

Improvisasjon som bindeledd mellom teori og praksis i profesjonsutdanninga til lærarstudenten

Marit Kulild og Knut Steinar Engelsen

Marit Kulild
Høgskulen på Vest-
landet
Marit.Kulild@hvl.no

Knut Steinar Engelsen
Høgskulen på Vest-
landet
Knut.Engelsen@hvl.no

Denne artikkelen undersøker kunnskap og erfaring med improvisasjon som fenomen i lærarutdanninga. Gjennom fire semester har ei gruppe lærarstudentar undersøkt, prøvd ut og reflektert over ulike sider av improvisasjon relatert til pedagogikk og elevkunnskapsfaget. Faglege syklusar kopla til teori om relasjonell klasseleiing, vurdering for læring og improvisasjon har vore bakgrunn for intervjuet vårt. For å få innsikt i studentane si forståing av improvisasjon vart eit fokusgruppeintervju med fem studentar gjennomført våren 2015. Funna indikerer at studentane brukar praksisforteljningane sine til å forklara samanhengen mellom teoretisk forståing og praktisk bruk av improvisasjon i undervisninga. Studentane si bevisstgjerings kring sentrale faktorar knytt til improvisasjon, som t.d. forholdet mellom repertoar og improvisasjon, er noko som kan ha positiv innverknad på utvikling av studentane si profesjonsforståing. Studentane synest å ha ei klar formeining om at planlegging, repertoar og øving er eit utgangspunkt for vellukka undervisning. Vidare verkar dei medvitne om kor viktig det er å vurdere og justera undervisninga si i samspel med elevane, både i spontane situasjonar og i planleggingsfasane.

Nøkkelord: improvisasjon, lærarutdanning, praksisnær, repertoar, øving

Innleiing

Utgangspunktet for dette forskingsarbeidet har vore å skaffa kunnskap om improvisasjon som eit aspekt i undervisninga i pedagogikk og elevkunnskapsfaget, og om improvisasjon kan bidra til å byggja ei bru mellom teori og praksis i studentane si profesjonsutdanning. Forskingsarbeidet er ein del av eit større NFR-prosjekt, *Improvisation in Teacher Education, 2012–2016*¹ ved Høgskolen

Stord/Haugesund. Evna til å improvisera i møtet mellom elevar og faget vert i fleire forskingsarbeid (Alterhaug, 2004; Jarning, 2006; Sawyer, 2011; Sorensen, 2014; van Manen, 1993) brukt for å skildra den erfarne læraren, men det er fram til i dag lite forskning på feltet der utvikling av improvisasjonsferdigheit er knytt direkte til lærarutdanninga. Er evna til improvisasjon ein kompetanse ein ervervar seg over tid i yrket, eller er det mogeleg å øva på denne og sjå improvisasjon som ein naturleg del av undervisninga i lærarutdanninga? I ein toårsperiode har arbeid med improvisasjonsomgrepet vore ein fast del av undervisninga i pedagogikk og elevkunnskapsfaget. Empirien er henta frå grunnskulelærarutdanninga 1.–7. trinn (GLU 1–7).

Forskingsspørsmålet er: *Korleis vert improvisasjon brukt som omgrep i GLU 1–7-studentane sine refleksjonar rundt egne praksiserfaringar?*

Relevant bakgrunnsstoff

I Nasjonale retningslinjer for grunnskulelærarutdanninga 1.–7. trinn vert det peika på at pedagogikk og elevkunnskapsfaget skal ha eit særleg ansvar for vektleggginga av ein tydeleg samanheng mellom teori og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2010). Aspektet med ein tydeleg samanheng mellom teori og praksis vert understreka i dei nye nasjonale retningslinjene for ny femårig grunnskulelærarutdanning. Her heiter det at dei ulike faga i utdanninga skal bidra til at studenten erfarer progresjon, heilskap og samanheng i møtet mellom praksis, fag og pedagogikk (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 17). Med utgangspunkt i styringsdokumenta er det naturleg å konsentrera tilretteleggginga av faget mot ein tydeleg samanheng mellom teoriundervisninga på campus og den praksisen studentane møter i grunnskulen. Fleire forskarar argumenterer også for at ein tydeleg forbindelse mellom teori og praksis er aktuelt i utdanninga. «Lærarar ved utdanningsinstitusjonen må sjå til å ivareta den praktiske delen av utdanninga og eksperimentere med korleis ein best designar øvingar som er med å utvikla profesjonskompetanse til lærarstudenten» (Grossman & McDonald, 2008, s. 187). I utøvinga av lærarrolla er arbeid med tilrettelegging og leiing av elevane sitt læringsarbeid hovudoppgåva, og i det dynamiske møtet mellom faget, læraren og elevane kan det vera bruk for kunnskap og ferdigheiter om improvisasjon som lærarferdigheit. Å designa undervisningsopplegg der studentane får ansvar for presentasjon av fagstoff som er tett knytt til praksis, er ein måte å leggja til rette for kunnskapsdeling og refleksjon, noko som har lang tradisjon i lærarutdanninga. Det at kunnskap om improvisasjon inngår som eit teoretisk sentreringspunkt i praksisførebuingane i pedagogikk og elevkunnskapsfaget på høgskulen vår, er nytt.

