ikke dialogen fruktbar i det hele tatt. Torill er nødt til å fortsette å snakke for å holde dialogen i gang.

"...Videre spør Torill - "Er det noen som vet når vi bruker gangetabellen"? En elev svarer - "for eksempel når vi skal lage to kaker to kaker". Torill gjentar spørsmålet og en annen elev får svare - "når vi går på butikken og når vi skal betale. Hvis vi har to hundrelapper og...". Eleven har en liten pause før h an fortsetter - "hvis du har to femtilapper, og så finner du ut av hva det blir". Svarene varierer fra korte og presise til lange forklaringer... Torill tar frem en pose med én-kroninger. Og forteller at de må telle penger i kassa på jobben hennes. Hun teller to-gangen sammen med elevene. Torill legger kronestykkene på gulvet i ulike formasjoner, for å vise forskjellige måter å telle på (f. eks. Froskehopp og rader). Elevene teller høyt med Torill, 2-, 5- og 10-gangen..." (Eksempel 6, 2/4 – Dag 8. Onsdag 22.10. Posisjon: 2222,4036).

I den andre delen av sekvensen åpner Torill for en mer kollektiv dialog. Hun spør elevene om de vet når man bruker gangetabellen. Dette har ikke elevene snakket om tidligere heller. Spørsmålet blir dermed mer åpent, og gir muligheten for flere svaralternativer. Den kollektive samtalen starter når elevene kommer med sine innspill. De varieres i lengde, og faktumet at de bygger sine forklaringer på hverandres, viser at dialogen utvikler seg gjennom en kollektiv improvisatorisk retning, der alle innspill er brikker i sammenhengen. Dialogen stopper derimot der, når Torill aldri bygger videre på innspillene ved å bruke metoden *ja, og....* Hun avslutter dialogen og går over til en mer lærerstyrt monolog når de skal repetere to-gangen med kronestykker.

“... Torill får nå utdelt en improvisasjonsoppgave:

“De som nå går i 2. skal neste år lære seg å gange. Hvordan kan vi lære dem 2-gangen”? En av elevene kommer med et langt forslag som er lite sammenhengende og gir ikke helt mening - “først sier vi hvordan de skal gjøre det. For eksempel når du skal ta to.. for eksempel når du har to sånne (peker på klossene) over, og så skal du skrive det (peker på tavla). Så kan du for eksempel skrive 2 ganger 5..” - eleven fortsetter om mumle seg til en forklaring før hun stopper opp. Torill omformulerer spørsmålet “vi skal lære 2. klasseelevne å gange. Hvordan skal vi gjøre det”. Nå blir elevene veldig opptatt av når dette skal skje, så Torill omformulerer igjen. “Hva er den enkleste måten å forklare gangetabellen på”? Torill spør igjen - “hvordan skal vi lære dem 2 ganger 2”? Elevene tenker, men kommer ikke med noen innspill. Hun har heller ikke fått frem at denne oppgaven er hypotetisk, eller “på liksom”...”
(Eksempel 6, 3/4 – Dag 8. Onsdag 22.10. Posisjon: 2222,4036).

Torill åpner sekvensen med å stille et åpent spørsmål, med bruk av *hvordan*, men gir fortsatt rammene for sekvensen ved å inkludere *2-gangen* (som for så vidt er kriteriene for improvisasjonsoppgaven). Hun inviterer dermed elevene til en åpen dialog som inkluderer deling av innspill og diskusjon. Når den første eleven får svare, er ikke innspillet relevant nok for temaet. Torill velger da å omformulere

hele spørsmålet. Det er tydelig at elevene blir forvirret av handlingen, når de ikke forstår at spørsmålet er "på liksom". Etter flere forsøk og konkrete eksempler kommer elevene ingen vei.

"... Torill forsøker å minne dem på hva de gjorde den første timen de snakket om matte for noen dager siden. Samtidig tar hun to elever frem foran klassen. Da minnes elevene og flere hender rekkes opp. Elevene klarer nå å diskutere og forklare seg frem til at de kan bruke armene for å illustrere, en elev fortsetter - "du har klossene og. Hvis du tar 2 to ganger". Torill responderer - "2 to ganger ja". Eleven fortsetter - "og at du teller til 2 to ganger". Torill spør om noen er enig og om noen har andre måter å forklare det på. En elev svarer - "hvis du tar 2 to ganger, så er det nesten som pluss. Torill fortsetter - "ja, det er helt sant. Dere kan også bruke pluss som eksempel". Improvisasjonsøkten avsluttes..."
(Eksempel 6, 4/4 – Dag 8. Onsdag 22.10. Posisjon: 2222,4036).