Konteksten for dette forskingsarbeidet er grunnskulelærarutdanninga 1.–7. trinn. Det byggjer til saman på fire iterative syklusar der øving og refleksjon kring disiplinert improvisasjon (Sawyer, 2011) er det didaktiske sentreringspunktet.

For mange førsteårsstudentar er det ein stor overgang frå å vera elev i vidaregåande skule til eit profesjonsstudium der ein gradvis får ansvar for didaktisk planlegging og undervisning i grunnskulen. Erfaringsbasert kunnskap om relasjonell klasseleiing og øving i å førebu og gjennomføra presentasjonar med fagleg innhald er noko studentane etterspør. Det faglege oppdraget i kvar syklus er utforma med utgangspunkt i pensum i pedagogikk og elevkunnskapsfaget 1a og 1b (Kunnskapsdepartementet, 2010) og referansar til nyare forskning om improvisasjon relatert til lærarutdanning (Holdhus mfl., 2016; Sawyer, 2011). Strukturen i oppdraga og undervisningsdesignen gir rom for improvisasjon i studentane sine førebuingar, presentasjonar og dialogar. Studentane får øving i å presentera fagstoff med tydeleg overføringsverdi til praksis. Det er òg ein del av oppdraget å øva på og gi kvarandre framovermeldingar på presentasjonane. Slik får kvar student øving i å gi og få framovermeldingar, noko som er særst viktig sidan det å øva på dialog og kommunikative ferdigheiter er eit av kjerneområda i improvisasjon (Holdhus et al., 2016).

Dei to første åra i utdanninga er dei iterative syklusane retta inn mot praksisperiodane som varer i tre veker og som ligg midt i haust- og vårsemester. Det faglege innhaldet i desse syklusane er henta frå emneplanen i pedagogikk og elevkunnskapsfaget (Kunnskapsløftet, 2010, s. 17–18). Døme på dette er: I første semester er relasjonell klasseleiing utgangspunktet. I andre semester og vidare i studiet er vurdering for læring med vekt på kommunikasjon og læringsdialog vektlagt. Desse emna samsvarar med tema i praksisopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 24 og 25) for dei to første åra. Overføringsverdien til arbeidet i klasserommet ligg i at ein legg vekt på å identifisera kjenneteikn for improvisasjon i kommunikasjon og dialog. Improvisasjon i undervisningssamanheng handlar vidare om øving og bevisstgjerjing på repertoar (Holdhus mfl., 2016).

Fagleg opplegg med vekt på å identifisera improvisasjon

Dei fire syklusane er organiserte på følgjande måte: Praksisgruppene får like etter semesterstart først presentert eit fagleg oppdrag knytt til eit emne, til dømes relasjonell klasseleiing. Oppdraget går ut på å setja seg inn i eit emne frå pensum og førebu ein presentasjon på om lag tjue minuttar for dei andre studentane. Deretter vert det sett av tid til diskusjon om improvisasjon som pedagogisk ferdigheit og tid til dialog om relevans for praksis. I dialogen legg faglærar vekt på å diskutera og synleggjera korleis studentane kan knyta teori frå det aktuelle emnet til undervisning i klasserommet på praksisskulen. I praksisperioden får praksisgruppene føringar om å prøva ut eitt eller fleire element frå presentasjonane sine. Etter dei tre vekene i praksis er det sett av tid til oppsummering på høgskulen der studentane trekkjer inn erfaringar frå klasserommet som er relevante for det faglege temaet i syklusen. Desse vert til slutt drøfta i ein reflek-

sjonssamtale der ein legg vekt på å identifisera og drøfta undervisningssekvensar der disiplinert improvisasjon (Sawyer, 2011) har oppstått.

Førebuing, val av sentreringspunkt i presentasjonane og øvingar i framføring av fagstoffet fører til eit eigarskap til innhaldet i den gitte delen av pensum, og studentane vert medvitne om fagleg, didaktisk og relasjonelt repertoar innanfor til dømes klasseleing som var tema for det første oppdraget. Dette gir støtte til planlegging av disiplinerte improvisasjonar (Sawyer, 2011) i møte med elevane i klasserommet.

Teori om improvisasjon

Improvisasjon som pedagogisk ferdigheit

Improvisasjon i undervisningssamanheng vert definert som å vita korleis ein skal handla i augneblinken i situasjonar som oppstår i klasserommet (Mason & Spence, 1999, s. 2). Det å vita korleis ein skal handla i augneblinken, er det aktuelle poenget her. Innanfor vurderingsteori vert dette kalla «moments of contingency», som me vel å omsetja til «lærande augneblinkar» (Black & Wiliam, 2009, s. 10). Black og Wiliam skil mellom synkrone lærande augneblinkar og asynkrone eksempel på læring. Synkrone inkluderer læraren sine justeringar av undervisninga i sanntid. I opplæringa handlar improvisasjon om å vera til stades i undervisninga – det å våga å gå ut av den nedskrivne planen for timen når faglege innspel eller dialogen kring eit tema opnar opp for det. Dylan Wiliam (2014, s. 7) skildrar dette som ein situasjon der lærar justerer opplegget i sanntid for å betra utbyttet for kollektivet. Dette lærer ein best med å opparbeida eit rikt utval av erfaringar med å handla i augneblinken (Mason & Spence, 1999; DeZutter, 2011).

Forskingslitteratur om improvisasjon innanfor høgare utdanning som musikk, dans, drama og organisasjonsteori er rikhaldig (Alterhaug, 2004; DeZutter, 2011; Sawyer, 2011; Sorensen, 2014). Sawyer saman med DeZutter (2011) er to av dei som argumenterer for at improvisasjon skal sjåast på som ein naturleg del av lærarutdanninga. DeZutter hevdar i sin artikkel at undervisning i seg sjølv er improvisatorisk, og det er viktig å handsama improvisasjon som eit profesjonelt omgrep sidan det er ein naturleg del av undervisninga. Som lærar må ein ha rom for fridom til å ta sjansar, og ein må balansera mellom det planlagde og det improvisatoriske (DeZutter, 2011, s. 27–34). Sawyer brukar uttrykket «disiplinert improvisasjon» når han karakteriserer kva som kjenneteiknar ein undervisningssekvens. Han peikar på at det systematiske og planlagde i undervisningssekvensar er sjølvstøtt (men samstundes skal det vera rom for det spontane som alltid oppstår i møte med elevane og faget (Sawyer, 2011, s. 14). Organiseringa av undervisningssekvensane skal då vera planlagd og førebudd på ein slik måte at det vert opna opp for spontane innspel knytt til eit emne innanfor eit fag. Sawyer seier vidare at kunsten ved god undervisning er å balansera struktur og improvisasjon,

og at den beste undervisninga byggjer på disiplinert improvisasjon fordi denne alltid skjer innanfor romslege strukturar og rammeverk. Sawyer (2011, s. 14–15) peikar her på at struktur i planlegging og undervisning er viktig, og profesjonell klasseleiing handlar både om god struktur, om utvikling av gode relasjonar til elevane og tilrettelegging for eit høgt læringstrykk gjennom inkludering og elevdeltaking (Sørli & Ogden, 2014). Ei side av disiplinert improvisasjon er då å planleggja for elevdeltaking i undervisninga.

Øving og repertoar som grunnlag for disiplinert improvisasjon

Alterhaug (2004) og Jarning (2006) brukar metaforar frå jazztradisjonen og trekkjer parallellar mellom improvisasjonsferdigheiter i undervisningssamanheng og i jazzmusikk. I dei musikalske møta skjer det improvisasjonar over tema som er kjente og utprøvde. Alterhaug og Jarning peikar på at det bak gode jazzimprovisasjonar alltid ligg kjennskap til eit felles repertoar som har vore gjenstand for øving over tid (Alterhaug, 2004; Jarning, 2006). Overført til vår kontekst vil det vera eit aktuelt mål å erkjenne at improvisatorisk aktivitet også er viktig og uunngåelig innan ei rekkje samanhengar som krev opplæring og praksis (Alterhaug, 2004, s. 98). Eit oppøvd og kjent repertoar for ein lærar eller ein lærarstudent krev øving, og kan då fungera som eit grunnlag for dynamisk samspel i klasserommet (DeZutter, 2011).

Disiplinert improvisasjon inneheld både struktur, øving og repertoar som grunnlag for å planleggja for det uventa (Sawyer, 2011, s. 2). Lee S. Shulman (1986) definerer repertoar som læraren sitt totale arsenal av ressursar, som består av ulike former for representasjonar med utspring både frå forskning og frå klokskap erfart gjennom praksis. Ein erfaren lærar har gjennom utdanning og røynsle opparbeida seg ulike typar repertoar. I undervisningsplanlegging rår den erfarne læraren over eit vidt didaktisk repertoar. I det relasjonelle møtet med eleven har han også eit rikt repertoar å ta av. I tillegg har den erfarne lærar gjennom utdanning og arbeid med fag opparbeidd seg ei pedagogisk og fagleg innhaldsforståing, og veit korleis han i undervisninga møter eleven der han er, og kan planleggja slik at det er rom for elevane sine innspel (Shulman, 1986). Ein romsleg struktur på undervisninga gir læraren høve til å utvikla eit klassemiljø som inviterer til å ta sjansar (DeZutter, 2011).

Metode

Datainnsamling

Artikkelen har utgangspunkt i eit intervju gjennomført med eit utval frå ein klasse GLU 1–7-studentar etter fjerde praksisperioden deira. Undersøkinga kan i hovudsak definerast som ei fenomenologisk tilnærming der det kvalitative

forskningsintervjuet er hovuddatagrunnlaget for analysen. Datamaterialet gir oss tilgang til studentane sine opplevingar og refleksjonar kring temaet improvisasjon som lærarferdigheit, og vidare om improvisasjon er eit fenomen som kan bidra til å byggja bru mellom teori og praksis i studentane si profesjonsutdanning (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 47).