Etter at Torill minner elevene om første mattetimen de hadde med ganging som tema, og at hun tar frem to elever slik klasseforstander Andrea gjorde den timen, minnes elevene om hva de snakket om. Torill bruker her det visuelle bildet for å hjelpe elevene i å huske hva de snakket om. Etter at elevene endelig har klart å minnes hva 2-gangen dreide seg om, skifter dialogen over til en mer kollektiv sti hvor flere deltakere i rommet er med. Elevene kommer med innspill og forklaringer som bygger på hverandres. I denne sammenhengen blir Sawyer (2004)-begrepet *ja, og...* ikke bare brukt av klasselederen Torill, men også av elevene. Det blir som en slags felles forståelse av dialogens fruktbare kultur, som tilslutt ender opp med en enighet om hvilken tilnærming de kan bruke. De har kommet frem til noe Andrea viste i den første mattetimen, men det er elevene som på en måte har bestemt dette gjennom en kollektiv improvisasjon.

4.7 "Hvordan skrives tusen"?

Jeg sitter nå i et nytt grupperom på skolen. Det er 2. skoletime, og det er nå den 10. dagen i prosjektet, så premieren nærmer seg. Dette grupperommet er forbeholdt

PR-gruppen i operaproduksjonen. Da forestillingen skal promoteres gjennom ulike medie-kanaler, skal elevene i PR-gruppen i denne sekvensen skrive litt om karakterene i forestillingen. Elise, en av lærerstudentene, leder sekvensen, og prosjektlederen, Odd er tilstede i rommet for å filme.

“...Elevene skal sammen med Elise skrive ned litt mer om hver karakter fra operaen. Elise begynner med å spørre - “husker dere hvilke karakterer som er med”? Elevene ramser opp navnene på karakterene. Elise spør elevene igjen - “hva kan vi skrive om de forskjellige karakterene”? Elevene er stille. Elise gir et par eksempler - “hvor de bor kanskje. Hva de liker å gjøre”. Etter dette kommer elevene med fler eksempler, spesielt jentene - “hvilken skole de går på”, “hvor de kommer fra...” (Eksempel 7, 1/2 – Dag 10, mandag 27.10. Posisjon: 774,983).

Når Elise oppfrisker minnet om hvilke karakterer som er med i produksjonen, gir hun samtidig eleven et nettverk av *stillaser* som elevene skal holde seg innenfor. De får raskt vite at karakterene er hovedfokuset for temaet i den kommende sekvensen. Etter at dette er oppklart spør Elise om hva elevene kan skrive om karakterene. Spørsmålet er veldig åpent, og gir mulighet for mange svaralternativer. Når elevene er stille tenker jeg de ikke helt har forstått oppgaven. Når Elise gir eksemplene, hjelper hun elevene i å forstå bedre hva oppgaven dreier seg om. Dette viser seg å gi resultat når elevene, etter eksemplene, kommer med egne innspill.

“... En elev spør om hvordan tusen skrives. Elise svarer med å spørre eleven - “hvordan tror du det gjøres”? Eleven spør - “t-u-s-n”? Elise svarer - “ikke helt. Nesten. Hvis du begynner å skrive, så skal jeg hjelpe deg...” (Eksempel 7, 2/2 – Dag 10, mandag 27.10. Posisjon: 774,983).

Jeg vil tolke denne sekvensen som en omgjøring fra det Sawyer (2004) kaller for *kvalitetstildeling* til det han kaller for *ja, og...:* I dette tilfellet er det eleven kommer med det første innspillet i dialogen. Eleven har et spørsmål der han lurere på hvordan “tusen” staves. Spørsmålet fra eleven har bare ett svar, men i

sammenhengen er det naturlig å stille det spørsmålet. Det er denne handlingen jeg ser på som *kvalitetstildeling*. Eleven har gitt spørsmålet bare ett svar, men vet ikke svaret selv. Når Elise velger å spørre eleven om hvordan han selv tror det gjøres, inviterer hun eleven til å finne ut av svaret i en kollektiv dialog. På den måten anerkjenner hun temaet for dialogen ved å implisitt si *ja*, og tilføyer videre *og...*, ved å spørre eleven om hvordan han selv tror det gjøres.

4.8 Oppsummering av resultatene

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse hvordan lærerstudenter og lærere bruker improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter. Dermed vil jeg nå oppsummere ved å trekke frem mine hovedfunn fra kapitlet.

I eksemplene med lærerne er det gjennomgående at dialogen i sekvensene er veldig kreativ og fruktbar. Jeg ser at lærerne først og fremst klarer å starte dialogene på en slik måte at retningen ikke bestemmes før elevenes innspill kommer frem. Først da er dialogen i gang. Samtidig som spørsmålene, som ofte kommer i forkant av dialogen, er åpne, ser jeg at de og virker som en slags rammesetting. Elevene vet implisitt alltid hvilket rom samtalen beveger seg innenfor. Lærerne viser at alle innspill kommer til i dialogen. Slik beholder dialogen sin fruktbarhet og kreativitet. Innspill som ikke er relevante nok for samtals tema, blir heller "lagt på is". Lærerne viser også at de gir rom for å la elevene bygge sine innspill på hverandres. Jeg opplever at det er i denne fasen hvor elevene får muligheten til å kollektivt danne en dypere forståelse av den kunnskapen som skal tilegnes. Lærerne provoserer frem denne prosessen ved å bygge videre på elevenes innspill - de gir elevene videre instruksjoner og flere rammer. Denne videre rammesetting blir gjort på en måte som ikke låser eleven, men heller hjelper eleven videre i retning av kunnskapsforståelsen. Dette gjør lærerne ved å komme med påstander, som er relevante for elevenes innspill, eller nye oppfølgingsspørsmål. For meg er det tydelig at lærerne alltid leder dialogen, men alle deltakerne er med å styre retningen. Med dette vil jeg etablere et begrepet som jeg vil kalle for *åpen dialogføring* – *dialogføring* fordi lærerne tilrettelegger basen for samtalen ved å tilegne den rammer, og *åpen* – fordi læreren

deler styringen av dialogen med elevene.

I eksemplene med lærerstudentene opplever en generell *lukket* måte å føre dialogen på. Det er for meg gjennomgående at studentene i større grad stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål som har få svaralternativer. Elevenes kollektive improvisasjon bremses fordi de ikke får muligheten til å diskutere åpent rundt sine innspill. Studentene kontrollerer hvilke innspill som kommer til i samtalen. Dette gjør at dialogen blir lite fruktbar fordi retningen styres av læreren. Jeg opplever dette som et *sikkerhetsnett*, som studenten ikke tør å trå ut av. Når det er sagt ser jeg allikevel tendenser til åpne dialoger. Disse tendensene kommer i form av åpne spørsmål, som oppstår av og til. Denne dialogutviklingen stopper derimot når studentene ikke lar elevene få bygge videre på innspillene, men heller fører samtalen videre. I lys av begrepet *åpen dialogføring*, som jeg etablerte i eksemplene med lærerne, vil jeg i denne sammenhengen etablere begrepet *lukket dialogføring*. *Lukket* – fordi studentene "lukker" samtalen domineres av spørsmål som har ett eller få svaralternativer.

5.0 Drøfting

I det avsluttende kapitlet vil jeg forsøke å formidle noen tanker jeg har gjort meg i løpet av prosjektet og i etterkant. Jeg vil først og fremst dele noen synspunkter jeg har om improvisasjonens rolle i dagens læreplan og lærerutdanning, og hvordan jeg tror begrepet kan påvirke skolen. Jeg vil se tilbake på arbeidet jeg har gjort, og prøve å fremstille ulike styrker og svakheter som jeg selv ser med arbeidet mitt. Videre vil jeg forsøke å gi en oppsummering av hvilke forventninger som ble oppfylt, og hvilke overraskelser som oppstod underveis. Her vil jeg fokusere på funn kapitlet mitt. Dette er et forskningsarbeid som på ingen måte er et sluttkapittel, og jeg vil derfor også presentere forslag for videre forskning på feltet. Avslutningsvis vil jeg skrive en kort konklusjon, som oppsummerer mine tanker om prosjektet.

5.1 Dagens læreplan og lærerutdanning

I dette avsnittet vil jeg forsøke å formidle mitt syn på hvilken rolle improvisasjon har i den generelle delen av læreplanen (utdanningsdirektoratet 2011) og læreplan i musikk: MUS1-01 (Utdanningsdirektoratet 2006).

5.1.1 Improvisasjon i relasjon til den generelle delen av læreplanen

I *den generelle delen av læreplanen* (Utdanningsdirektoratet 2011) beskrives blant annet *det skapende mennesket*. Under denne delen trekkes *kreative evner* frem. Der står det blant annet følgende;

“Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner... De utvikler sine skapende evner til å tenke, tale, skrive, handle og føle ved å innlemmes i de voksnes verden og tilegne seg de voksnes ferdigheter... Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk...”

(s. 5).

For meg handler denne delen blant annet om at læreren skal møte elevene med et åpent spillerom, i hensikt å utforske, reflektere, diskutere og prøve ut. Det er på den måten elevene får muligheten til å være skapende og kreative. Begrepet *improvisasjon* er fraværende både i denne delen av læreplanen, og resten av *den generelle delen av læreplanen*. Jeg mener det behøves et skifte hvor didaktisk improvisasjon implementeres i denne læreplanen. Det bør fremstå at læreren må

kunne bruke didaktisk improvisasjon for å skape en fleksibel, men strukturert arena der elevene sammen med veiledning fra læreren kan skape en dypere forståelse for den kunnskapen som skal læres og den kunnskapen som skal skapes.

5.1.2 Improvisasjon i læreplan i musikk

Læreplan i musikk: MUS1-01 (Utdanningsdirektoratet 2006) krever at elevene skal i løpet av deres 10 år i grunnskolen opplæres i 3 hovedområder. Her er en kort oppsummering av hovedområdene:

“Musisere: Hovedområdet musisere har musikkopplevelse, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, som faglig fokus. Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn.

Komponere: Hovedområdet komponere har musikkopplevelse og musikalsk skaping som faglig fokus og omfatter skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk. Her inngår utforskning og eksperimentering med musikkens grunnelementer, utforske stemmen, sette sammen musikalske forløp i lyd og bevegelse og skape egne musikalske uttrykk.