I tillegg er observasjonar frå praksis og studentane sine eigenrefleksjonar med på å underbyggja truverdet i data som kjem fram i intervjuet. Det fokuserte intervjuet er verken stramt strukturert med standardspørsmål eller heilt «ikkje-styrande» (Kvale mfl., 2015, s. 49). Det inneber likevel eit asymmetrisk maktforhold i den forstand at det er intervjuaren som har vitskapleg kompetanse, har makt til å definera innleiinga og er den som set sluttpunktet for samtalen (Kvale mfl., 2015, s. 52). I framkant av intervjuet vart det gitt eit informasjonsskriv om temaet og formålet med samtalen. Målet var å innhenta studentane sine skildringar og tolkingar av fenomenet som vert undersøkt (Kvale mfl., 2015). Studentane viste engasjement og delte erfaringane og refleksjonane sine. Slik fekk me eit innblikk i korleis improvisasjon blei brukt og reflektert over av studentane.

Dei fem informantane vart plukka ut etter følgjande kriterium: Dei skulle representera dei ulike praksisskulane kullet var knytt til. Erfaringsdeling og refleksjon frå informantane på tvers av praksisskulane sikra oss ei breidde i opplevinga av fenomenet. Informantane melde seg frivillig til intervjuet, og det vart gjennomført i etterkant av fjerde praksisperiode. Det vart gjort eit lydopptak av intervjuet som seinare vart transkribert og nytta som datagrunnlag for analysearbeidet.

Dataanalyse

I arbeidet med analysen av intervjuet har me prøvd å distansera oss frå materialet ved hjelp av systematisk meiningskategorisering og meiningsfortetning, men både i koding og analyse vil tolkinga vera farga av vår forståing av dei fenomena studentane skildrar. Intervjuet vart leia av to medlemmer av forskingsgruppa for IMTE-prosjektet; den eine av desse av desse er medforfattar av denne artikkelen. Dette gjer at forfattarane både har nærleik og ein viss distanse til datamaterialet. Det innsamla materialet presenterer fem studentar si forståing av fenomenet improvisasjon. Det er verdt å ha med seg at studentane sine refleksjonar er farga av at også dei har vore deltakarar i IMTE-prosjektet, og på den måten har dei kjennskap til teori knytt til improvisasjon.

Ifølgje Postholm (2010) startar analysen idet forskaren(ane) trer inn i fenomenet det vert forska på, og held fram gjennom heile forskingsprosessen. Analyseprosessen har vore ein spennande og krevjande del av forskingsprosjektet. Medan koding bryt ned ein tekst til mindre einingar, kan meiningsfortolking utvida den opphavelge teksten ved å leggja hermeneutiske lag som mogeleggjær forståing (Kvale et al., 2015, s. 230). Det transkriberte intervjuet vart lagt inn

i HyperResearch. I første fase av analysen nytta me verktøyet «word counter» for å få eit overblikk over dei omgrepa som hadde høgast frekvens i intervjuet. Her var det to omgrepsspar som klart merkte seg ut med høg frekvens; «elevane» og «praksis», begge med ein frekvens på 41. Deretter kom «improvisasjon» med 21 og «repertoar» med ti i frekvens. Resultatet som kom fram av frekvensanalysen av omgrep med høg frekvens, gav oss ein peikepinn på at studentane i si livsverd refererer til praksis og elevane meir enn til teoretiske omgrep dei møter i undervisninga. Neste fase av analysen gjekk ut på ei open koding av datamaterialet der me braut ned og undersøkte og kategoriserte data. Målet var å utvikla kategoriar som fanga dei erfaringane som vart skildra av intervjuobjekta, på ein best mogeleg måte (Kvale mfl., 2015, s. 226 f.). Desse kategoriane vart i siste fase i analysedelen grunnlaget for ei meir fokusert koding (Kvale mfl., 2015; Postholm 2010) av materialet for å identifisera nokre kjernekategori- ar som gav utgangspunkt og grunnlag for tolkingar av studentane sine utsegner. Dei fire kategoriane vert utdjupa under «Funn og diskusjon».

Me har valt å handsama funn og diskusjon under eitt. Dette valet er gjort for å få til ein nærleik og koherens mellom studentstemmene i fokusgruppeinter- vjuet på den eine sida og diskusjonen og funna på den andre sida. Studentane er gitt fiktive namn i datapresentasjonen: Nina, Martin, Janne, Kari og Mona.

Funn og diskusjon

I intervjuet viser studentane både ei teoretisk og ei praktisk tilnærming i same utsegn. Slik kommuniserer studentane både ei teoretisk og ei praktisk forståing av improvisasjonsomgrepet. Det er difor vanskeleg å vera heilt konsekvent og systematisk i analysen. I det følgjande ser me først på studentane si teoretiske tilnærming til improvisasjon. Kjernekategori- en handla om studentane si forståing av improvisasjon, og vart organisert slik i fire kategoriar ut ifrå analyseproses- sen: 1) Teoretisk forståing av improvisasjon med repertoar som konkretisering, 2) Improvisasjon i refleksjonar kring eigne praksiserfaringar, 3) Dialog, sosial kompetanse og planlegging som uttrykk for disiplinert improvisasjon, og 4) Profesjonsdanning, øving og improvisasjon. Det vart naturleg å behandla studentane si teoretiske og praktiske forståing av improvisasjon. I det følgjande vert forskingsspørsmålet brukt for å organisera og tolka funna i intervjuet.

1 Repertoar som meiningsberande omgrep for teoretisk forståing av improvisasjon

Det er eit generelt trekk at studentane knyter improvisasjonsomgrepet til forskings- prosjektet, og dei viser at dei har god innsikt i sentrale trekk ved improvisasjon i undervisning og læring. Kari seier at «for å ha god improvisasjon – kan ha eit

repertoar å ta av på en måte, for å kunne plutselig legge om undervisningen hvis noe skulle skje, da». Her gir Kari ei treffande skildring av improvisasjon som noko som skjer i augneblinken, som det å kunna leggja om undervisninga når det plutselig er nødvendig. Det verkar som ho leitar etter ein god måte å definera improvisasjon på, og ho brukar repertoar som forklaring på det som skal til for å handla improvisatorisk på ein god måte i undervisningssituasjonen. Kari forklarar improvisasjon med det å ha eit repertoar å ta av, når det er behov for det. Det ligg tett opptil omgrepet Mason og Spence kallar *knowing to*; om aktiv kunnskap som er til stades i augneblinken når den er aktuell (199, s. 4). Kari si forståinga av improvisasjon er det å vera lydhør for elevane sine innspel og trekkja dei aktivt inn i undervisninga (Black & Wiliam, 2009; Mason & Spence 1999; Wiliam 2014). I intervjuet kjem det fram fleire døme på ulike erfaringar med improvisasjon. I dei fleste tilfella nemner studentane repertoar og koplar dette til erfaringar frå praksis når dei refererer til improvisasjon. For studentane er ei bevisstgjerung rundt både det å kunna improvisera og det å ha eit repertoar nødvendig for å lukkast i augneblinken. Studentane tyr til omgrepet «repertoar» når dei konkretiserer improvisasjon i undervisningssamanheng. Fleire stader i intervjuet viser dei at dei har blick for det som skjer i augneblinken og veit at eit skifte gir undervisninga ein ny dimensjon og moglegheit for læring i elevgruppa.

Studentane forklarar repertoar som ei form for handlingskompetanse som er nødvendig, utan at dei knyter det til eit spesifikt område. Handlingskompetanse er definert som dei «kunnskapar, ferdigheiter og haldningar som er nødvendig for å løysa problem eller oppgåver (Spetalen, 2010). Denne tenkinga legg vekt på at handlingskompetanse vert best utvikla i eit læringsmiljø som inneheld både faglege og sosiale utfordringar og der kompetansen vert utvikla i ei veksling mellom teori og praksis (Nygren, 2004). Eit sentralt premiss i kompetanseforståinga er likevel at kompetansen vert vist gjennom handling (Spetalen, 2010). Kunnskap om improvisasjon og repertoar gir studenten handlingskompetanse. Nina har ein interessant refleksjon om korleis denne handlingskompetansen vert utvikla:

Det handlar om den bevisstgjerung som – som i samtalar etterpå – der improviserte du faktisk – var det meininga at du skulle gjere det sann? Nei, det var jo ikkje det – det er jo då ein blir bevisst på kva improvisasjon er, når nokon bevisstgjer da.

Nina peikar på at bevisstgjerung er tosidig og vert utvikla både gjennom å handla improvisatorisk i undervisningssekvensen og i det å kunna samtala om hendinga i etterkant. Ny innsikt vert erverva gjennom dialog med «ein meir kompetent annan» (Vygotskij 1978, vår omsetjing). Den kompetente andre kan vera ein medstudent, praksislæraren eller ein faglærer. Handlinga kan spela seg ut i undervisningssituasjonar på høgskulen eller i klasserommet saman med elevane. Slik Nina forklarar det, er det avgjerande at ein både vert observert og bevisstgjort når ein improviserer for å utvikla improvisatoriske ferdigheiter.

2 Improvisasjon slik det kjem fram i studentane sine refleksjonar rundt egne praksiserfaringar

Det vart tidlegare nemnt at når studentane definerer improvisasjon, så bind dei det tett til repertoar. Kva legg dei så i repertoar? Martin utdjupar det slik: «Ein må jo byggja opp faglege kunnskapar, ha noko å spela på utanom akkurat det du har planlagt.» Martin peikar her på at eit fagleg repertoar er noko som går utover den økta ein har planlagt. Fagkompetansen ein innehar, er slik at ein utnyttar faglege innspel frå elevane på ein konstruktiv måte. Han skisserer nedanfor kva som skjedde i ei undervisningsøkt når det faglege repertoaret ikkje var heilt på plass. Utgangspunktet er ein undervisningssituasjon der studenten hadde ein godt planlagt sekvens med «måling» i matematikkfaget på barnetrinnet, der han også utvidar til å snakka om kva eit døgn er.