Lytte: Hovedområdet lytte har musikkopplevelse og refleksjon som faglig fokus. Å kunne lytte er en grunnleggende forutsetning både for musikkopplevelse og for egen utøvelse, alene og i samspill med andre... Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk”.

Det er verdt å merke seg at ingen av hovedområdene tar for seg begrepet *improvisasjon*, som jeg mener er en etablert og viktig aktivitet i musikken, som bør

oppfostres. Improvisasjon ville vært mest naturlig å inkludere under hovedområdene *musisere* eller *komponere*, da disse tar for seg estetisk opplevelse, eksistensiell erfaring og skapende arbeid. Jeg mener dog at aktiviteten *improvisasjon* burde vært et fjerde hovedområde, fordi det dekker et stort område av kunstretninger, som er sentrale i musikkfaget. Jeg savner en oppfostring av improvisasjon brukt både i komponering og musisering, men som og kan implementeres i dans og skuespill, som også utgjør en del av musikkfaget.

MUS1-01 (Utdanningsdirektoratet 2006) tar også for seg 5 grunnleggende ferdigheter, som er integrert i kompetansemålene: *Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk, å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk, å kunne lese i musikk, å kunne regne i musikk og å kunne bruke digitale verktøy i musikk*. Musikk er et utforskende og skapende fag, noe som innebærer en stor grad av improvisasjon. Jeg mener det ligger i disse aktivitetenes natur å improvisere. Derfor er det overraskende at *å kunne improvisere i musikk* ikke er en av de grunnleggende ferdighetene som skal integreres i kompetansemålene. Dette er spesielt overraskende med tanke på at *improvisasjon* som aktivitet dukker opp i alle mål for opplæring under hovedområdene *musisere* og *komponere*. Jeg tolker det slik at improvisasjon har en viktig rolle i læreplanen, men *MUS1-01* tydeliggjør ikke improvisasjon som en grunnleggende ferdighet eller et hovedområde.

5.1.3 Improvisasjon i dagens lærerutdanning

Jeg har selv gått på høghskolen Stord/Haugesund, der jeg utdannet meg til faglærer i musikk. Min egen opplevelse av disse årene var at improvisasjon var et begrep vi forholdt oss til i samspill. Det var et begrep som ikke hadde en plass når vi snakket om lærerpraksisen. Selv på instrumentalpraksis og bandpraksis, så var dette et begrepet som befant seg i skyggen av samtalene om planleggingen, gjennomføring og refleksjon. Jeg hadde et generelt inntrykk av at improvisasjonsbegrepet var utelatt i lærerutdanningen. Det var først på masterstudiet hvor jeg begynte å få forståelse for konseptet og viktigheten av det, i samspill med lærere fra høghskolen. Jeg mener at dagens lærerutdanning er utilstrekkelig, fordi den ikke tar for seg en

av de mest etablerte, men mest skyggelagte aktivitetene i læreryrket – didaktisk improvisasjon. Jeg sier at begrepet er skyggelagt fordi min erfaring som lærer gjennom 3 år er at denne aktiviteten ikke har en plass i utformingen av timeplaner og undervisningsopplegg hos lærerne.

Jeg vil benytte denne anledningen til å begrunne hvorfor jeg mener didaktisk improvisasjon også må synliggjøres i lærerutdanningen. Læreryrket er utvilsomt av improvisatorisk art. Det er noe også Sawyer (2011) poengterer. Han sier og at den beste undervisningen foregår gjennom disiplinert improvisasjon, fordi det foregår innen brede strukturer og rammeverk (s. 2). Etter å ha observert hvordan erfarne lærere bruker didaktisk improvisasjon i praksis observerer jeg hvordan produktiviteten i undervisningen økes. Dette er utvilsomt en effektiv og kreativ måte å føre undervisning på, fordi det gir elevene en egen dimensjon der de kan utforske tanker, idéer, meninger, løsninger og refleksjoner både i fellesskap og som individer. Dette skaper en bedre dybdeforståelse, som jeg mener lærerelevne kan benytte for å tenke kritisk og innovativt. I et skolesystem der det florerer med testing av elevene, basert på faktakunnskap, er det desto viktig at lærerne kan være de personene som lærer barna å tenke kreativt. Dette må begynne i lærerutdanningen.

5.1.4 Øving på improvisasjon

For at lærerstudentene skal ha mulighet til å kunne opparbeide en forståelse av hva didaktisk improvisasjon innebærer, og få en viss kompetanse til å bruke aktiviteten i praksis før de begynner i yrket etter endt utdanning, må de kunne øve på improvisasjon i lærerutdanningen. Selv om den teoretiske samtalen er en viktig del av oppfostringen til didaktisk improvisasjon, er ikke den alene nok til å forberede studenten best mulig før han/hun går ut i yrket. Jeg mener vi bør ønske oss nyutdannede lærere, som ikke kun har kunnskap om didaktisk improvisasjon, men som også har ferdigheter i å anvende denne i praksis. Slik forskningsspørsmålene mine for denne oppgaven er formulert, bør også kompetansen til den nyutdannede læreren være. Etter min mening bør de dermed

kunne beskrive improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter, og de bør kunne bruke dette i praksis. Dette bringer meg til spørsmålet: hvordan kan studentene øve på improvisasjon?