Eg hadde ikkje planlagt noko, men tenkte at dette tok dei så fort, så eg kunne liksom ta det eit steg vidare. Men nei, dette må eg ta ein annan gong. Måtte droppe det rett og slett og går over til den 12 timars klokka.

Martin viser til ei undervisningsøkt der arbeid med konkretiseringsmateriell og bruk av gode døme frå elevane si livsverd er sentralt når han underviser om klokka. Så kjem eit skifte i undervisningssekvensen. Han vel å gå ut av den planlagte økta og går over til å forklara elevane om omgrepet «døgn». Martin svara slik på korleis han opplevde denne situasjonen:

Nei, opplevde det. Eg hadde jo håpt at dei skulle ta den òg da – men kjente at eg ikkje har eit stort nok, eit stort nok repertoar å bare dra noko opp av hatten, og koma med noko smart, smart eksempel og triks, så ... det er jo erfaring det òg ... – det går ikkje alltid – det høyrtest så lett ut når eg forklarte det, men ... ikkje lika lett for dei smårollingane som sitter der.

Studenten reflekterer kring undervisningssituasjonen, og han brukar referanse til repertoar til å forklara kvifor denne sekvensen av undervisningsøkta ikkje lukkast. Han innser at han ikkje har eit godt nok fagleg repertoar til å forklara elevane om eit døgn: Han har «manglande pedagogisk innhaldsforståing» i høve til emnet, slik Shulman (1986) peikar på som ein svært viktig kompetanse for ein lærar. Martin er svært bevisst på kva han manglar i denne situasjonen. Me tolkar det slik at Martin sin refleksjon kring mangel på repertoar i ein fagleg kontekst, som i denne sekvensen, gjer han bevisst på korleis han i framtida vil tilnærma seg ei undervisningsøkt i til dømes måling. I praksisforteljinga frå matematikk-timen gjer studenten eit «hopp» og går ut av den oppsette planen sin. Martin seier sjølv at det ikkje var planlagt, og det illustrerer ein improvisasjon som ikkje vart vellukka fordi han mangla det faglege repertoaret. Her er det relasjonskompetansen og det at han «les elevane sine» som bergar undervisningsøkta. Han går tilbake til kjent stoff for både for seg sjølv og elevane. Martin gjer deretter

det me vil kalla eit nytt improvisatorisk val og rettar fokuset i økta inn på kjent stoff for begge partar. Sjølv om Martin først gjer eit uklokt val og går utover det han hadde planlagt, viser han likevel «pedagogisk takt» (van Manen, 1993) og lyttar til elevane som ikkje responderer på utspelet om å følgja han i samtalen om utvidinga av fagstoffet til å snakka om omgrepet. Han er aktivt lyttande, og sympatien hans er hos elevgruppa som vart utsett for undervisning som dei ikkje hadde føresetnadar for å forstå sidan han ikkje hadde eit repertoar eller eksempel som kunne konkretisere dette.

I etterkant av denne økta hadde studenten, praksislærer og lærarutdannar ein samtale. Martin innser at han har manglande fagkunnskapar. Det interessante i denne sekvensen er at han blir bevisst sitt eige manglande faglege repertoar og elevane si uro over å verta presentert for vanskeleg og nytt fagstoff, og at han samstundes klarar å snu dette til elevane sitt beste.

3 Profesjonsdanning, øving og improvisasjon

I fokusgruppeintervjuet vert studentane spurt om improvisasjon kan øvast på. Det som dei då gav uttrykk for, var at dette kunne skje både i ein fagleg samanheng i undervisninga på høgskulen og i møte med elevane i praksisklassen. Dette får støtte i diskursen om improvisasjon: Studentane sine mogelegheiter til å øva opp improvisatoriske evner er i konstant utvikling både i undervisningssituasjonar på høgskulen og i praksis. Denne utviklingsprosessen vil vera med på å byggja opp både repertoar og profesjonell tryggleik til å kunna handtera det som skjer i klasserommet. Janne seier det slik:

Eg trur du tar det med deg heile tida – gjennom undervisninga på skolen, og i praksis og utanom òg – det handlar om bygge opp et repertoar, sant – både didaktisk – om korleis du vil handtera ulike klasseromsituasjonar – og ... og ren ... trygghet nesten.

Janne knyter her improvisasjon og øving tett opptil det å stadig byggja ut eit didaktisk repertoar for å handtera det som skjer i klasserommet. Ho koplar øving og repertoar til tryggleik i undervisningssituasjonen. I intervjuet nemner fleire av studentane at fagleg tryggleik gir grunnlag for improvisasjon i undervisningssituasjonen. Eit kjenneteikn på utøving av profesjonalitet er å meistra kunnskap som byggjer på teori. Gjennom observasjon og i samtale med studentane i prosjektperioden og i oppsummeringar etter praksis kjem det fram at som student går ein ut og inn av dette å meistra teoretisk kunnskap. Der ein kjenner seg fagleg trygg, er det mogeleg å improvisera over eit tema. I slike undervisningsøker taklar ein innspel frå elevane på ein fagleg god måte. Studentane diskuterer om det er organisering eller metode som kjem først, og Kari sine refleksjonar i sitatet nedanfor viser litt av denne utviklinga.