Det finnes mange øvelser og aktiviteter som kan hentes både fra musikk og teater for å øve på improvisasjon i praksis. Etter min mening er det derimot noen av disse øvelsene og aktivitetene som egner seg mer enn andre med tanke på at de skal brukes som et verktøy for å forstå og utøve didaktisk improvisasjon på en mer effektiv og konstruktiv måte. Jeg vil foreslå en øvelse som jeg synes passer godt i lærerutdanningen, fordi det er en aktivitet som tvinger studentene ut av komfortsonen, samtidig som den holder studentene aktive i øvelsen og innenfor strukturer, takket være "reglene" for øvelsen. Jeg vil foreslå at lærerutdanningen tar i bruk en øvelse med de samme prinsippene som Sawyer (2004) presenterer i artikkelen *Improvised Lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom*. Dette er de samme prinsippene jeg har brukt i min oppgave for å besvare det første forskningsspørsmålet mitt, *hvordan kan improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter beskrives*. Jeg mener prinsippene for denne aktiviteten tvinger alle deltakerne inn i en aktive rolle, slik at alle deltar mer eller mindre likt. Prinsippene sørger for at alle innspill bygger på hverandre, og at dialogen hele tiden er åpen innenfor et rammeverk. I etterkant av aktiviteten får studentene mulighet til å kollektivt reflektere over dialogen, og vurdere den etter kvaliteten på improvisasjonen.

Kvaliteten på denne aktiviteten er noe som naturlig nok vil forbedres over tid, akkurat på samme måte som Berliner (1994) forklarer hvordan jazzmusikere samarbeider på arrangementer av musikalske stykker. Berliner sier at prosessen som ligger til grunn for utviklingen av et musikkstykke, vil variere etter hvordan ferdighetene til bandets deltakere er og den sosiale strukturen i bandet (s. 304). På samme måte vil ferdighetene til studentene og gruppens sosiale struktur være en påvirkningsfaktor på hvordan teaterimprovisasjon-aktiviteten utfolder seg. Berliner sier og at jazzmusikere i et band har ulike repertoar, og at alle dermed bidrar og utfyller helheten med sine individuelle ferdigheter (s. 304). For meg kan dette gjenspeiles i den samme aktiviteten som Sawyer (2004) presenterer. Jeg vil

dermed påstå at denne aktiviteten dekker en bred oppfatning av hvilke elementer improvisasjon består av, og at denne aktiviteten derfor er en konstruktiv øvelse som bør implementeres i lærerutdanningen.

5.1.5 Improvisasjon i lærerutdanningen – en styrking av musikkfaget

Jeg har tidligere i dette kapitlet fortalt om min opplevelse av improvisasjonens rolle i den generelle delen av læreplanen og læreplanen i musikk. Her vil jeg forsøke å beskrive min opplevelse av grunnskolens prioritering av musikkfaget. Jeg opplever at musikkfagets plass i grunnskolen varierer veldig fra skole til skole, og fra kommune til kommune. Jeg vil derimot påstå at musikkfaget generelt sett er et fag som nedprioriteres til fordel for andre fag. Musikkfaget er for meg det faget der kreativitet og improvisasjon står sterkest etablert i de aktivitetene som faget er bygget på. Jeg tolker den generelle delen av læreplanen på den måten at barn skal opplæres i å tenke og skape kreativt og innovativt. Dermed forstår jeg ikke hvorfor musikkfaget ikke står høyere på den underforståtte rangeringslista, som er ressursfordeling av antall timer i de ulike fagene.

Et større skifte, der aktiviteten improvisasjon får en større og viktigere plass i læreplanen, og didaktisk improvisasjon blir en viktig del av den teoretiske samtalen i lærerutdanningen, studentenes praksis og blant både de nyetablerte og de erfarne lærerne i yrket, vil være med på å kunne styrke og løfte musikkfaget. Etter min mening er man nødt til å fostre en forståelse for at musikk er et fag der improvisasjon kan øves på og utvikles i stor grad, både hos elevene og hos læreren. Musikkfaget kan bidra til å gi en dypere forståelse av konseptene improvisasjon og didaktisk improvisasjon. Ludvigsenutvalgets rapporter (NOU 2015:8) og kunnskapsdepartementets stortingsmelding (Meld. St. 28 (2015–2016)) ser ut til å fange opp en del av dette behovet, og det blir spennende å se hvordan tankegods fra disse publikasjonene vil slå ut for musikkfaget.

Jeg vil nå avslutte denne delen av kapitlet ved å igjen understreke min mening om at det behøves et større skift i både lærerutdanningen og i læreplanen.