Det går jo meir og meir inni kvarandre etter kvart – me utviklar oss som lærarstudentar, – altså når du tenker på det eine så tenkjer du på det andre – når du tenkjer på struktur i klassen, så tenkjer du òg på korleis du skal tilnærma deg elevane og sånn.

Organisering og måtar å undervisa på vert enklare når du kjenner elevane, og det å tilnærma deg elevane vert enklare dess meir erfaring du har, seier ho. Å skapa struktur og orden er ein sentral kompetanse knytt til klasseleiing, og Kari ser struktur i forbindelse med relasjonsbygging og organiseringa av undervisninga. Arbeid med struktur og orden var elles ikkje diskutert i fokusgruppeintervjuet, men heller sett på som ein naturleg del av tilrettelegginga av undervisninga.

4 Dialog, sosial kompetanse og planlegging som uttrykk for disiplinert improvisasjon

Noko som kom fram fleire stader i intervjuet med dei fem informantane, var ein undertone av respekt og forståing for elevane. Sosial kompetanse er grunnlaget for det profesjonelle møtet mellom lærar og elev for både den faglege og den sosiale utviklinga til elevane (Ogden, 2015; Pianta, Hamre & Allen, 2012). I intervjuet kjem denne elevrelaterte haldninga fram i refleksjonane til studentane. Læringsfremjande relasjonar byggjer på at læraren viser respekt og toleranse for elevane og deira livsverd og interesser (Pianta, 1999). Ein lærar som er relasjonsorientert, har god sosial kompetanse og lyttar til elevane, har eit godt utgangspunkt og grunnlag for god undervisning. Dette kan føra til at læraren vel å gå ut av den planlagde rytmen og fortsetja ein læringsdialog som engasjerer elevane. Dette vil igjen bety at det er delar av undervisninga som ikkje vert gjennomført. Mona skildrar ein slik sekvens på følgjande måte:

Så har kanskje samtalen fungert så godt og elevane vært så engasjerte – så me har hoppet øve andre ting eller andre oppgåver eg har planlagt – fordi at samtalen var så god og dei fekk så mykje læring ut av det, sant – og då blir jo heile planen min annleis, men i positiv forstand.

Mona sitt utgangspunkt her er god planlegging og struktur som gir henne didaktisk tryggleik (Sawyer, 2011). I undervisningssituasjonen viser dette at ho har mot til å gå ut av den oppsette planen. Improvisasjonen skjer i møtet med elevane. Mona handlar i augneblinken – trer ut av den oppsette planen og grunnngir handlinga med eit betre fagleg utbyte for elevane ved å spela på deira engasjement. Det underliggjande i denne sekvensen, slik me ser det, er ein student som er fagleg trygg og har ferdigheiter til å leia ein læringsdialog. I undervisning handlar improvisasjon om å vera til stades i undervisninga og våga å gå ut av den nedskrivne planen for timen og utnytta augneblinkar av engasjement til

det som Black & Wiliam (2009, s. 10) kallar «moment of contingency», og som Wiliam (2014, s. 7) presiserer som synkrone, lærande augneblinkar. Eit bilde på undervisningskvalitet som vert brukt, er i kva grad ein som lærar handterer læringsdialogen spontant, og i kva grad læraren har kunnskap om elevane sine behov i lærings situasjonen (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Mona fortel korleis ho kan handtere læringsdialogen. For ein student som møter elevane i ein trevekersperiode, er det vanskeleg å få til, men her viser Mona at det er mogeleg.

Oppsummering og implikasjonar

Kunnskap om improvisasjon ser ut til å gje mening for studentane. Studentane forklarar improvisasjon teoretisk ved å bruka ei forklaring som ligg tett opptil Mason og Spence si forståing (Mason & Spence, 1999, s. 4), men i fokusgruppeintervjuet er det gjennomgåande at dei også tyr til ei konkretisering som ligg tett opptil arbeidet deira i praksis. Dei brukar repertoar som utgangspunkt for denne konkreiseringa av fenomenet, og at det har ei praktisk side der øving både på høgskulen og i klasserommet gjer dei i stand til å handtera og utvikla improvisasjon aktivt. Eit interessant moment er at studentane i dei fleste tilfella forklarar improvisasjon med å eksemplifisera ut ifrå eit fagleg eller eit didaktisk repertoar i arbeid med elevane. Det er «her-og-no-situasjonen» som er avgjerande for den disiplinerte improvisasjonen, og forståing for relasjonell klasseleiing ser ut til å ha samanheng med improvisasjon. Det å vera til stades og i dialog med elevane gjer at studenten har eit elevperspektiv i opplærings situasjonen. Det er når dei skal utdjupa og forklara kva dei legg i omgrepa «improvisasjon» og «repertoar», det kjem fram interessante nyansar som vert eksemplifisert ved hjelp av møte med elevane i klasserommet.