Improvisasjon må prioriteres fordi det er en skapende, kreativ, utforskende og kritisk aktivitet, som innenfor de riktige strukturene, kan bidra til å heve den faglige kvaliteten i skolen. Samfunnet etterspør kritiske og innovative hoder. Jeg mener undervisning med didaktisk improvisasjon kan bidra til å skape den kompetansen samfunnet trenger i fremtiden.

5.2 Praksislærerens rolle i opplæringen innen improvisasjon

DeZutter (2011) understreker blant annet i kapitlet sitt viktigheten av at lærerstudentenes lærere er i stand til å skape en åpen produktiv samtale om improvisasjonens rolle i læreryrket. Det er i følge henne i en slik samtale studentenes tanker om hva som innebærer å undervise settes i gang, og det er her diskusjonene om hvordan praktiseringen av undervisningen utfolder seg. Dialoger om aktiviteter som kan oppfostre improvisasjon både hos elevene og hos studentene utspiller seg, og studentene gjennomgår øvelser som trener dem på å være spontane innenfor visse kriterier, gjerne med inspirasjon fra teaterimprovisasjon, akkurat slik DeZutter beskriver. For meg er det derimot en annen aktør som har en minst like viktig rolle som studentenes lærere i å oppfostre en forståelse rundt fenomenet improvisasjon, nemlig praksislæreren.

I mitt hodet kan en dele formingen av lærerstudenten i to hoveddeler: Den ene delen er i samtaler, idéer og refleksjoner som oppstår i samspill med medstudenter og studielæreren på lærerskolen. Den andre delen er de tankene, refleksjonene og opplevelsene som oppstår i samspill med medstudenter og praksislærer i praksis. For meg er det i praksisen at studenten får kjenne på hvordan undervisningen foregår. Det er i denne konteksten hvor alle samtaler, tanker og idéer fra skolen settes på prøve, og nye tanker og idéer dukker opp. Først her får studenten muligheten til å reflektere over sin egen evne til å improvisere i klasserommet

sammen med elevene. Studenten kan se på sin egen praksis og videre begynne å analysere, systematisere og strukturere den kollektive improvisasjonen, slik at den blir mest mulig effektiv ut ifra studentens ståsted. Selvsagt er dette en livslang prosess, men jeg mener den bør begynne allerede i den første praksisen.

I denne sammenhengen vil praksislærer være en viktig del av studentens utvikling når det gjelder blant annet evnen til å reflektere over og endre hvordan studenten improviserer i klasserommet. Jeg mener praksislæreren her må stille de samme spørsmålene og starte de samme samtalene (tidligere beskrevet i avsnitt 3.5.2 Hva vil det si å være lærer?) som DeZutter (2011) argumenterer for at studielærerne skal gjøre. I tillegg er praksislæreren sammen med studentene i den posisjonen hvor de får muligheten til å observere studenten i undervisning, og får dermed førstehånds inntrykk av "opptreden". Praksislærer bør derfor være godt orientert om kriteriene DeZutter (2011) nevner, som hun mener læreryrket bør implementere fra teater improvisasjon (s. 34). Da kan studenten i samspill med praksislærer vurdere kriteriene opp mot den undervisningsøkten som har vært gjennomført. Praksislærer blir på en måte en mentor for improvisasjon i praksis.

Jeg mener praksislærer også bør spille en viktig rolle i veiledningen av hvordan studenten planlegger for disiplinert improvisasjon i undervisningen. Studenten må planlegge slik at han/hun opptrer i midten av spenningen mellom pensumet og den kreative oppfostringen slik at det er en balanse mellom de to polene, akkurat slik Beghetto og Kaufman foreslår (s. 94). Her kan praksislæreren veilede studenten til å finne den mest optimale balansen i planleggingen av undervisningsøktene. Studenten bør altså få hjelp til planleggingen av undervisningsøktene for å gi rom for improvisasjon, samtidig som studenten kan veiledes i selvvurderingen og refleksjonen av kvaliteten på gjennomførelsen av undervisningsøkten, med vekt på improvisasjon.

5.3 Oppfylte forventninger og overraskelser

Som jeg presenterte i oppgavedelen 2.1 *Forforståelse*, hadde jeg på forhånd av feltarbeidet en forutinntatt idé om at erfarne lærere improviserte i stor grad i undervisningen. Da snakker jeg selvsagt ikke om den nødløsningsorienterte formen for improvisasjon, som kan bli sett på som en uønsket gjest i klasserommet, men heller den planlagte og disiplinerte improvisasjonen som foregår ved hjelp av strukturer. Jeg hadde og en tanke om at lærerstudentene ikke improviserte, men at de holdt seg til "manuskriptene" som var laget på forhånd av undervisningen. Dette var da på en måte også noen av forventningene mine. Med dette som grunnlag vil jeg i denne delen av kapitlet belyse hva i funnkapitlet som oppfylte mine forventninger, og hva som overrasket meg.