Analysen vår viser at repertoar synest å vera eit meiningsberande omgrep når det gjeld å utvikla studentane si forståing av kva improvisasjon i undervisninga dreier seg om, og kva føresetnader som ligg til grunn for produktiv improvisasjon i praksis. Bevisstgjerjing og øving på repertoar gir mening for studentane når det er sett inn i ein autentisk undervisningssamanheng. Studentane framhevar også refleksjonssamtalen i etterkant av undervisningsøktene som viktig i bevisstgjeringsprosessen. Øvingar der studentane får eit medvite forhold til repertoar innanfor hovudområda i det som utgjer profesjonskompetansen deira, vil gjera dei i stand til å kunna planleggja for improvisatoriske møte med elevane.

Arbeid med improvisasjon i lærarutdanninga gjer ikkje studentane til erfarne lærarar, men gjennom dialog og refleksjon kjem det fram ein stor grad av klokskap som kjenneteiknar profesjonen. Improvisasjon som fenomen er forståeleg og gir mening for dei. Studentane er aktivt lyttande i møte med elevar, og syner fleire stader i intervjuet at dei legg om undervisninga på grunnlag av innspel frå elevane. Arbeid med improvisasjon som fenomen i lærarutdanninga ser ut

til å vera med på å gjera studentane trygge i rolla si som lærarar. Studentane peikar sjølve på at arbeid med repertoar, øving og planlegging er avgjerande for å lukkast i klasserommet.

Materialet er for lite til å kunna seia noko generelt om vektlegginga av improvisatoriske element i undervisninga aleine har vore med å påverka studentane si profesjonsdanning. Undervisningssyklusane har vore prøvd ut over tid, og improvisasjon har vore eit sentralt element i desse. Vår konklusjon er at det å arbeida bevisst med improvisasjon i lærarutdanninga kan fungera produktivt som eit positivt bidrag til studentane si profesjonsforståing og i utvikling av handlingskompetanse og tryggleik i møte med elevane.

I det vidare arbeidet med faglege innspel om improvisasjon og repertoar vert det frå vår ståstad viktig å nyansera og konkretisera repertoaromgrepet for studentane. Det kan vera med på å gi studentane ein reiskap til å skilja mellom det å opparbeida seg høvesvis fagleg repertoar, didaktisk repertoar og repertoar innanfor relasjonell klasseleiing. Dette skjer best i eit samspel mellom øving, utprøving og refleksjon.

Noter

1 <http://prosjektsider.hsh.no/imte/>

Litteratur

- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz improvisation and communication. *Studia Musicologica Norvegica* 30(3), 97–117.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)* 21(1), 5–31.
- DeZutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. I: R.K. Sawyer (red.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (s. 27–50). Cambridge: Cambridge University Press
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal* 45(1), 184–205. doi:10.3102/0002831207312906
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K.S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education* 3(1). doi:10.1080/2331186X.2016.1204142
- Jarning, H. (2006). Dewey square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten Å Sette Seg Selv På Spill* (s. 215–237). Oslo: NW Damm og Søn AS.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel/id640249/>
- Manen, M. van (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar forlag.
- Mason, J. & Spence, M. (1999). Beyond mere knowledge of mathematics: The importance of knowing-to act in the moment. *Educational Studies in Mathematics* 38(1-3), 135-161.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I: S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). New York: Springer.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sawyer, R.K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Sorensen, N. (2014). *Improvisation and teacher expertise: a comparative case study* (doctoral dissertation), Bath Spa University.
- Spetalen, H. (2010). *Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning*. Lillestrøm: Småskriftserien HIA.
- Sørli, M. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 98(03), 190-202. doi:10.18261/issn.1504-2987
- Universitets- og høyskolerådet (2016). *Høringsutkast til rammeplan for femårig lærerutdanning*. Henta frå http://www.uhr.no/documents/Forslag_til_retningslinjer_for_fema_rig_grunnskolel_rerutdanning_trinn_1_7_L_50276_2_.pdf
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- William, D. (2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. I: *Annual Meeting of American Educational Research Association, Philadelphia, PA*.

Improvisation as a Nexus in Teacher Education: A Source for Professionalization?

This article examines the knowledge and experience of improvisation as a phenomenon in Teacher Education. During a period of four semesters, a group of students has studied, rehearsed and reflected upon various aspects of improvisation related to the subject “pedagogy and pupil knowledge”. Lectures related to theories of relational classroom management, assessment for learning and improvisation were an important background for our interview. To gain insight into the understanding of improvisation, a focus interview was carried out with five students in spring 2015. The findings indicate that the students use consequently their practicum experiences to explain associations between theoretical understanding and use of improvisation in teaching. Furthermore, the students’ awareness about main elements of improvisation in teaching, such as the link between repertoire and improvisation, is something that might have a positive influence on the students’ development of professional understanding. The students seem to have a clear notion of repertoire, rehearsal and planning which are a starting point for success in the classroom and a catalyst for improvisation. The students develop, inter alia, an understanding of how important it is to assess and adjust their teaching to the pupils, both in spontaneous situations and in the didactic planning of lessons.

Keywords: improvisation, Teacher Education, repertoire, rehearsal