Noe av det som overrasket meg mest under feltarbeidet, og som og ble enda tydeligere i løpet av analysen, var kompleksiteten av den kollektive dialogen som de erfarne faglærerne og praksislærer førte i de ulike øktene. Grunnen til at jeg opplevde denne aktiviteten så kompleks som jeg gjorde tror jeg har med at jeg ikke bare så den improvisatoriske aktiviteten. Jeg så også viktigheten av et annet fundament i dialogen.

For meg var det overraskende hvor viktig det var for den kollektive dialogens blomstring at dette fundamentet var tilstede. Det var så tydelig at uten dette, kunne ikke læreren engasjere i åpne samtaler med elevene, som tok imot innspill og bygde videre på disse.

Fundamentet jeg refererer til er *klassemiljø* og *klasseledelse*. Med *klassemiljø* mener jeg blant annet det implisitte regelverket som elevene beveger seg innenfor. Dette er et regelverk som er demokratisk skapt sammen med læreren, og gjelder for klassen. Det er regler som; alle barna skal inkluderes i leker, aktiviteter og skoleoppgaver, vis respekt for hverandres holdninger og meninger, vær en god venn osv. Andre regler som også er en del av dette er; rekk opp hånda hvis du vil si noe eller vet svaret og ikke si det høyt, slik at andre får muligheten til å tenke seg frem til det, ikke snakk når noen andre har fått ordet, ingen svar en feil og ingen spørsmål er dumme. Den andre bolken med regler er for meg åpenbart regler som elevene må være fortrolige med for at en fruktbar kollektiv dialog skal kunne finne sted. Jeg mener at klasserommet trenger et slikt grunnlag før implementeringen av

den kollektive improvisasjonen kan finne sted. Desto viktigere er det for praksislærer å formidle denne viktigheten til lærerstudentene. Med *klasseledelse* mener jeg lærerens evne til å være tydelig i sine formuleringer, slik at elevene slipper å misforstå og ikke få med seg informasjon, lærerens evne til å engasjere elevene i å følge det regelverket som gjelder for klassen, og lærerens evne til å engasjere alle elevene i den samtalen som oppstår i klasserommet.

Som jeg hadde forventet på forhånd av prosjektet så var det et tydelig skille mellom hvordan de erfarne lærerne førte dialogen i undervisningen, og hvordan lærerstudentene gjorde det samme. Det var lett å se at de erfarne lærerne var "eksperter" på aktiviteten, demonstrert gjennom den komplekse, åpne og strukturerte dialogføringen de hadde. Studentene viste at de ikke var erfarne nok, og at de ikke hadde repertoaret, for å gjennomføre dialogføringen på samme måte som lærerne. Når det er sagt, bør det også nevnes at kontaktlæreren kjenner elevene sine på en annen måte enn det studentene gjør, og at omstendighetene derfor er annerledes når lærerstudentene "opptrer" i klasserommet. Samtidig gjelder ikke dette faglærerne, som og demonstrerte ekspertise i denne aktiviteten. Noe som derimot overrasket meg i denne sammenhengen var lærerstudentenes tendenser til å kontinuerlig engasjere seg i åpne dialoger, i form av åpne spørsmål. Jeg tolket det slik at de ikke "turte" å føre dialogen videre på grunn av manglende erfaring i både dialogføring og klasseledelse, utilstrekkelig repertoar og frykt for å invitere en smule kaos inn i klasserommet.

5.4 Videre forskning på emnet

I denne delen av kapitlet vil jeg forsøke å fremmenoen forslag til videre forskning på emnet. Sawyer (2011) påstår at undervisning er en improvisatorisk aktivitet (s. 2). DeZutter (2011) etterspør et skifte, der begrepet improvisasjon implementeres som en viktig del av undervisningshverdagen, samtalen og lærerutdannelsen. Det er ingen tvil om at det i stor grad trengs mer forskning på emnet. Mitt prosjekt fokuserte på beskrivelsen av improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter og bruken av disse i en prosjektorganisert praksis av lærere og lærerstudenter. Jeg

har også forsøkt å se på graden av ekspertise i forholdet mellom den erfarne læreren og den uerfarne lærerstudenten.

Jeg har observert at de erfarne lærere improviserer innenfor et komplekst rammeverk som er godt strukturert, men samtidig åpen for dialogisk flyt. Studentene derimot viser at de har "tendenser" innen de samme aktivitetene, men at de stopper opp før den kreative blomstringen skjer. Min konklusjon er at dette kommer av uerfarenhet, mangel på repertoar og manglende øving i denne formen for aktivitet. Jeg opplever derfor at jeg med denne oppgaven har bevist at studentene "har det i seg", men de har ikke kunnskapen eller tryggheten til å fostre det. Det trengs derfor etter min mening, grundigere forskning på hvordan begrepet og fenomenet improvisasjon kan implementeres i lærerutdanningen, teoretisk og i praksis, på en mest mulig effektiv og produktiv måte.

Studentenes opplevelse og erfaring av høgskoleundervisningen og praksisen med vekt på den improvisatoriske aktiviteten er også for meg et viktig aspekt, som bør belyses for å kunne forstå hvordan implementeringen av improvisasjonsbegrepet i lærerutdanningen kan gjennomføres. En slik studie kunne godt funnet sted på en lik arena som jeg har gjort i denne oppgaven, nemlig prosjektorganisert praksis, men andre praksiser hadde og vært relevante å fulgt. Jeg ville i denne sammenhengen foreslått å hatt en fenomenologisk tilnærming, hvor en forsøker å formidle lærerstudentenes tanker, erfaringer og opplevelser om det som skjer og det de har gjort. Fokuset kunne dermed ha vært det samme emnet som i mine forskningsspørsmål, nemlig improvisatoriske lærerkunnskaper og ferdigheter.

Tilslutt vil jeg også foreslå forskning som belyser praksislærerens rolle i oppfostringen av improvisasjonsbegrepet hos lærerstudentene. Som jeg skrev i forrige delkapittel mener jeg at praksislærerens rolle i dette skifte, hvor improvisasjon som aktivitet for dypere kunnskapsforståelse skal etableres i yrket, er essensiell. Jeg mener det derfor er behov for forskning som belyser hvordan forholdene er i dag, og hvordan de eventuelt kan legges opp, slik at praksislærer og lærerstudent får rom til å fostre improvisasjon. For meg kan dette gjennomføres med ulike tilnærminger, men jeg vurderer det slik at det kanskje hadde vært mer

relevant å også gjort dette med en fenomenologisk tilnærming. Det er tross alt i dette tilfellet mest interessant å belyse hvordan studentene og praksislærer selv opplever praksisen i dag, og videre hva de tenker om implementeringen av improvisasjonsbegrepet. Jeg mener at dette kunne gitt forskeren en bedre forståelse av hva forholdene er i dag, og kanskje derfor gitt han/henne et bedre overblikk for hva som kan gjøres for å igangsette en metode for effektiv innføring av improvisasjon i praksis.

Litteraturliste

- Aadland, H., Espeland, M. & Arnesen, T. E. (2016) (upublisert foreløbig). Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-Service Teacher Education Programmes. Foreløbig upublisert.
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica* vol 30, 97-118.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Barrett, F. J. (1998). Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning. *Organization Science* 9(5), 605-622.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Classroom. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, 94-112.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. London: The University of Chicago Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5. utg.). Boston: Pearson A & B
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burnard, P. (2011). Creativity, Pedagogic Partnerships, and the Improvisatory Space of Teaching. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, 51-72.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, vol 51 (2. utg), 211-217.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Craft, A., Chappell, K. & Slade, C. (2014). D2.1 CREAT-IT Pedagogical Framework: University of Exeter.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihaly, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- DeZutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, s. 27-50.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. og Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gershon, W. (2006). Collective Improvisation: A Theoretical Lens for Classroom Observation. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(1), 104-135.
- Glaser, B. & Strauss, A (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hodson, K. (2012, 19. januar). *Write and Opera*. Hentet fra <http://www.roh.org.uk/news/write-an-opera>.

- Høgskolen Stord/Haugesund (u.å). Improvisation in Teacher Education [Blogginnlegg]. Hentet 26. Januar 2016 fra <http://prosjektsider.hsh.no/imte/>
- Imsen, G. (2005). *Elevens Verden: Innføring i Pedagogisk Psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- O'Reilly, K. (2009). *Key Concepts in Ethnography*. London: Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 2, 12-20.
- Sawyer, R. K. (2004). Improvised Lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, Vol. 15, No. 2, 189-201.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, s. 1-26.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan I musikk: MUS1-01*. Hentet 14. mai 2016 fra http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Komplett_visning.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 14. mai 2016 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_planen_bm.pdf.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, 89-100.

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1) – NSD godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kari Holdhus
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 16.09.2014

Vår ref: 39704 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39704</i>	<i>Improvisasjon som lærerpraksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Holdhus</i>
<i>Student</i>	<i>Jørn Kristian Sinclair Veum</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jørn Kristian Sinclair Veum sinclairv@me.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39704

Utvalget (studenter og lærere) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Foreldrene til elevene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til at barnet kan videofilmes. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler likevel at følgende legges til:

- Hvordan vil du løse det om ikke alle foreldre/barn samtykker til deltakelse? Vil klassen deles i to eller vil noen få et alternativt undervisningsopplegg?
- Hvordan vil du innhente samtykke fra barnet selv? Oppgi at du vil respektere det om barnet ikke selv ønsker å bli filmet.
- Legg til navn og kontaktopplysninger til veileder ved Høgskolen Stord/Haugesund.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Vi legger til grunn at kun barn/studenter/lærere som på forhånd har samtykket til det, blir filmet.

Vi legger til grunn at barnets frivillighet ivaretas, og at det derfor respekteres om barnet ikke ønsker å bli filmet. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes samtykke.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen Stord/Haugesund sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak