

«Everyone can act.

Everyone can improvise.

Anyone who wishes to can play

in the theater and learn to

become «stageworthy»

Viola Spolin

Forord

Å begi seg ut på dette masterstudiet har gitt meg en reise for livet, med uforglemmelige øyeblikk og en berg og dalbane av følelser som har fått sitt utspring. Gjennom to år med intenst arbeid av pensum, refleksjoner og diskusjoner med medstudenter og dyktige undervisere har bidratt med en forståelse av viktigheten for kunstfag og kunstdidaktikk, og hvordan denne kunnskapen kan og bør artikuleres og ikke minst formidles til allmenheten.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine tre rause, ærlige, interesserte og faglig kyndige forskningsdeltakere som var villig til å dele sine erfaringer, refleksjoner og historier. Uten dere hadde det ikke vært noen oppgave.

En stor takk rettes også til min veileder Ellen Karoline Gjervan, med sitt sylskarpe blikk for sammenheng og grundighet i hele denne studien. Et faglig og kyndig orakel med geniale metaforer som har bidratt i prosessen for sammenheng og mening. Din veiledning har bidratt til motivasjon, engasjement og ikke minst gitt meg lærerike og konstruktive tilbakemeldinger.

En reise for livet som har gitt meg bekjentskap og ikke minst gode vennskap til mine medstudenter. Takk til alle dere som bidratt med oppmuntring, refleksjon, forståelse og motivasjon i de mest intense øyeblikkene. Men mest takk for alle de gode minnene med latter, varme smil og genuin interesse for hverandres ve og vel i denne prosessen. Kontorgjengen på JC147, min masterfamilie, dere er og har vært uvurderlige. Emma, Erlend og Kristian dere har bidratt på alle nivå, takk! Og tusen takk Eirin, for bistand i oversettelsen av sammendraget.

En stor hjertelig takk sendes også til mine omsorgsfulle venner som har vært der for meg, når jeg ikke har vært der for dere, dere holder meg gående. Takk for kvalitetstid når det har vært nødvendig, og for gode samtaler rundt en kopp med kakao med litt godt attåt.

Tilslutt vil jeg takke mine stødige klipper i livet. Tusen takk mamma, pappa, Alice og Silje for forståelse, motivasjon, trygghet og varm omsorg. Ikke minst, takk for den støtten dere har gitt og gir meg hver dag.

«Vi vesst at det va mulig det umulige».

Sammendrag

Masteroppgaven «Improbability» har til hensikt å vise en forståelse for hvordan underviseren benytter seg av pedagogisk improvisasjon i undervisning. Et fenomen som innebærer taus kunnskap og medierte handlinger som ligger i forskningsdeltakerne sine erfaringer og opplevelser. Målgruppe for oppgaven er kunstfagspedagoger og pedagoger i alle dannelsesarenaer, der en formidling, kan åpne opp for en brobygging mellom to ulike men kombinerbare arenaer og fungere som et pedagogisk verktøy. En formidling som kan gi økt interesse og kunnskap om fenomenet pedagogisk improvisasjon. Studien er kvalitativ og inndelt i tre ulike metodiske faser for de ulike delene av prosessen. Metodetriangulering for generering av empiri. En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i analyseprosessen. En narrativ tilnærming og analyse av historie for å presentere og drøfte funn i møte med relevant teori. Analyser av historier fra mine tre forskningsdeltakere har bidratt til å artikulere deres historier som funn og knyttet til begreper. Jeg har benyttet etablert teori fra teaterfeltet basert på øvelser og teknikker fra improvisasjonsfaget, lærerens profesjonsferdighet og lærerkropp. Problemformulering for oppgaven er: *Hvordan gjenkjenner underviseren det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin Improbability?*

Mine funn blir presentert og drøftet ved hjelp av to forskningsspørsmål. Gjennom presentasjon av funn og drøfting viser jeg at min studie om pedagogisk improvisasjon kan forstås som en mediert handling. Gjennom å eksperimentere og utforske i undervisningen, trår underviseren inn i grenseland og tilegner seg erfaringer som hun omformer og tilpasser i nye kontekster. Undervisning er en kroppslig praksis, noe som fører til at underviseren lytter, ser og sanser med kroppen for å gjenkjenne spontane impulser og inntrykk. Noe jeg viser som avgjørende for å agere «in action». Ved hjelp av lærerkropp ser underviseren at hun må benytte seg av sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon. Beredskap er ulike teknikker og øvelser som er erfaringsbaserte og opplevde, som gjennom eksperimentering og praksis blir en mediert handling. Improbability er evnen til å handle, ved hjelp av lærerkropp og pedagogisk improvisasjon, som åpner opp for muligheter, der underviseren trer inn i grenseland.

Nøkkelord: Improbability, pedagogisk improvisasjon, lærerkropp, improvisasjon, kunstpedagogikk, pedagogikk, taus kunnskap, beredskap, mediert handling, øyeblikk, teaterfeltet, brobygging, narrative, analyse av historie, handlingsgenerator.

Abstract

The master thesis «Improbability» intends to gather an understanding of how the teacher makes use of pedagogical improvisation in their instructing. A phenomenon that involves tacit knowledge and mediated actions that already is a part of the knowledge and experience of the research participants. The target group for this thesis is art educators and teachers within all areas of formation where teaching can open for the possibility of building bridges between two different but still combinable arenas and as an educational tool. A teaching method that can increase the interest and knowledge of the phenomenon of pedagogical improvisation. The study is qualitative and divided into three different methodical phases for the different parts of the process. The methodological approach is characterised by a triadic structure to generate empirical data. In the analysis, the study has used a hermeneutics phenomenology approach. A narrative approach and analyse of history to present and to discuss the findings in light of relevant theory. Analyses of stories told by three of the research participants has contributed to articulate their stories and tied them to their notion of meaning. I have made use of established theory from the field of theatre based on exercises and techniques from the subject of improvisation, the educators professional qualifications and the teacher`s bodily cognition. The problem as presented in this thesis is: How does the teacher recognise the moment that depends on whether she is able to use her preparedness and to move into a pedagogical improvisation and carry out her *Improbability*?

My findings are presented and discussed on the basis of two scientific questions. They treat the teacher`s bodily cognition and the exact moment the educator is dependent of recognizing. The other is what preparedness the educator uses to commit a pedagogical improvisation. Through the presentation of finds and discussion, I show through my study that pedagogical improvisation, can be understood as a mediated action. Through experimenting, the teacher explores on the edge and acquire knowledge. She has the potential to reformulate and adapt to fit new contexts. Education is a physical practice, something that leads to what the educator hears, sees and gathers impressions by using all her senses to recognise spontaneous impulses and impressions. Something I show as crucial to act “in action”. With the help of the teacher`s bodily cognition the educator sees that she needs to use her preparedness in order to use pedagogical improvisation. The preparedness is different techniques and exercises that are experienced and perceived, and that through experimenting and practice becomes a mediated action. Improbability is the ability to act, through the help of the teacher`s bodily cognition and

pedagogical improvisation, that opens to new opportunities as the educator walks on the edge, into an unknown territory.

Key words: Improbability, pedagogical improvisation, teacher`s bodily cognition, improvisation, art pedagogy, pedagogy, tacit knowledge, preparedness, mediated action, moment, theatre, building bridges, narrative, analysis of histories, generator of actions.

Innhold

Forord.....	V
Sammendrag.....	VI
Abstract	VII
Innhold	1
1 Innledning	5
1.1 Oppgavens disposisjon	7
1.2 Pedagogisk improvisasjon - en begrepsavklaring	7
1.3 Problemformulering for prosjektet	10
1.4 Problemformulering for oppgaven	11
1.5 Studiens hensikt.....	12
1.6 Det kunstpedagogiske feltet	13
1.7 Tidligere forskning	15
2 Teoretisk referanseramme	19
2.1 Improvisasjon	19
2.1.1 Trygge rammer	20
2.2 Improability	20
2.2.1 Profesjonsferdighet.....	22
2.3 Lærerkroppen som utvidende handlingsrepertoar	24
2.4.1 Kroppslig kommunikasjon	25
2.4.2 Kroppslig forståelse.....	26
2.4.3 Undervisning, en kroppslig praksis	26
2.4.4 Kropp som omdreiningspunkt	28
2.5 Teaterfeltet.....	29
2.5.1 Commedia dell`arte	30
2.5.2 Lazzis og scenarioer	31
3 Min studie – En metodisk tretrinnsrakett	33
3.1 En kvalitativ studie.....	33
3.1.1 Validitet, oppgavens troverdighet	34
3.1.2 Oppgavens bekreftbar- og overførbarhet.....	35
3.1.3 Forskningsetikk	36

3.2	Trinn 1 - Metodetriangulering av tekniske metoder.....	37
3.2.1	Observasjon og refleksjonsskriv.....	38
3.2.2	Semi-strukturert intervju	38
3.2.3	Transkribering	39
3.3	Trinn 2 En hermeneutisk og fenomenologisk forskerposisjonering.....	40
3.3.1	Hermeneutisk tilnærming	40
3.3.2	Fenomenologisk tilnærming	41
3.4	Trinn 3 Narrativ tilnærming - en analyse av historie.....	41
3.4.1	En ny historie blir fortalt	42
4	Analyse	45
4.1	Fortolkning og meningsskaping av mitt empiriske materiale	46
4.1.1	Førstegradsfortolkning	47
4.1.2	Andregradsfortolkning	48
4.1.3	Tredjegradsfortolkning.....	52
5	Presentasjon av funn og drøfting	55
5.1	Presentasjon av forskningsdeltakere.....	56
	Jorun	56
	Ellinor	57
	Marie	57
5.2	Forskningsspørsmål A:.....	59
5.2.1	Undervisning som en kroppslig praksis.....	59
5.2.2	«Som lyn fra klar himmel».....	60
5.2.3	«Man kjenner det litt sånn i magen»	61
5.2.4	«Erfarings basert følelsessak»	63
5.3	Forskningsspørsmål B	65
5.3.1	Trygge rammer – et planlagt scenario	65
5.3.2	Lazzi - en beredskap.....	67
5.3.3	Det spontane - «En felles plattform».....	71
5.3.4	«Man spille ball»	72
5.3.5	Å bevege seg inn i grenseland	72
5.3.6	«Det å bli stresset er en slags kime til å endre på noe til det bedre»	73
6	Oppsummering av drøfting	77
6.1	Svar på problemformulering for oppgaven	77
6.2	Oppgavens validitet og bekreftbarhet.....	78

6.3 Videre forskning – å bevege seg inn i grenseland mot det ukjente	80
Litteratur:	83
Figur 1 Bilde av systematisering og kategorisering av generert empiri.	50
Figur 2 Matrise med illustrasjon kategorisering av det genererte materialet.	51

1 Innledning

I denne studien har jeg som mål å artikulere en taus kunnskap undervisere/lærere besitter, en «Improbability», som tittelen lyder. Begrepet er arbeidet frem gjennom en øvelse relatert til ett av emnene i masterutdanningen min, gjennom en artikkelpresentasjon om *bindestreks konstruksjoner*.¹ Denne øvelsen gikk ut på å sette sammen begreper fra det kunstpedagogiske feltet og det pedagogiske feltet. Her satte jeg sammen improvisasjon fra det kunstpedagogiske feltet og muligheter fra pedagogikkfeltet ved hjelp av en bindestreks konstruksjon. Improbability er et begrep som skal ha den hensikt om å åpne opp for hvordan underviseren begår den pedagogiske improvisasjonen i en pedagogisk praksis. Denne sammensmeltingen av to begreper fra to ulike arenaer, kan hjelpe meg å åpne opp for en bevisstgjøring og økt kunnskap på fenomenet pedagogisk improvisasjon.

Begrepet improvisasjon har jeg vært nysgjerrig på og interessert i lenge, fascinasjonen har også vokst betraktelig gjennom dette masterforløpet. Det ligger mye i begrepet improvisasjon, likevel er det vanskelig å beskrive og sette konkrete ord på hva det innebærer og hva det kan åpne opp for. En sammensmelting av begreper fra to ulike, men samtidig kombinerbare arenaer, kan bidra som en brobygging mellom det kunstpedagogiske og pedagogiske feltet. Noe som ligger til grunn for at jeg har gjort en studie for å se hva mitt begrep improbability kan bidra med av økt kunnskap og muligheter. I en studie der pedagogisk improvisasjon i den ordinære pedagogiske praksis, er i fokus. Improbability er en sammensmelting av to begrep som sammen kan bidra til både endring og utvikling, men begrepene representerer en taus kunnskap som er avhengig av en artikulering for å kunne formidles videre.

Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelseevne som vedholder de unges lyst til å komme videre. [...] Og de må være forbilder: Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå. [...] En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.14).

I sitatet over, hentet fra Kunnskapsløftet, beskrives ulike egenskaper og kvaliteter som stiller både krav og forventninger til læreren i sin praksis og profesjon. Dette er ferdigheter som ikke settes ord på, og kan tolkes som en taus kunnskap. En taus kunnskap som innebærer at læreren må gjennom handling både *regissere, sette i gang elevene, skape lyst, være samtalepartner og forbilder*. Min tolkning av sitatet er at denne tause kunnskapen anses å være en stor del av det

¹ Hentet fra upublisert artikkel: I: Kamsvåg, G.A & Angelo, E (Red.) (2015). Kunstpedagogikk – begrepet perspektiver og forskningspraksiser (s.1-12). Oslo: Abstract Forlag.

å være lærer og grunnleggende i profesjonen deres. En handling som innebærer pedagogisk improvisasjon som må artikuleres for å bli formidlet videre.

I min studie er min hensikt å belyse denne tause kunnskapen, da jeg mener den ikke er nok konkretisert i lærerutdanningen. Jeg skriver en oppgave på et felt som ikke har blitt forsket så mye på og da naturlig nok ikke satt ord på. Forståelsen for hvordan underviseren benytter seg av pedagogisk improvisasjon innebærer at kunnskap på området ligger i forskningsdeltakerne sine erfaringer og opplevelser. Det er en taus kunnskap som jeg ønsker å få frem og formidle, slik at den kan brukes som et pedagogisk verktøy for lærere og i utdanning av lærere.

For å formidle denne tause kunnskapen har jeg valgt å benytte meg av begreper fra det kunstpedagogiske feltet og da særlig fra teaterfeltet. Teaterspesifikke begreper fra teaterkunsten Commedia dell' arte og improvisasjons øvelser og teknikker er allerede utviklet og en kjent kunnskap. Min studie og mitt fokus kan dermed bidra med en overføringsverdi både til det pedagogiske og kunstpedagogiske feltet. Noe jeg har som hensikt med min oppgave. Drama kan defineres ut i fra vår greske kulturarv som oversettes fra ordet dra'o som kan oversettes med «å handle», likevel er ikke det å handle, dekkende nok for hva drama kan inneholde skriver Sæbø (2010, s.20). Teater kan defineres som en «skueplass» ifølge Sæbø (2010, s.21). Dramateater som helhet defineres til «å handle på skueplassen» (s.21).

I drama arbeider vi med spill og strukturering av spill, som innebærer en aktiv identifisering med tenkte figurer og/eller situasjoner. Det er en estetisk erkjennelsesform hvor følelser og intellekt er refleksjonsmidler, og kropp og stemme er uttrykksmidler. (Sæbø, 2010, s.21).

Drama er et estetisk og sanselig fag, som gir mulighet til å bruke kroppen for å oppleve og uttrykke oss, gjennom fysiske handlinger og kroppslige uttrykk og gjennom ord, skriver Sæbø (2010, s.22). Som nevnt i sitatet struktureres spillet gjennom kropp og stemme som uttrykksmidler, der utøverne handler på skueplassen. De fysiske og kroppslige handlingene kan settes i kontekst med underviserens arena som har klasserommet som sin skueplass å handle i, ved hjelp av strukturering og «en aktiv identifisering med tenkte og/eller situasjoner» som nevnt over. Å benytte meg av teori fra teaterfeltet skal hjelpe meg å artikulere den tause kunnskapen underviseren besitter, men også bidra som en brobygger mellom det kunstpedagogiske feltet og den pedagogiske praksis.

Kunsten tar del i samme prosjekt av kunnskapsdanning og personlig danning som pedagogikken ellers. Det en kunstpedagogisk og kollektiv teatererfaring kan tilby, er en annen kvalitativ kroppslig omgang og språklig relasjon til omgivelsene enn kun samtalen og tekstlesningen. Den estetiske erfaringen tilbyr å være tilstede i eget liv, å åpne seg opp for sammenhengene og lære noe av dem. Bare slik kan man dannes og utvikles som menneske. Kunstpraksis kan gi oss en

særlig inngang til dette og til den estetiske erfaringen, men da bare forstått som aktiv, sanselig erfaring og omskaping [...]. (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s.33).

Rasmussen & Kristoffersen (2014) setter søkelyset mot det å dannes og utvikles som menneske gjennom bruk av kunstpedagogiske virkemidler. Ved å ta i bruk kunstpedagogiske virkemidler og sammensmelte med den ordinære pedagogiske feltet, kan det bidra på flere arenaer, noe som kan bidra til mer forståelse og utvikling i den ordinære pedagogiske praksis, både for eleven og underviseren.

1.1 Oppgavens disposisjon

Her skal jeg presentere oppgavens disposisjon. I påfølgende underkapittel 1.2 gjør jeg en begrepsavklaring for pedagogisk improvisasjon, begrepet som har fungert som grobunn for hele denne studien, da mitt fokus har vært vinklet og relatert til dette begrepet og mitt nøkkelord improability. Videre presenteres problemformulering for selve prosjektet, der jeg gikk ut i felten og genererte empiri. Det etterfølges av en presentasjon av en problemformulering for denne oppgaven, studiens hensikt og relevans, der jeg videre presenterer det kunstpedagogiske feltet som en brobygger mellom en ordinær pedagogiske praksis og kunstfeltet. Jeg viser videre til min forforståelse som har utviklet seg og blitt utvidet noe som har ført til endring av fokus i oppgaven, før jeg skal redegjøre for tidligere forskning.

I kapittel 2 viser jeg den teoretiske referanserammen jeg benytter meg av underveis i min oppgave og støtter meg til for å kvalifisere mine funn i presentasjon av funn og drøfting kapittel 5. Her er mitt formål å vise vei til leser og avklare begreper tidlig, da jeg benytter meg av begreper og teori underveis i oppgaven. En redegjørelse blir presentert tidlig, da det er en naturlig overgang fra tidligere forskning.

I kapittel 3, presenteres en metodisk tretrinnsraket, som viser de ulike fasene i prosessen av denne studien. Her presenteres metodetriangulering for generering av empiri. En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i analyseprosessen, i kapittel 4 og analyse av historie for å presentere og drøfte funn i møte med relevant teori, i kapittel 5. I kapittel 6 presenteres oppsummering av drøfting, besvarelse av problemformulering for oppgaven, oppgavens validitet og videre forskning.

1.2 Pedagogisk improvisasjon - en begrepsavklaring

Denne oppgaven baserer seg på en studie innenfor den pedagogiske improvisasjonen. Jeg har derfor valgt å begrense min studie innenfor den pedagogiske improvisasjonen underviseren benytter seg av. Det å skulle konkretisere den pedagogiske improvisasjonen har ikke vært en

dans på røde roser. Da jeg søkte etter relevant teori i søkemotoren ERIC², med søkeord som «pedagogisk improvisasjon», «improvisational pedagogy» og «improvisation in education», der artiklene som dukket opp baserte seg mest på musikk, musikkutdanning og særlig innenfor improvisasjon og jazz som sjanger. Noe som gir meg en bekreftelse på at pedagogisk improvisasjon er et felt som er lite artikulert og forsket på. Jeg velger derfor å definere pedagogisk improvisasjon tidlig i oppgaven, slik at leser kan følge mitt syn. Noe leser kan referere tilbake til når jeg nevner improvisasjon i ulike deler av oppgaven.

Improvisasjon defineres av Berulfsen & Gundersen (2000) som noe som «[...] gjøres på stående fot. [...]» som først skapes i det øyeblikk da det skal fremføres (s.197). For å definere pedagogisk improvisasjon har jeg benyttet meg av Jarning (2006), som skriver at en pedagogisk improvisasjon innebærer underviserens evne til å analysere, reflektere, ta valg og overveie faglig og didaktisk, i et samspill i klasserommet (s.220). Det er i klasserommet den kyndige improvisatoren oppholder seg, og som kan være verdt å lytte til (s.216). Ved å studere den pedagogiske improvisasjon underviseren benytter seg av, kan det føre til at en økt kunnskap om fenomenet, bli tilgjengelig. Jarning (2006) stiller spørsmål til hvordan man kan omtale og analysere underviserens profesjonelle kompetanse, da lærerens kompetanse og kyndighet blir omtalt mer indirekte, som en taus kunnskap. «Er gode lærere er gode lærere fordi de også er kyndige utøvere av faglig, og didaktisk og pedagogisk improvisasjon?» (Jarning, 2006, s.216). Å studere fenomenet pedagogisk improvisasjon og underviserens kyndighet som utøves i et samspill i klasserommet, kan gi en tilgang på økt kunnskap om pedagogisk improvisasjon og bidra til å artikulere denne tause kunnskapen, som utøves i et samspill i klasserommet. Ut ifra det Jarning (2006), skriver så tolker jeg det dit at den pedagogiske improvisasjonen handler om en kyndighet til å vurdere, reflektere over valg og handle i klasserommet, som den reflekterte profesjonelle yrkesutøver underviseren er.

Pedagogisk improvisasjon er en kunst i å *klare å håndtere*, skriver Schön (2003, s.241), der han videre sier at det å stå i en kontekst «of action» (s.241), kan omtales som jevnbyrdig med den intuitive forståelsen vi har. En kontekst «of action» definerer jeg til det å stå i en pedagogisk improvisasjon, som innebærer overveielser, kritisere, rekonstruering og prøve ut den intuitive opplevelsen underviseren får (s.241). Jarning (2006) beskriver et knippe av didaktiske valg den reflekterte profesjonsutøveren må foreta seg «in action». Slik Jarning (2006) definerer in action som en del av profesjonsutøveren sin evne til å handle, velger jeg å benytte utsagnet for å

² Eric er en søkemotor for vitenskapelig forskning: <http://eric.ed.gov/>

beskrive underviserens handling, som består av didaktiske valg og impulsive handlinger i det øyeblikket, in action, i undervisningen. En redegjørelse for hvorfor jeg benytter meg av in action, kan hjelpe leser og gi en bevissthet på hvorfor jeg refererer til «in action» videre i oppgaven.

«And he also functions as an agent of organizational learning, extending or restructuring, in his present inquiry, the stock of knowledge which will be available for future inquiry» (Schön, 2003, s.242). Underviseren som står i en pedagogisk improvisasjon fungerer som en representant for å utforske den organiserte læringen, der hun utvider og rekonstruerer sine erfarte opplevelser og tilpasser erfaringene til den situasjonen hun står i nå. Det å skulle videreformidle og gi adgang til den kunsten det er å stå i en pedagogisk improvisasjon eller «in action», er vanskelig skriver Schön (2003, s. 243), da det intuitive og praktiserende er en taus kunnskap. En taus kunnskap som gjør det vanskelig å lære bort, da den ikke er artikulert. «Since he cannot describe his reflection-in-action, he cannot teach others to do it» (Schön, 2003, s.243). Noe som gjør det kritisk viktig og å begynne å sette ord på den kunsten det er å klare og å håndtere å stå i en pedagogisk improvisasjon, «in action».

En studie om pedagogisk improvisasjon har en verdi i seg selv, fordi det kan være så selvfølgelig å utføre for den som står i det. Likevel trengs det en artikulering, for å få en bevisstgjøring, slik at vi kan artikulere, utvikle, videreformidle og få en handlingskompetanse innen pedagogisk improvisasjon. Det at man kan stå i en improvisasjon betyr ikke at man kan sette ord på hva som skjer. Jørgensen (2006) skriver at det kan være vanskelig å sette ord på det vi opplever i en improvisert handling, fordi språket vårt gir oss begrensninger. Videre viser han til at den tause kunnskapen vår, må knyttes til en handling for å bli forstått. (Jørgensen, 2006, s.48). Vi har gjerne glemt den tause kunnskapen vi bruker til daglig, og improvisasjon er en slik form for kunnskap. Han bruker jakt og det å kjøre bil som eksempler, der vi står uten forkunnskap, men lærer oss ferdigheter, regler og praksis. Etter hvert blir disse handlingene omgjort til en ekspertkompetanse som gjør oss mer kyndig innenfor området. Der vi kan få en forståelse av sammenhengen, der vi blir drevne mennesker, og handlingene våre styres intuitivt, de ligger i kroppen vår – *vi handler uten å tenke*.

Jeg skal derfor studere hvordan den pedagogiske improvisasjonen kommer til syne i undervisningssituasjoner. Der oppgaven har som formål å formidle for å øke bevissthet og artikulere den tause kunnskapen pedagogisk improvisasjon innebærer. Hva vil det si å være

bevisst sin egen tause kunnskap? Der vi handler bevisst og intuitivt i en formidlingssituasjon, «in action».

1.3 Problemformulering for prosjektet

Studiet har funnet sted i tre ulike undervisningsinstanser som kan ha forskjellige utgangspunkt for at læring skal skje: I en Steinerskole vg1, og i to ulike videregående skoler der den ene er en danselinje vg3 og den siste, en alternativ opplæringslinje (undervisning av elever med ulike forutsetninger, som har tilpasset opplæring). Dette er tre ulike instanser som etter Opplæringslova (1998), skal gi samme støtte, tilrettelegging ut i fra forutsetninger til elevene. En lov som gjorde at jeg ble nysgjerrig på hvordan utøvelsen av tilrettelegging for å gi samme støtte, skjer.

Tidlig i studien fikk jeg etablert kontakt med tre undervisere som sa seg villig til å være mine forskningsdeltakere, tre undervisere som har erfaring med undervisning fra 3 år til 22 år. Forskningsdeltakerne mine blir presentert i kapittel 5.1 og går under fiktive navn, Jorun, Ellinor og Marie. Besøket hos de tre varierte fra 45 minutter til 90 minutter, der jeg fikk være tilstede under en undervisningstime. Da besøket var over fikk jeg tilsendt et refleksjonsskriv fra hver av forskningsdeltakerne som var utarbeidet med temaer og spørsmål av meg. Under besøket skrev jeg egne feltnotater, som jeg sammen med refleksjonsskrivet fra forskningsdeltakerne utarbeidet et semi-strukturert intervju med tema og episoder med stikkord fra besøket som jeg ønsket å høre mer om.

I min generering av empiri har pedagogisk improvisasjon fungert som briller for hvor mitt fokus har ligget, da det har vært underviserens pedagogiske improvisasjon jeg har vært ute etter å studere. Improvisasjon er et tema jeg har fanget interesse for, da jeg er utdannet førskolelærer med fordypning i kunstoffag (musikk, forming og drama,) og nå tar en mastergrad i estetiske fags didaktikk. Min hovedinteresse i denne studien har vært å undersøke hvordan underviseren bruker den pedagogiske improvisasjon bevisst og intuitivt i sin undervisning, med ønske om å formidle dette videre, artikulere og øke bevissthet om hvordan underviseren benytter seg av den pedagogiske improvisasjonen i undervisning. Jeg utarbeidet derfor i starten av studien, en problemformulering for prosjektet, som lyder som følger:

Hvordan kommer pedagogisk improvisasjon til syne i undervisningssituasjoner i ulike instanser?

Den begynnende problemformuleringen min, der jeg ønsket å gå inn i tre ulike instanser, ble veldig pekende mot å finne ulikheter ved mine forskningsdeltakere. Her viste det seg etter en gjennomgang med det empiriske materialet, at jeg ikke fant noen ulikheter som var verdt å ta tak i. Likevel så jeg at alle mine forskningsdeltakere benyttet seg av pedagogisk improvisasjon, noe som gjorde at jeg ble interessert i hvilken improvisasjonsferdighet de satt inne med og hvordan de benyttet seg av den.

Etter bearbeiding og gjennomgang av den genererte empirien kom begrepet lærerkroppen til syne. Et begrep av så stor betydning for å kunne besvare min problemformulering for oppgaven, som førte til at oppbyggingen av oppgaven forandret seg. Lærerkropp blir definert i kapittel 2.4. Jeg valgte å ha en egen problemstilling for selve prosjektet og en egen problemstilling for oppgaven. Derfor utarbeidet jeg ny en problemformulering for denne oppgaven, etter generering av materiale, som åpnet opp for å se på mitt genererte materiale med ett nytt fokus.

1.4 Problemformulering for oppgaven

Jørgensen (2006) skriver at den tause kunnskapen må knyttes til konkrete handlinger, en kunnskap omsatt i praksis (s.46-47). Derfor har mitt fokus vært å se på hva slags beredskapskunnskap underviseren må sitte inne med for å kunne benytte seg av pedagogisk improvisasjon. En beredskapskunnskap som avgjør om kunnskapen blir satt ut i praksis, gjennom handling. Etter gjennomgang av generert empiri som nevnt over har min fascinasjon og interesse endret seg til å inkludere lærerkropp og den kroppslige praksisen som en del av den pedagogiske improvisasjonen. Begrepet lærerkropp har endret vinkling og fokus på mitt genererte materiale, der den kroppslig praksisen er blitt inkludert som betydningsfullt for at underviseren benytter seg av sin beredskap i en pedagogisk improvisasjon. Den nye vinklingen gjorde at jeg utarbeidet en problemformulering som inkluderte hva det kroppslige kan ha av betydning for den pedagogiske improvisasjonen:

Hvordan gjenkjenner underviseren det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin Improability?

Pedagogisk improvisasjon har fungert som overordnet tema for hele min studie. En slags hovedmotor som jeg har bygget videre på med å inkludere lærerkroppen som en tilhørende og viktig del for at underviseren evner å se øyeblikket og benytte seg av sin beredskap i den pedagogiske improvisasjon.

1.5 Studiens hensikt

Denne oppgaven har som formål å øke min egen og andres forståelse for denne tause kunnskapen som kommer til syne i en pedagogisk improvisasjon. Som kunstpedagog ønsker jeg å få fram en bevissthet om pedagogisk improvisasjon som kunnskapsform. Med dette mener jeg at det kroppslige må artikuleres, skrives og forklares for å nå ut til allmennheten. Vi trenger mer kunnskap om emnet, da det er ett nytt forskningsfelt. Min hensikt er å bidra til økt kunnskap om den kroppslige praksisen undervisning er og hva som kreves av underviseren for å benytte seg av pedagogisk improvisasjon.

Improbability er et sammensatt ord av improvisasjon, evne til å handle og muligheter som underviseren benytter seg av i undervisningen. Et begrep som kan fungere som en handlingsgenerator og et pedagogisk verktøy, for å bevisstgjøre og formidle hva pedagogisk improvisasjon innebærer. Å ha en evne til å benytte seg av improbability, der underviseren benytter seg av pedagogisk improvisasjon, ved å se øyeblikket og gripe beredskapen «in action» kan åpne opp for muligheter, utvikling, endring og bidra til en artikulering.

For å få frem den kroppslige praksis og pedagogisk improvisasjon, så er det nødvendig å sette ord på den tause kunnskapen underviseren tar frem i et samspill i klasserommet. En beredskap som gjør at hun klarer å benytte seg av pedagogisk improvisasjon. En formidling og artikulering av denne tause kunnskapen bidrar som en brobygger mellom den kunstpedagogiske og den ordinære pedagogiske praksis, da den er vinklet mot underviserens profesjonsferdighet, den kroppslige praksis som utøves og pedagogisk improvisasjon. Å binde sammen denne kunnskapen med hjelp av et begrep som kommer fra to ulike arenaer, kan hjelpe meg å artikulere og formidle denne kunnskapen videre.

En gjennomgang av mitt empiriske materiale har utvidet horisonten min drastisk og åpnet opp for en ny vinkling og ett nytt syn på hva jeg studerte. Lærerkroppen har vist seg å være avgjørende for om underviseren klarer å gjenkjenne det øyeblikket. Der hun gjennom lærerkroppen ser øyeblikket hun må ta frem sin beredskap og benytte seg av den beredskapen hun sitter inne med, i den pedagogiske improvisasjonen. Dette har gjort at jeg har bearbeidet to hovedkategorier: «det øyeblikket» og «den beredskapen» som sammen utgjør underviserens improbability. Jeg skal med denne oppgaven artikulere og formidle videre hvordan underviseren ser «det øyeblikket» ved hjelp av sin lærerkropp og hva den «beredskapen» innebærer som gjør at hun klarer å benytte seg av pedagogisk improvisasjon. Improbability kan videreføres til ulike

lærings- og dannelsesarenaer som et pedagogisk verktøy, dersom den tause kunnskapen blir artikulert.

Hensikten er at kunnskap om pedagogisk improvisasjon skal bidra i ulike lærings- og dannelsesarenaer på flere nivåer. Hva skjer så hvis denne kunnskapen artikuleres? Her tenker jeg som student at artikulert kunnskap er lettere tilgjengelig for andre. Dette kan innebære utvikling av nye læringsmetoder som åpner opp for en alternativ undervisningssituasjon som kan gagne både lærer og elev. Jeg ønsker å gjøre begrepene som jeg tar for meg mindre svevende og mer forståelig for allmennheten. Noe som kan føre til at denne kunnskapen i praksis kan bli mer tilgjengelig og kan fungere som verktøy i undervisning for elever og også i utdanning av lærere.

I dag kan pedagogisk improvisasjon bli sett på som veldig klisjefyllt, fordi det brukes i mange settinger og har ulik betydning i hver setting. Begrepet kan tilnærmes og omtales som noe av stor betydning, der definisjonen på betydningen er manglende eller diffust. En diffus definisjon, kan føre til at interesse for improvisasjon og kunnskap om improvisasjon, blir satt til siden, da beskrivelser av fenomenet er svevende, abstrakt og gjerne flytende. Som nevnt i kapittel 1.2, kan improvisasjon defineres som noe som skapes i det noe skal fremføres. Hva er det som skapes? Ved å fokusere på den pedagogiske improvisasjonen og lærerkroppen ønsker jeg å formidle den tause kunnskapen. Der det øyeblikket gjenkjennes gjennom den kroppslige praksisen det er å stå i en pedagogisk improvisasjon og legger til rette for at underviseren kan benytte seg av sin improability og agere.

1.6 Det kunstpedagogiske feltet

Som nevnt i innledningen er hensikten med denne oppgaven å bygge en bro mellom det kunstpedagogiske og pedagogiske feltet. «Parallellen mellom undervisning og kunst er interessant og relevant for dagens skole, fordi dannelsesprosessen estetske sider er utforsket i undervisningssammenheng» (Midtsundstad & Willbergh 2010, s.46). Det er en nødvendighet å finne et møtested mellom kunst og pedagogikk (her: dramapedagogikk og tradisjonell pedagogikk), som kan gi et fruktbart rom for forskere, kunstnere, barn og unge skriver Hovik (2012, s.95). Som Hovik (2012) skriver kan dette åpne opp for et fruktbart rom, som kan komplimenteres med det Midtsundstad & Willbergh (2010) skriver, at de estetske sidene ved undervisningen er utforsket. Å finne et møtested mellom kunstpedagogikk og ordinær pedagogikk kan bidra til en brobygging, der undervisning og underviserens tause kunnskap blir sett på med nye øyne. I en improvisert formidlingssituasjon kan man motta impulser, gi rom,

slippe opp, og å la noen ting være, og la andre hendelser få fullt fokus skriver Hovik (2012, s.97). Å stå i en improvisasjon er en kroppslig opplevelse av rom, tid, rytme, tempo og repetisjon. En improvisasjons-kunstner må ha en oppøvd sans for dramaturgi som kommer intuitivt, der man bruker en *fysisk fortelling* i utøvelsen skriver hun videre (2012, s.108). Teaterfeltet har derfor mye å bidra med i den pedagogiske praksis.

Kunstfagdidaktikken bidrar både med perspektiver på læring i kunstfagene selv, samt på hvordan man kan jobbe estetisk i alle fag. «Estetikk: (nylat. Aesthetica, av (gr.) aisthesis) betyr opprinnelig 'den kunnskap som kommer gjennom sansene'» Store norske leksikon, 2015a)³. «[...] om læreren bruker det vi tradisjonelt ville kalt læremidler, består kommunikasjon mellom mennesker av estetiske uttrykk: Alle former for språk er sanselige uttrykk» (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s.47). Hovik (2012) skriver at det trengs både en bevissthet, ferdigheter og estetisk sans for å kunne beherske en slik form. Å verdsette eller synliggjøre denne kunnskapen kan gjøres med teori og i utprøving, noe som kan gi oss ny kunnskap i kunstfeltet. Særlig sikter hun til det performative kunnskapsparadigmet (Hovik, 2012, s.108). Å jobbe kunstpedagogisk og kunstnerisk kan åpne opp for mer enn bare kunstprosessen i seg selv, kunnskap blir til ved hjelp av handlingsbasert erfaring og erkjennelse skriver Hovik (2012, s.97). Å jobbe kunstpedagogisk kan føre med seg en «[...] egen form for refleksjon» (Hovik, 2012, s.97), der hun videre argumenterer for viktigheten av en kombinasjon av kunstnerisk praksis og teoretisk refleksjon som er verdifull.

Masterprogrammet jeg studerer er estetiske fags didaktikk. Det har nå blitt endret til kunstfagsdidaktikk. I denne navneendringen ligger det et skille mellom "estetiske fags didaktikk" og "kunstfagdidaktikk". Man kan undervise med en estetisk dimensjon i alle fag, men didaktikk knyttet til kunstfagene er kunstfagsdidaktikk. Som nevnt over, kan det å appellere til elevene ved hjelp av sanselig kunnskap bidra til en brobygging mellom det kunstpedagogiske og pedagogiske feltet. Fordi sanselig kunnskap er et «[...] underforsket område innenfor pedagogikken i dag» (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s.47). Min studie kan derfor bidra til at dette uutforskede området og fenomenet pedagogisk improvisasjon kan bli artikulert og formidlet. «Undervisning handler om nåtid, er uforutsigbar og improvisert. Alle disse momentene har kunsten begreper om» (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s.47). En slik brobygging skal jeg gjøre rede for jeg ved å introdusere etablert teori fra teaterfeltet som

³ Store Norske Leksikon (2015a), definisjon av estetikk hentet 21.05.15, fra: <https://snl.no/estetikk>

commedia dell'arte og teatersport som fungerer som grunnmur i noen av mine definisjoner og som skal hjelpe meg å kvalifisere mine funn i kapittel 7.

1.7 Tidligere forskning

Tidligere forskning på pedagogisk improvisasjon er mangelfullt. Det finnes forskning på improvisasjon, men som nevnt i kapittel 1.2 har mine søk fått flest treff som baserer seg på teori som innebærer improvisasjon i en musikk-kontekst og da særlig innenfor jazz som sjanger. Jeg skal derfor presentere tidligere forskning som har relevans og som kan settes i kontekst med min studie og oppgave. Jeg presenterer improvisasjon i en undervisningskontekst, gjennom en artikkel skrevet for nettstedet, *Critical studies in improvisation*, av R, Keith Sawyer (2015). Artikkelen lyder tittelen *Improvisation and teaching* som handler om hva en ekspertise i å improvisere kan bety for lærere i musikkutdanning. Jeg referer i løpende tekst til Sawyer (2015), men forfatter av kilden er *Critical studies in improvisation* (2015) som vist i referanselisten. Det Sawyer (2015) skriver, kan settes i kontekst med den ordinære pedagogiske praksis og har både overføringsverdi til det pedagogiske og kunstpedagogiske feltet, da det innebærer praktiske øvelser.

Dagens skole samsvarer mye med skolen som var for over 100 år siden. Uten å strebe etter en helhetlig forståelse av virkeligheten, så er pugging av fakta over kort tid enda fremtredende, skriver Sawyer (2015, s.2). Elever blir testet individuelt og integrert kunnskap blir satt til siden, der man kunne hatt et fokus på å utvikle tilpasning og samarbeid. «[...] having a solid grounding in improvisational practice would provide them with a better foundation» (Sawyer, 2015, s. 1).

Sawyer (2015) har samlet fire stadier som ligger til grunn for å utøve improvisasjon som en ekspertise. Han støtter seg til kognitive forskere som har identifisert disse fire stadiene av kunnskap som nødvendig og særlig effektiv for improvisasjon og musikk. Her snakker Sawyer (2015) om at det å kunne improvisere kan åpne opp for å klare å lytte til sine medspillere og respondere med denne forståelsen gjennom musikk, som han ønsker skal overføres til en pedagogisk sammenheng både for eleven og underviseren. De fire stadiene han viser til, handler om hvilken kunnskap som ligger til grunn for å utøve en ekspertise, her innenfor improvisasjon- og musikkundervisning, men som han likevel mener kan overføres til en mer pedagogisk kontekst (s.1). Disse fire stadiene handler om forståelse – deep conceptual understanding, rammeverk – integrated knowledge, tilrettelegging – adaptiv expertise og samarbeid – collaborative skills (Sawyer, 2015, s.1).

Dette er stadier som kan fungere som pedagogiske øvelser, for å gi ett grunnlag til å få en ekspertise, en ekspertise underviseren gjerne allerede besitter, men antakelig ikke er ferdig artikulert. Og med det forblir denne kunnskapen taus.

I undervisning er underviseren avhengig av å ha en forståelse for elevene og en forståelse for sammenhengen som er tilstede i en undervisningssituasjon. Hun er avhengig av et rammeverk, som kan være en plan med mål og innhold, eller en trygg ramme som på personlig nivå kan være en trygg ramme av erfaring eller teknikker og øvelser som underviseren holder seg til som utgangspunkt for undervisningen. Underviseren må tilrettelegge i og underveis i undervisningen og ha samarbeidsevner, både med elevene, se samarbeidsmuligheter og evnen til å samarbeide med andre undervisere. Å være bevisst i en slik læringstilnærming kan føre til integrert læring og kunnskap på alle fagområder, fordi disse fire stadiene å jobbe på har fungert, og er prøvd ut, skriver Sawyer (2015, s.2). Han har et håp om at musikkundervisningens fire stadier, kan lede vei til en ny type av pedagogisk praksis som har en grunnmur i didaktikk, men basert på improvisasjon, skriver Sawyer (2015, s.2) videre.

Å ha kunnskap om at «[...] [s]tudents exposed to an improvisation-focused curriculum would gain a deeper understanding of how music works and more profound appreciation for the nature of musical creativity» (Sawyer, 2015, s.2). En kunnskap som ikke bare innenfor musisk kreativitet, men også generell læring og undervisning kan bidra til å sette improvisasjon og utdanning i kontekst. «But in the classroom of the future, groups of student will improvisationally work together to solve open-ended problems. By engaging in these collaborative improvisational activities, they will master the four features of expert knowledge» (Sawyer, 2015, s.2). I sitatet over beskriver Sawyer (2015) en ny klasseromkultur der elevene er i fokus og får muligheten til samarbeide og løse oppgaver ved hjelp av disse stadiene. En transformasjon som Sawyer (2015, s.1) mener kan være nyttig i utdanningen av lærere også for relasjonen mellom lærer/elev og elev/elev. Han skriver videre at de som improviserer har utviklet et stort sett av «korte melodiske fraser» eller «ferdigstilte» musikalske innganger, som de har i beredskap, men som de ikke tar frem uten å modifisere eller tilpasser den musikalske konteksten de står i. En slik kunnskap og ferdighet innenfor improvisasjon er ikke bare en god øvelse for musikkundervisning, men en god pedagogisk øvelse, skriver han videre (s.2). Min studie kan derfor bidra til å formidle kunnskap videre, om fenomenet pedagogiske improvisasjon.

Det varsler om undertrykking av varierte teoretiske og praktiske læremåter i skolen, læremåter som virker gunstige på hverandre. Om det er en krise i vårt skolesystem er det fordi den moderne

danningspraksisen trenger grunnleggende fornyelse som pedagogikkens mange portvoktere øyensynlig ikke kan og vil bidra med. (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s.34).

Over har jeg hentet et utsagn fra Rasmussen og Kristoffersen (2014), som over flere år har drevet med et utviklingsprosjekt i den videregående skolen som formidler bruk av teaterets virkemidler, ett kultursyn og ett kunnskapssyn som ligger til grunn for estetiske læringsformer. Hva innebærer dette utsagnet? Er det uvitenhet om mulighetene til å jobbe kunstpedagogisk i en pedagogisk kontekst som gjør at pedagogikkens portvoktere ikke vil bidra til læremåter som kan virke gunstige på hverandre? Kunstneriske virkemidler kan bli sett på som unyttig, fordi de ikke er artikulert forståelig for allmennheten? Det er her min rolle kommer inn, jeg ønsker å studere underviseren med det formål om å artikulere hvordan underviseren bruker sin tilnærming i pedagogisk improvisasjon. En tilnærming som er kroppslig, erfarings basert og taus. Å formidle hva slags ekspertise som ligger til grunn for at underviseren ubevisst og bevisst evner å handle improvisatorisk i undervisningssituasjoner, kan bidra som en brobygger mellom det kunstpedagogiske og pedagogiske feltet. Rasmussen & Kristoffersen (2014) skriver at det kan være «[...] problematisk i vår kultur å omtale kunst og pedagogikk i en sammenheng» (s.39). Hva kan skje når vi begynner å artikulere den kroppslige tilnærmingen til underviseren?

Forskning på pedagogisk improvisasjon er et voksende felt for tiden. Noe som har gitt meg mer interesse for feltet. Blant annet er Professor Willy Aagre ved Høgskolen i Vestfold⁴ i startfasen med et forskningssamarbeid på feltet. Han sier i et intervju at hans formål er å videreformidle en taus kunnskap, en kunnskap som omhandler improvisasjon, noe lærere og førskolelærere sitter inne med. Dette må det settes ord på for å utvikle. Denne forskningen foregår i samarbeid med et universitet i Padova, Italia sier Willy Aagre videre. Her ser jeg for meg at min masteroppgave og studie, både kan bidra til å fremme feltet, og er relevant i forskjellige læringssammenhenger på ulike nivåer.

«[...] we need to turn back to teacher subjectivity, to explore the relations between teacher subjectivities and a performative understanding of teaching practice» (Vick & Martinez, 2011, s.187). Dersom man har en konservativ pedagogisk tilnærming til læring, sier det oss lite om hvilke muligheter underviseren har. Her ønsker jeg trå ut i et farvann som er relativt lite utforsket, der jeg skal studere relasjonen mellom underviseren og kropp, og hva som trengs for å stå i en pedagogisk improvisasjon. Min vinkling på denne oppgaven har vært å benytte meg av etablert improvisasjonsteori og øvelser fra teaterfeltet, noe som kan bli ett bidrag, da mye av

⁴ *Vil forske på improvisasjon*, tidsskrift hentet 11.05.15, fra: <http://www.hive.no/aktuelt-forskning/vil-forske-paa-improvisasjon-article21656-134.html>

den eksisterende teorien om improvisasjon er relatert til musikkfeltet og da særlig sjangeren jazz, skriver Gaukstad (1991, s.146). Dette kan bidra til å utvide forskningsfeltet og åpne opp for flere forståelser av hvilke muligheter som kunstfaglige virkemidler kan bidra med på den ordinære pedagogiske arenaen.

Men før dette kan bli en del av norsk skolepraksis, så må en nok se på utdanningen av lærere og hvordan vi anerkjenner kunstfaglig praksis som likeverd som andre pedagogiske tilnærminger. Kan det gjøres noen endringer her? Jeg skal derfor formidle hvordan underviseren gjenkjenner det øyeblikket som avgjør om hun klarer å gripe sin beredskap og gå inn i en pedagogisk improvisasjon og utøve sin improability. En studie som har sin hensikt å artikulere den ekspertisen som underviseren besitter, en ekspertise som inneholder kunstpedagogiske virkemidler, som stadig er taus. Foreløpig.

2 Teoretisk referanseramme

Jeg har valgt å presentere min teoretiske referanseramme tidlig i denne oppgaven for å gi leser en begrepsavklaring og forståelse for den teorien jeg benytter meg av i analyse, funn og drøfting. Dette kan gjøre det lettere for leser å følge prosessen min inn i studien min. Jeg har valgt å dele inn improvisasjon sammen med trygge rammer og påfølgende teori, videre presenteres improability for å gi leser en redegjørelse for mitt nøkkelbegrep i denne studien. Improability presenteres her, for å gi knagger å henge en forståelse for begrepet, og dets innhold, før presentasjon av funn og drøfting inntreffer. Videre presenteres lærerkropp med underkapitler. Tilslutt i den teoretiske referanserammen presenteres teaterfeltet med teori fra *commedia dell'arte* og *lazzis* og scenario. Det er denne teoretiske referanserammen jeg benytter meg av for å kvalifisere mine funn, i kapittel 5.

2.1 Improvisasjon

Kjetil Steinsholt & Henning Sommerro (2006) beskriver improvisasjon som det å være åpen for muligheter som følger med det å være tilstede i øyeblikket. Å stå på kanten av et stup, der vi tørr å kaste oss inn i uventede situasjoner, som vi ikke vet utgangen på. Allerede i antikkens tidsalder ble improvisasjon beskrevet som en tidlig fase i en kunstnerisk virksomhet, og i middelaldersk retorikk ble en person som improviserte, beskrevet som en som *tok ting på sparket* og kunne *sjonglere uttrykk og argumenter fra ulike perspektiv*, en som kunne kunsten å tale for seg skriver Steinsholt & Sommerro, (2006, s.12). Jørgensen (2006, s.46) skriver om dialogen som et godt eksempel på hvor viktig det er med improvisasjon der vi i dagligdagse handlinger formidler, alle og enhver. Han fortsetter med å rette lyset mot improvisasjon som kunnskapsform. Det er en taus kunnskap som ikke er skrevet ned som artikulerte tekster, men for å bli forstått må den settes ut i handling. Denne handlingen må kroppslig-gjøres (s.46). Improvisasjon er en virksom handling i interaksjon mennesker imellom, eller omverdenen, en *handlingsgenerator*. Vi har alle ferdigheter til å improvisere, men likevel poengterer Jørgensen at denne ferdigheten kan utvikles (s.48). Som mennesker i og med omverdenen improviserer vi, improvisasjon som nevnt over, kan være flytende og abstrakt. Improvisasjon er noe vi alle kan beherske. Men likevel er det en taus kunnskap, fordi språket vårt gir oss begrensninger i det vi skal artikulere det vi erfarer og gjør. Hvorfor handler vi, der og da? Denne tause kunnskapen har sin stamme i fra våre kroppslige erfaringer og praksis. Etter hvert som vi får en forståelse av sammenhengen, blir våre handlinger i en mer flytende form og vi får gjerne en evne til å handle uten å tenke. Denne evnen til å handle spontant kan forbindes med det å kjøre bil. Lang erfaring og øvelse på veien kan hjelpe den som kjører til å bli mer kyndig som sjåfør.

Som en kyndig sjåfør er det avgjørende å klare å handle. Ser man en fotgjenger i veien går foten på bremsen, uten at vi rekker å tenke over hva som skal skje, det er en reaksjon som kommer impulsivt som fører til en handling, en respons på impulsen. Jo mer vi øver jo mer blir vi kyndig innenfor det vi praktiserer. Jørgensen (2006) skriver videre at det er logikken vår som styrer intuisjonen, som vises gjennom en kyndighet i form av praktisert kunnskap gjennom kroppen. For å improvisere må vi følge øyeblikket og intuitivt orientere oss i landskapet vi står ovenfor. Her kan vi tilegne oss erfaringer, som gir oss en kyndighet og vi er beredt til å improvisere i de uventede øyeblikkene (s.46-47). Intuisjon og improvisasjon er ferdigheter som er grunnleggende for all virkelige forståelse innenfor alle kunnskapsområder, det er her vi må evne og klare å omsette den kunnskapen vi mottar i kroppen vår, til praksis.

2.1.1 Trygge rammer

Å stå i en improvisert formidlingssituasjon kan sette i gang nyanserte tanker og refleksjoner rundt eget kunstuttrykk. Her kan underviseren erfare at det å ha en bevissthet om kunstfaglige virkemidler, være fryktløs, å sette seg selv på spill, og å begi seg ut i det spontane og spennende, være noe som belønnes med kunnskaper og ferdigheter som tydeliggjør et eget personlige uttrykk skriver Liset, Myrstad og Sverdrup (2011, s. 171). Der vi kaster oss ut i noe ukjent og glemme det som holder oss tilbake, noe som åpner opp for en selverkjennelse. «Selvforglemmelse kan åpne for selverkjennelse» (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s.171). Å improvisere krever en tilstedeværelse, som avhenger at man klarer å ta imot de uttrykk og inntrykk som kommer til syne. Ved å improvisere og bruke de ressursene som er i gruppa, kan dette åpne opp for videre improvisasjon. Der vi har etablerte trygge rammer som vi kan trå utfor. Vi må våge å miste fotfeste. I kreative prosesser er det en nødvendighet at man kan improvisere. Her må det tenkes nytt for å spille hverandre gode. Det å improvisere er ikke å trylle noe ut i fra ingensteds. «[...] at både kunne tilbyde egne ideer og tage imod de andres. Det er en svær balance. I skal både selv komme med bud og lade de andre får et ord indført. [...] Meningen er, at man i samarbejde bruger alle bedst muligt» (Andersen, 1994, s.42). Vi har alltid med oss en forforståelse og en koffert med erfaringer inn i alle ulike situasjoner. Disse erfaringene er våre utgangspunkt med trygge rammer, som vi kan justere og videreutvikle og jobbe ut i fra.

2.2 Improbability

Som kunstpedagoger blir vi kastet ut i en verden der vi må tørre å gi av oss selv, snu ting opp ned og se muligheter i helt nye perspektiv. Dette har fått meg til å se både teori og den

pedagogiske praksis i nytt lys. En sammensmelting av improvisasjon og muligheter har som nevnt i innledningen blitt bearbeidet gjennom en bindestreks konstruksjon som har åpnet opp for nye perspektiver og muligheter gjennom mitt begrep improability.

Everyone can act. Everyone can improvise. Anyone who wishes to can play in the theatre and learn to become «stageworthy». We learn through experience and experiencing, and no one teaches anyone anything. This is as true for the infant moving from kicking to crawling to walking as it is for the scientist with his equations. (Spolin, 1999, s.3).

Som sitatet over viser, så kan alle improvisere om omgivelsene tillater det. Alle kan lære hva man enn ønsker å lære. Og om den individuelle tillater at det skjer, så vil omgivelsene rundt lære alt det omgivelsene har å lære bort. Det har lite å gjøre med talent eller ikke talent. Men omgivelsene og den individuelle må tillate det. Noe som kan åpne opp for evnen til og mulighetene for å kunne improvisere, en improability.

It is highly possible that what is called talented behaviour is simply a greater individual capacity for experiencing. From this point of view, it is in the increasing of individual capacity for experiencing that the untold potentiality of a personality can be evoked. (Spolin, 1999, s.3).

Videre skriver Spolin (1999, s.3-4) at for å oppleve og erfare må vi bryte eller tre gjennom omgivelsene der vi involverer oss helt og holdent, på alle nivå. Både intellektuelt, fysisk og intuitivt. Den intuitive tilnærmingen er den som er mest avgjørende og vital for en undervisningssituasjon. Intuisjon skal ikke tolkes som en mystisk kraft, for vi har alle vært borti episoder der vi har handlet riktig, uten å tenke oss om. Heller kan intuisjon tenkes å være den respons av inntrykk fra omgivelsene, som får oss til å reagere og handler spontant (s.4).

Spontaneity is the moment of personal freedom when we are faced with a reality and see it, explore it and act accordingly. In this reality, the bits and pieces of ourselves function as an organic whole. It is the time of discovery, of experiencing, of creative expression. (Spolin, 1999, s.4)

Det jeg har hentet i fra Spolin (1999) tolker jeg dit at det inkluderer mennesket som ulike individer, der vi må forstås med de ulike forutsetninger vi har (s. 3-4). Hun skriver at om forutsetningene er tilstede, så har vi alle evnen til å improvisere og å opptre. Dette blir belyst fra en helt annen side enn hva Aristoteles i sin tid skrev at «[...] dyktighet til å opptre er et spørsmål om medfødte gaver og temmelig uavhengig utdanning» (Schøien, 2013 s.85). Til tross for Aristoteles tenkning om medfødte gaver, vil jeg holde med Spolin (1999), sin tankegang om det å trenes i en ferdighet og *evnen til*, bare man får muligheten (s.3-4).

Kunnskapsdepartementet (2006) skriver at opplæring «[...] 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» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7). Å skulle møte elevene og føre dem inn i grenseland tyder på at underviseren må klare å bevege seg selv inn i grenseland, også. Men hva er grenseland? Er det veien mot det ukjente? Som nevnt skriver Spolin (1999), «when we are faced with a reality and see it, explore it and act accordingly» (s.4). Det å bevege seg inn i grenseland er et motiv for å benytte meg av mitt begrep *improability*, der man står i møtet med det ukjente, utforsker og griper impulsen ved hjelp av improvisasjon, evnen til å handle og klarer å gripe mulighetene. Dette avhenger av at underviseren beveger seg utfor de trygge rammene og gir seg hen til det som skjer og handler spontant. Det ligger i sitatet til Spolin (1999) som nevnt at vi alle har en mulighet (*ability*) til å strekke oss lengre, dersom en blir utsatt for noe. Men det innebærer at vi må bli utsatt for situasjoner der vi kan bruke evnene våre utover det som er trygt og kjent, men også erfare hva som kan fungere i grenseland.

Den muligheten det å trå inn i det ukjente fører med seg, kan utvikle ferdigheter som bidrar til nyanserte tanker som igjen setter i gang nye refleksjoner. Refleksjoner og erfaringer som gir en beredskap som vi kan bruke og forbedre etter hvert som beredskapen blir utprøvd. Men hvordan kommer denne kunnskapen til syne og til nytte? Her mener jeg Spolin (1999) definerer mennesket med den forutsetning at gjennom forståelse, tilrettelegging og muligheter tilpasset de ulike forutsetninger som ligger til grunn, så kan hver enkelt mestre, improvisere og utvikles. Kunnskapsdepartementet skriver at underviseren skal «[...] tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring på søking» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.15). Det er ikke nok å bare være en god lærer, det kreves et engasjement og en formidlingsevne, samtidig som underviseren tørr å bevege seg inn i grenseland. En *improability* som kan gi underviseren en beredskap som bidrar til å tre inn i grenseland. Som Kunnskapsdepartementet (2006) skriver krever det også en profesjonsferdighet.

2.2.1 Profesjonsferdighet

En profesjonsferdighet er en tilegnet ferdighet som innebærer faglig kyndighet og utøvelsesferdighet innenfor den profesjon man besitter, en profesjonspersonlig kompetanse som Winther (2014b, s.166) beskriver. En kompetanse som er forbundet med tre prinsipper som er egenkontakt, kontaktevne og ledelse (s.166). Winther (2014b) skriver at man kan trene sin evne til å benytte seg av den kroppslige kommunikasjonene, ved å anerkjenne kroppen og erfaringene som sitter i vår kropp som en «[...] betydningsfull læremester» (s.165). Winther (2014b) skriver at profesjonspersonlig kompetanse eller som jeg har valgt å kalle det, en

«*profesjonsferdighet*» som overskriften lyder, er noe som er i en konstant bevegelse og som merkes og uttrykkes gjennom kroppen (s.166).

«*Alle* professionelle, der har et arbejde, der indebærer menneskelig kontakt, er nemlig både kropslige, personlige og profesjonelle – uanset om de er *medvidende* eller *uvidende* om det [...]» (Winther, 2014a, s.75). Vi bruker ulike sanser for å knytte en sammenheng, voksne som barn. Dette tilegner vi gjennom erfaringer og opplevelser. «Den profesjonelles kropslighed kan opleves som værende åben, nærværende og autentisk og dermed skabe et frugtbart og til tider livgivende grundlag for den professionelle praksis [...]». (Winther, 2014a, s.77). Som underviser kan denne bevisstheten om elementene gi mulighet til å bruke de intuitivt, i den pedagogiske improvisasjon, en profesjonsferdighet. Winther (2014a) skriver videre at kroppslig forståelse kan ha stor betydning for profesjoner som arbeider med barn og unge, der fortrolighet, tillitenskapelse og sanselig oppmerksomhet er i fokus (s.76). «At kunne stå frem. At kunne møte, lede og samle en gruppe. At kunne sanse og læse kroppens sprog og skabe kontakt i et måske bevægende medmenneskeligt møde» (Winther, 2014a, s.77)

Berg & Thilo (2014) beskriver i sin artikkel om «*At blive kastet for de sultne løver. Om at integrere det professionspersonlige. I en uddannelseskontekst*», en artikkel som tar for seg en av de grunnleggende problematikkene i lærerutdanningen. Her problematiserer de at det å undervise kan være mer problematisk for mange, da underviseren som nyutdannet blir kastet ut i undervisningen, for de sultne løvene. Der underviseren står i en formidlingssituasjon som krever så mye mer enn bare å være fagkyndig, der det finnes en kløft mellom teori og praksis (s.142-152).

I samfundet stilles der i dag indirekte krav til, at undervisere er i stand til at inddrage deres personlighed i undervisningen, men selv om både den personlige og professionelle kommunikation er forankret i kroppen, er det sjældent, at der i uddannelsesregi arbeides kropsligt med at udvikle denne kommunikation [...]. (Jensen & Winther, 2014, s.153).

Winther knytter sammen den personlige, kroppslige og profesjonelle kommunikasjonen som en *profesjonspersonlighet*. Her beskrives samspillet mellom disse tre tilnærmingene, i en undervisningssammenheng, særlig i pedagogisk arbeid med og for barn (Berg & Thilo, 2014, s.143). Med grunnlag i det profesjonspersonlige, vil jeg trekke frem profesjonsferdigheten som ligger i underviserens tause kunnskap. Å gi den tause kunnskapen et språk som er forståelig og håndterbart, kan føre til et begrepsverktøy og ikke minst bli et pedagogisk verktøy i den profesjonelle kommunikasjonen mellom kunstpedagogiske virkemidler og den ordinære pedagogiske praksisen. «[...] Måske fordi det er nemt at se, men svært at belyse. Det kan føles

som at holde vand i hænderne» (Winther, 2014a, s.75). Denne profesjonsferdigheten henger sammen med lærerkroppen fordi kroppen vår kan «[...] ses som en grunnleggende klangbund i den mellemmenneskelige kommunikation. Denne klangbund er i profesjonelle sammenhenge også forbundet med forholdet mellom *det kropslige, det personlige og det profesjonelle*» (Winther, 2014a, s.76).

2.3 Lærerkroppen som utvidende handlingsrepertoar

Lærerkroppen er et begrep som kom til syne i min studie etter noen runder med mitt empiriske materiale. Det var her jeg så en sammenheng med begrepet lærerkropp og profesjonsferdigheten underviseren besitter i en pedagogisk improvisasjon. Jeg skal derfor i denne delen ta for meg kropp som kommunikasjonsmiddel, vise til en kroppslig forståelse, og kropp som omdreiningspunkt, som innebærer at undervisningen er en kroppslig praksis. Hvordan underviseren i interaksjon med elever bruker sin egen kropp for å lytte, sanse og kommunisere. Jeg skal gi en forståelse for hva *lærerkropp* er og hvorfor jeg ønsker å sette det i kontekst med improvisasjon. Noe som kan bidra til å gi underviseren et utvidet handlingsrepertoar og øke underviserens profesjonsforståelse i undervisning.

For å kunne ha kontakt, kommunisere og utøve ledelse i undervisningen, bruker underviseren kroppen sin, noe som har avgjørende betydning for hvordan undervisningen blir, belyser Østern & Engelsrud (2014). Her viser de videre noen aspekter som er relevante; «[...] fenomener som å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle skjer i og fra **kroppen**» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 67). Videre skriver Østern & Engelsrud (2014) om opplevelsen underviseren har i undervisningen. Her beskrives både magefølelse og intuitive valg som avgjørende for hva underviseren foretar seg underveis i timen. Underviseren merker på kroppen når noe stagnerer og lar seg røres gjennom kroppen av stemningen som er i klasserommet. «Felles for slike tilstander er at de kjennes i kroppen. Det er snakk om umiddelbare fornemmelser: *kroppsstemninger*» (jf. Østern, 2013, i: Østern & Engelsrud, 2014, s.69). Disse kroppsstemningene blir til gjennom kroppen og er utgangspunkt for hvordan vi handler. «Med tanke på undervisning innebærer dette at lærer og elever opplever hverandre som kropper. Relasjoner, stemninger, følelser og kommunikasjon skapes på kroppslig vis» (Østern & Engelsrud, 2014, s.70). Sitatet sier noe om at begge parter i interaksjon, kjenner hvor de har hverandre. En slik forståelse for hvordan kroppen vår virker i en undervisningssituasjon, kan bidra til lærerens profesjonsforståelse og profesjonsferdighet, der underviseren skal forstå helheten av øyeblikket og opptre ut i fra dette (s.70). «Lærerens kunnskap uttrykkes i kroppslig

praksis og utøvelse. Det er nettopp dette som gjør læreryrket til en profesjon med et rikt kroppslig handlingsrepertoar.» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 71). Det er gjennom kroppen underviseren sanser, føler og kommuniserer. Hun bruker kroppen som et omdreiningspunkt, som i hovedsak handler om å komponere og tilpasse undervisningen ut i fra de kroppslige stemningene hun får. (Østern & Engelsrud, 2014, s.68).

Hvis underviseren tør innta klasserommet med sin kropp og sine levende bevegelser, vil vedkommende kanskje utstråle et engasjement og nærvær, der kan virke motiverende for undervisningen. Her vil det profesjonspersonlige være inne i en positiv spiral, hvor de tre dimensjoner konstant befrugter hinanden og skaper en tydelig og sikker profesjonell kommunikation. (Winther, 2014a, s. 78).

Ved å bruke kroppen som en del av den profesjonspersonlige tilnærmingen i undervisningen, kan det utstråle et engasjement og virke motiverende skriver Winther (2014a, s.78). Noe som kan settes i perspektiv med hva som forventes av en underviser, slik jeg refererte i innledningen i kapittel 1, der underviseren skal møte elevene med en fortellerglede, meddelelsesevne som gjør at elevene ønsker å komme seg videre. Der underviseren er igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør.

2.4.1 Kroppslig kommunikasjon

Å stå i en undervisningssituasjon oppleves både kroppslig og sanselig (Østern, 2010, s.191). Med en bevissthet og trening på å være i et formidlings- og undervisningsøyeblikk, kan det åpne opp for å både ta i bruk magefølelse og intuisjon og til å ta vurderinger og handle deretter. Jo flere erfaringer man tilegner seg, jo flere muligheter får man å sammenligne nye erfaringer med. Her kan vi ved hjelp av ny teori, forstå praksis på nye måter, der vi kroppslig kan erfare nye mulige lærepraksiser. Teori og praksis glir inn i hverandre og kan utvikle lærerprofesjonaliteten. «[...] den personlige professionalitet sidder i din kropp» (Winther, 2014a, s.74).

Denne kroppslige kommunikation er nemlig på én gang både personlig og profesjonell og samtidig et oversett og uudviklet felt indenfor både utdanning, etterutdanning og forskning. Samtidig kan oppmerksomheten på og treningen av den kroppslige kommunikation have stor betydning for utviklingen av autenticitet, lederskab, empati, tillidsskabelse og relationskompetence. (Winther, 2014a, s. 74).

Slik Winther (2014a) skriver er kroppslig kommunikasjon et felt som er oversett og uudviklet. Å rette vår oppmerksomhet på den kroppslige praksis undervisning er, kan utvikle og åpne opp for at kløften mellom teori og praksis ikke blir så stor. Å ha ett fokus på lærerkroppen kan bidra til å sette ord på den tause kunnskapen underviseren besitter.

2.4.2 Kroppslig forståelse

Jeg har tatt utgangspunkt i begrepet lærerkroppen, fordi jeg ønsker å formidle nødvendigheten for hva kunnskap om kroppen som handlingsgenerator er og forståelse for kropp som kommunikasjon kan bidra med, dersom det blir formidlet. Slik Winther (2014b) skriver at det er gjennom underviserens kroppslige oppmerksomhet og tilstedeværelse som avgjør hvilke muligheter elevene får tilgang til (s.117).

Lærerkropp definerer jeg utfra Østern 2014, som beskriver det dithen at fokuset ligger på hvor lydhør og hvilke kroppslige opplevelser underviseren gjennomgår (tar inn over seg) og bruker videre for å ha en driv i undervisningen der elevene er påkoblet og motivert (s.68). Der undervisningen er i en flyt. Østern (2014) sin definisjon av lærerkropp er i samsvar med det Winther (2014a) skriver, at som profesjonell i en jobb som inkluderer kontakt med mennesker, så må vi øke viten om at det profesjonelle springer ut gjennom kroppen vår. Det er lærerkroppen som avgjør om man evner å lytte og benytte de kroppslige opplevelsene som skjer i undervisningen. «[...] bevegelser både sanses og synliggøres blant annet via små kroppsprøglige tegn og bevegelser, der inneholder både fysiske, følelsesmessige og sociale betydninger og dermed åpninger til forandringer» (Winther, 2014a, s.80). Her snakker Winther (2014a) om de kroppslige reaksjonene som skjer når den profesjonelle ved hjelp av sin profesjonsferdighet klarer å aktivere og åpne opp for forandringer, ved hjelp av små reaksjoner som bevist eller intuitivt skjer i undervisningen.

2.4.3 Undervisning, en kroppslig praksis

Vick & Martinez (2011, s. 179) ønsker å gi en forståelse av den kroppslige praksisen som skjer i undervisning – en «embodied practice» (s.178). Embodied practice oversettes til den kroppslige praksis, som kan settes i kontekst med hva Winther (2014a og b) og Østern & Engelsrud (2014) skriver om kroppslig praksis og lærerkroppen som handlingsberedskap. Vick og Martinez (2011), skriver videre at det finnes mye forskning på pedagogen i klasserommet, men at det er svært mangelfullt på områder som handler om den kroppslig praksis i undervisningen.

[...] we are not suggesting that such things as teacher imagination, intention, strategy, knowledge and political understanding and commitment are not important; rather we are saying that there are important aspects of pedagogy beyond such attributes – aspects that are inseparable from the ways teaching is bodily enacted, and that constitute what teaching *looks like*. (Vick & Martinez, 2011, s.180).

Det Vick & Martinez (2011, s.180) skriver om i sitatet over, what teaching looks like, er hvordan undervisning blir fremført og kommer til syne gjennom kroppen. Det er dette min

studie handler om, hvordan underviseren klarer å gjenkjenne det øyeblikket ved hjelp av sin lærerkropp og profesjonsferdighet, som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap og gå inn i en pedagogisk improvisasjon og utøve sin improability.

En handlingsberedskap som læreren bevisst og intuitivt utvikler og utnytter i sin undervisning. For at dette kan klargjøres og bli forståelig må den tause kunnskapen om hvordan undervisning skjer, artikuleres for å gi oss en klar forståelse for denne kroppslige profesjonsferdigheten som lærerkroppen innebærer. Vick & Martinez (2011) redegjør for denne kroppslige praksisen hos underviseren, ved å analytisk vise til symbolske forskjeller mellom det å undervise og undervisning. Vick & Martinez (2011) ser på læreren som et subjekt som inntar en rolle og en posisjon. De er likevel ikke ute etter å bare se på læreren som et subjekt der du kan skille mellom personlighet og kjønn. Det er ute etter den sosiale aktiviteten, det å undervise (s.183). Her skriver de videre om underviseren som står fremme i klasserommet og samler elevene sine der hun ønsker å ha fokus. Denne artikkelen dreier seg om undervisning og læring, og setter fokus på at vi tar for gitt forståelsen av selve undervisningen. «[...] particular practices from the array of possibilities available to them, including practices that might effectively open up, expand and even begin to transform, the current suite of practices we know and recognise as ‘teaching’» (Vick & Martinez, 2011, s. 179). Hva innebærer det å undervise? I sitatet over av Vick & Martinez (2011) handler det om å åpne opp for at det å undervise inneholder mer enn bare å undervise. De snakker om en forandring og endring av praksis som kan utvikles og åpne opp muligheter, ved å synliggjøre den kroppslige praksis som undervisning er. En kroppslig forståelse som kan åpne for endring. Vick & Martinez (2011) skriver at de ønsker å normalisere den kroppslige praksis som i dag er relativt begrenset. De mener underviseren i en undervisningssituasjon gjennom intuisjon og bevissthet uttrykker seg kroppslig, som en del av underviserens identitet i den kroppslige praksis undervisning er. De mener at et rettet fokus mot undervisning som en kroppslig praksis kan åpne opp økt forståelse, noe som igjen kan føre til endring og åpne opp for muligheter (s.188).

This allows us to give due weight to the stability and given-ness of the relatively limited repertoire of normalised embodied practices that constitute ‘teaching’, on the one hand, and the variability and sense of personalised ‘teaching style’ on the part of individual teachers, on the other. [...]. Thus, we argue, neither subjective nor performativity is sufficient, alone, to account for the variability in the ways teachers *do* ‘teaching’, nor to provide space for understanding possibilities for change, and the challenge working for change might entail. (Vick & Martinez, 2011, s.188).

For at mulighetene for endring skal åpnes, så må vi forstå at en kroppslig forståelse kan gi oss mer enn bare et relativt begrenset repertoar av den normaliserte kroppslige praksis som

undervisning handler om. Det ligger mer i lærerkropp og «embodied practices» i en undervisning, enn bare å undervise, «to do teaching».

Her handler det om at underviseren uttrykker en bevissthet, personalitet og identitet i en undervisningssituasjon skriver Vick & Martinez (2011, s.188). De skriver videre at de ikke fokusere ene og alene på subjektet underviseren, eller underviseren som utøver. (s.188). Vick & Martinez (2011) prøver å åpne opp for en forståelse på den kroppslige praksis undervisning innebærer. Et fokus som kan åpne opp for nye muligheter og endring. Muligheter og endring som jeg ser i sammenheng med hva Østern & Engelsrud (2014) skriver om den kroppslige kunnskapen. En taus kunnskap som kan bli en del av underviseren sin profesjonskunnskap, om den blir artikulert og formidlet som en «pedagogisk kunnskap». (Østern & Engelsrud, 2014, s.69).

2.4.4 Kropp som omdreiningspunkt

Mitt fokus på lærerkropp handler i hovedsak om hva underviseren foretar seg i en kroppslig praksis. En underviser har en kropp, som de bruker i sin undervisning. Dette fører til at de får reaksjoner i kroppen når det går bra, og når det ikke går som forventet. Mitt fokus ligger på hvordan de benytter seg av kroppen for å klare å improvisere. Hva skjer når kroppen reagerer negativt eller positivt? Hva gjør de bevisst og hva skjer intuitivt. For en slik reaksjon fører til at noe skjer. En endring. Likevel har vi mennesker en individuell kropp og vi lever i verden på hver vår unike måte, ut i fra våre erfaringer. Disse levde erfaringene, skapes ifølge Engelsrud (2010, s.33) gjennom en kommunikasjon med andre mennesker. For å kunne kommunisere, så er det helt nødvendig at vi er tilstede i øyeblikket.

Engelsrud (2010, s.9) skriver at det ikke bare handler om hva kroppen er, men hvordan den gjøres. Det er gjennom kroppen vår vi kan klare å uttrykke det som vårt språk faller til kort, for å sette ord på noe. Som nevnt handler det ikke bare om hva kroppen er, men hvordan den «gjøres». Vår kropp er uttrykk for våre identiteter, sosiale statuser, hierarkier i samfunnet, og forskjeller oss imellom. Vår kropp er bevegelig og virksom, den er foranderlig når det kommer til tilstander, erfaringer og følelser skriver Engelsrud (2010, s.20). Hun mener at kroppen må forstås som et kunstverk, som ett betydningsfullt dynamisk uttrykk. For å forstå hva kropp er, kan vi tenke oss at kroppen er vår måte å være i verden på, vår tilstedeværelse i nuet. Vi kan aldri flytte ut av kroppen. Alt vi gjør med bevegelser, er med kroppen vår. «I kroppen samles, uttrykkes, stabiliseres og forandres vår erfaring. Når vi er på høyden, føler oss inkludert, ikke forstår, protesterer eller er utenfor, så er det i kroppen vi merker dette» (Engelsrud, 2010, s.20).

Slik Engelsrud (2010) definerer kroppen, ser jeg tydelig sammenheng med kropp som lærerkropp som nevnt over av Østern & Engelsrud (2014). Underviseren bruker sin kropp for *gjøre* undervisning, kroppen aktiveres i samhandling med elevene, hun samler erfaringer i kroppen og benytter seg av disse etter at hun tilpasser de erfaringene til situasjonen hun står i. Vi kommuniserer og beveger oss med kroppen. For å kunne kommunisere, så er det helt nødvendig at vi er tilstede i øyeblikket, slik Winther (2014) beskriver at vi må være på, og tilstede i øyeblikket. Tilstedeværelse kan være avgjørende for at underviseren klarer å benytte seg av lærerkroppen sin. For å se det øyeblikket som kreves da hun må ta frem sin beredskap og benytte seg av sin improability i den pedagogiske improvisasjonen.

2.5 Teaterfeltet

Improvisasjon et anerkjent og etablert felt innen teaterfaget. En kunstpedagogisk vinkling på pedagogisk improvisasjon kan berike og skape økt interesse for fenomenet. Jeg har derfor valgt å benytte meg av improvisasjonsfeltet innen teater som fagdisiplin, som både er forankret med praksis gjennom ulike øvelser og teori knyttet til improvisasjon som kunstform. Improvasjonsfeltet fra teaterfeltet har en god overføringsverdi for den pedagogiske improvisasjon, som jeg skal vise gjennom ulik teori. En redegjørelse av teori som skal bidra til å kvalifisere mine funn, og som også kan bidra i min artikuleringen av denne tause kunnskap jeg studerer. Denne teorien skal hjelpe meg å konkretisere og sette ord på hva som skjer hos underviseren og hvordan hun bruker sin erfaring for å begå pedagogisk improvisasjon i min presentasjon av funn og drøfting, se kapittel 5. Jeg skal derfor i denne delen presentere ulike improvisasjonsøvelser og improvisasjonsferdigheter/-teknikker som skal hjelpe meg å kvalifisere mine funn. Der jeg ser, og skal vise en sammenheng med den pedagogiske praksisen og praksis fra teaterfeltet, som kan og bør redegjøres og formidles. De allerede etablerte begrepene fra teaterfeltet, skal hjelpe meg å konkretisere og formidle videre den tause kunnskapen som underviseren besitter og benytter seg av.

Lærerens profesjonalitet handler ikke bare om planlegging og vurdering, men om å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk. Gjennom å låne vokabular og forståelse for kommunikative aspekter fra teaterkunsten, muliggjøres en diskusjon om hvordan lærerprofesjonaliteten utøves som prosess. (jf. Sawyer, 2011, i: Østern, 2014, s.173).

Slik Østern (2014) skriver er det verdifullt å se lærerprofesjonaliteten med et dramaturgisk perspektiv. Underviserens profesjonsferdighet og kroppslige praksis i en pedagogisk improvisasjon kan ved hjelp av teaterfeltet, som allerede er etablert og kjent, kan gjøre min formidling og artikulering mer tilgjengelig (s.173).

2.5.1 Commedia dell'arte

Comedia dell'arte er en teaterform hvor omreisende mennesker ved hjelp av masker, integrering med publikum, enkle kostymer og rekvisitter improviserte på utendørsscener rundt omkring. De var en motsetning til *commedia erudita* som var amatører (*dilettanti*) som opptrådte med manuskript, på private tilstelninger på scener innendørs. Rudlin (1994, s.14) skriver at *Arte*, kan oversettes på engelsk til *art, craft og know-how*. (1994, s.14). Som jeg oversetter til en ferdighet av en kunstform, man klarer å beherske.

Commedia dell'arte means comedy performed by professionals, those who are recognised as artist. Only artist recognised by the authorities who were classified as *Commedia* actors. The word *arte* in fact implied the incorporation of the dramatic arts; it brought together those who were authorised to perform for the counts, dukes, etc. (*Cahiers du Cinema*, No 250, 1974, quoted by David L. Hirst, *Dario Fo and Franca Rame*, London, Macmillan, 1989, p. 118) (i Rudlin, 1994, s.14).

Rudlin (1994, s.48) beskriver *commedia dell'arte* sin kreative særegenhet, der forberedelsene i teaterformen blir gjort og rammer lagt, men manus blir ikke øvet på forhånd, «Further training and practise are then obviously essential, but one learns not to undertake the kind of over-specific rehearsal which is inhibiting to spontaneity and liable to create a false text which will let you down in performance» (Rudlin, 1994, s.48). Denne kreative måten å jobbe, der man har en grunnmur, noen rammer å ta utgangspunkt i, der man åpner opp for spontanitet og improvisasjon kan overføres til underviseren som på sin måte har noen trygge rammer som utgangspunkt for undervisningen. Underviseren har gjerne noen *grep i ermet*, som de kan ta frem når de ser det er nødvendig. Dette kan være noe som de har gjort før og som har fungert, eller noe de prøver ut, for så å endre og tilpasse underveis. Underviseren må ut på golvet og prøve seg frem. Å sjonglere kan være krevende, men det mest krevende er ikke å lære å sjonglere, men det å klare å la ballene falle ned. «It is the same with improvisation. The hardest thing to learn is that failure doesn't matter. It doesn't have to be brilliant every time – it can't be. What happens is what happens; is what you have created; is what you have to work with» (Frost & Yarrow, 2007, s.4). Man må lytte, se og føle hva som skal legges til for at det kan bli bedre, uten å distansere seg fordi det ikke gikk så bra. For å i stedet få frem hva som *kan* komme ut av det i stedet for hva som kom ut av det slik Frost & Yarrow (2007, s.4), beskriver. I utsagnet over ligger det i at det vi erfarer ved å tørre å stå i en improvisasjon, noe som kan gi oss erfaringer som er verdifulle å ta med, enten om vi feiler eller om det går bra. Disse erfaringene kan vi utvikle, bearbeide og tilpasse nye situasjoner som krever at vi må improvisere. Gjennom disse erfaringene kan vi få en beredskap, som kan anvendes neste gang man står i en pedagogisk improvisasjon. Der erfaringene har gitt oss noen rammer, som kan tilpasses og omformes ut i

fra det underviseren står i her og nå. Den beredskapen som underviseren tar frem kan være avgjørende på om hun klarer å benytte seg av sin improbability i en pedagogisk improvisasjon.

2.5.2 Lazzis og scenarioer

I denne delen skal jeg ta for meg Lazzi`s og scenarioer, som jeg tolker til den strategien og den beredskapen underviseren har i en undervisning. Når underviseren skal gjennomføre en undervisningstime, har hun gjerne et planlagt scenario, en gjennomtenkt strategi og plott som kan være mål for, eller innhold i timen. Se på det som et skuespill som allerede har et etablert mål og innhold, der delene av skuespillet er planlagt og innøvd. Om underviseren har planlagt tavleundervisning kan dette være et scenario og en strategi for timen. Likevel kan det skje endringer i underveis som gjør at hun kjenner på kroppen at hun må handle. Det er her underviseren har muligheten til å tre inn i grenseland og begå pedagogisk improvisasjon. Underviseren må se når og hva som trengs for at scenarioet og strategien i undervisningen skal komme i mål. Her kan lazzis fungere som en beredskap. En beredskap som innebærer ulike erfaringsbaserte øvelser og etablerte teknikker, som underviseren tar frem for å begå pedagogisk improvisasjon. Lazzis kan settes i kontekst med erfaringsbaserte og forberedte øvelser eller teknikker, som underviseren har erfart fra før, som har fungert tidligere.

Lazzi, according to a doubtful etymology, comes from Tuscan word *lacci*, 'tied', because these tricks are supposed to have tied the action together. Rather they are insertions, most useful when the action is flagging. But the word can also mean 'ribbons', in which case they could be seen as being superfluous but decorative additions. Perhaps the most useful concept implied in this derivation is the idea of tying your shoelaces: you stop what you are doing for a brief moment to do something physical which long practice has given you skill. (Rudlin, 1994, s.57).

Gjennom lang øvelse og erfaring kan man utvikle en teknikk som man kan gjøre uten å tenke så mye i gjennom, som å knyte skoene sine. Lazzis setter jeg i kontekst med øvelser og teknikker som gir underviseren et utgangspunkt for trygge rammer som kan være scenarioet eller den planlagte strategien som nevnt over. Her har underviseren trygge rammer som hun kan bevege seg rundt, over og imellom og begå pedagogisk improvisasjon. Lazzis og scenarios setter jeg i kontekst med den beredskapen underviseren har.

Gjennom erfaring så bygger underviseren sin egen beredskap med øvelser og teknikker som kan hjelpe henne å begå pedagogisk improvisasjon. «[...] you need a scenario, literally 'that wich is on the scenery' [...]. All it consists of is a plot summary, the bare bones of who does what when» (Rudlin, 1994, s.51). Utsagnet til Rudlin (1994) handler om et utdrag av en opplevd hendelse, en øvelse, en plan eller et scenario som rommer de viktigste elementene som trengs for å kunne bevege seg frem og tilbake ut fra de impulsene som skjer i undervisningen. Et

scenario som gir rom for å ta frem øvelser og etablerte teknikker som en underviseren kan ha i bakhånd å benytte seg av når hun kjenner det er nødvendig. En øvelse som underviseren har gjennomført, som har gitt henne erfaringer som kan brukes i en ny situasjon, en øvelse som omformes slik at den passer til konteksten som gjelder. En pedagogisk improvisasjon er ikke noe som kommer til underviseren i det man skal redde seg ut av en situasjon. En pedagogisk improvisasjon handler om å benytte seg av de impulsene underviseren får i undervisningen og hvordan hun evner å benytte seg av disse. Der underviseren benytter seg av den pedagogiske improvisasjon i kombinasjon med det scenarioet som skal utføres og de lazziene hun har i ermet, som kan hjelpe henne å komme i mål og erfare noe nytt, i grenseland. Noe som krever at hun må omforme, tilpasse og tilrettelegge samtidig som hun må handle «in action».

One thing is certain: techniques can not be adequately learned from books. Improvisation is learned experientially, in the rehearsal room and on the stage. The improviser learns from his or her mistakes (and, if her or she is clever, from other people`s mistakes). (Frost & Yarrow, 2007, s.121).

Frost & Yarrow (2007) forklarer at det å utvikle improvisasjonsteknikker ikke kan læres fra bøker og teori, det må oppleves og erfares for å kunne bli en etablert beredskap. Gjennom erfaring og teknikker så kan underviseren ta frem disse som en beredskap, gjennom å omforme og tilpasse dem til konteksten de står i. «[...] for improvisation is about order, and about adaption, and about truthfully responding to changing circumstances, and about generating meaning out of contextual accidents» (Frost & Yarrow, 2007, s.5). I sitatet ligger det at man må oppleve og kjenne på kroppen for å ta inn over seg hvordan man skal respondere, omforme og handle.

It does not mean a completely random and chaotic show. Rather it is a compilation of a number of *lazzi-types* ingredients: the performers have `up their sleeves` a number of characters – some with appropriate masks or bits of costume – or fragments of sketches. Some sections may be familiar to them or quite fully rehearsed. But everything is open to change. (Forst & Yarrow, 2007, s.81).

Frost & Yarrow bruker «up their sleeves» som en beskrivelse av de ulike typene lazziene en improvisasjonsutøver benytter seg av, slik underviseren benytter seg av sine triks i ermet på sin scene som er klasserommet. Dette er etablerte øvelser og teknikker som blir tatt frem når underviseren ser at hun må agere og handle «in action». Dette kan være noe som er kjent og som hun har gjort før, men det er og må alltid være rom for endring som Frost & Yarrow (2007) skriver i sitatet over.

3 Min studie – En metodisk tretrinnsrakett

Min studie består av tre deler, som har krevd ulike metodebruk i de tre ulike fasene. En slags tretrinnsrakett som har bidratt til å hjelpe meg i denne prosessen. I dette kapitlet presenterer jeg min kvalitative studie og redegjør for hvorfor ulike metodebruk har bidratt til å forske på fenomenet pedagogisk improvisasjon. Jeg presenterer også en tretrinnsrakett av de ulike fasene studien har inneholdt. Den består av en metodetriangulering av kvalitative tekniske metoder for å generere empiri. En kvalitativ tilnærming i analysering av materiale, der min forskerposisjonering og tilnærming har vært hermeneutisk fenomenologisk. Og i siste del av prosessen har jeg hatt en narrativ tilnærming i fortolkning og formidling av funn.

3.1 En kvalitativ studie

Denne oppgaven har som hensikt å artikulere en taus kunnskap underviseren besitter. En kunnskap som handler om hvordan underviseren gjenkjenner det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte seg av sin beredskap, for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin improability. For å få tilgang på denne tause kunnskapen har jeg benyttet meg av metoder, en triangulering av tekniske metoder som har hjulpet meg i prosessen for å få tak i mine forskningsdeltakeres erfaringer og innhold av disse. Widerberg (2001, s. 15) skriver at kvalitet innebærer egenskapene hos noe eller noen. Den tause kunnskapen er underviserens egenskaper, og det er innholdet av denne tause kunnskapen, jeg er ute etter å øke forståelse for og formidle. Jeg har vært «innholdssøkende» i min studie og har derfor benyttet meg av en kvalitativ forskning som Widerberg (2001, s.15) skriver. «[...] en kvalitativ angrepsmåte innebærer at man benytter seg av alle typer metoder og teknikker og utvikler disse etter den spesifikke intensjonen man har» (Widerberg, 2001, s.113). Min intensjon har vært å benytte meg av en triangulering av tekniske metoder for å generere empiri og få tak i mine forskningsdeltakeres erfaringer og tause kunnskap. Her har jeg benyttet meg av observasjon, refleksjonsskriv forskningsdeltakere og logg, samt et semi-strukturert intervju gjennomført med hver enkelt forskningsdeltaker.

Thurén (2009) starter sin bok om «*Vitenskapsteori for nybegynnere*», med jakten på en sannhet. Der man i vitenskapen søker sannhet, og at vitenskapsteori er «[...] grunnlaget for absolutt all stillingstagen» (Thurén, 2009, s.12). I en stillingstagen i jakten på en sannhet, handler det om å finne ut hvordan noe forholder seg til hverandre og til vår virkelighet. Vitenskapelige sannheter forandrer seg og er «provisoriske» (Thurén, 2009, s.14). Den vitenskapelige sannhet er også ulik på tvers av fagdisiplinene, noe som fører til at man kan forestille seg ulike briller man bruker for å studere samme fenomen med. Det gir oss muligheten til å bruke ulike perspektiv,

men dette gir også ulike resultat. «En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i. De er heller ikke stabile, men er i kontinuerlig endring.» (Ringdal, 2014, s.104).

[...] motforestillinger mot å legge all vekt i samfunnsforskningen på studier der forskeren lever ser inn i og gjengir aktørens tolkning og opplevelse av situasjonene slik den kommer til uttrykk gjennom observasjon og intensive intervjuer. Folk har ofte lav bevissthet om sin egen ikke-verbale atferd, og blir ofte overrasket når de ser sitt eget minespill og fremtreden på video eller film. Det er med andre ord store muligheter for feiltolkninger fra forskerens side (Repstad, 2009, s.28).

Utdraget fra Repstad (2009) viser til refleksjoner som kan være nyttige å ta med inn i en prosess, der jeg har forsket med ulike kvalitative metoder på et fenomen. Videre skriver Repstad (2009) at kvantitativ og kvalitativ forskning ikke hører hjemme i to helt atskilte verdener. Alt handler om å komme frem til ny viten, og her presenteres ulike innganger. I kvantitativ og kvalitativ metode er det et skille, «[...] det prinsipielle skille dreier seg om hvordan data registreres og analyseres. Kvalitative metoder opererer med tekst, mens kvantitative metoder anvender tall» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011, s.237). Der det innenfor kvantitativ analyse er utviklet statistiske prosedyrer som er nødvendige å ha kunnskap om, før man anvender dem. Det har vært og er fortsatt en strid mellom de kvantitative og kvalitative metodetradisjonene. «Mange samfunnsforskere stiller seg imidlertid utenfor denne striden. Metode betraktes som et redskap til å skaffe seg innsikt, og man må være åpen og velge den eller de metodene som er best egnet til å besvare problemstillingene» (Johannessen et al., 2011, s.363).

3.1.1 Validitet, oppgavens troverdighet

Det har ikke latt seg gjøre å være helt objektiv i denne forskningen, da jeg subjektivt, med mine forutsetninger og personlige oppfatninger har dominert, idet jeg har generert empiri, i øyeblikkets tilstedeværelse. Johannessen et al., (2011, s.229) skriver kvalitative undersøkelser har andre utgangspunkt for å bli vurdert som valide og reliable i forhold til kvantitativ forskning. «De opererer derfor med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på kvalitative undersøkelsesopplegg» (Johannessen et al., 2011, s.229). Som skrevet i overskriften handler denne delen om oppgavens troverdighet. En triangulering av tekniske metoder som jeg har valgt å benytte meg av i min studie kan være vanskelig å gjennomføre av en annen forsker. Særlig om han/hun har som hensikt å komme frem til et helt likt resultat, fordi kvalitative studier preges av: «[...] øyne som ser og ører som hører» (Dalland, 2012, s.117). «Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt» (Johannessen et al., 2011, s.71). Ved å ha en

sammensmelting av både en hermeneutisk- og fenomenologisk tilnærming til det genererte materialet, så hjelper det meg å finne og å gi mine funn et meningsinnhold og kondensere materialet da jeg har operert på ulike nivå i min analyseprosess, slik at min empiriske generering er «tilnærmet oppfylt», og oppgaven min kan holde troverdighet.

Johannessen et al., (2011) skriver videre at det er viktig at det er samsvar mellom det som skal måles eller studeres og hva som virkelig undersøkes av forskeren (s.71). «Validitet innebærer at man virkelig måler det man vil måle. Intelligenstester måler intelligens og ikke noe annet» (Thurén, 2009, s.41). Min studie har inneholdt ulike faser som har krevd ulik metodebruk. Om de ulike metodene jeg benytter meg av bidrar til å besvare min problemformulering, kan jeg si at troverdigheten i min studie er tilnærmet oppfylt. «Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Er dataene gode (valide) representasjoner av fenomenet?» (Johannessen et al., 2011, s.70). For at en studie skal være så valid som mulig, er det bruken av metoder og om man i det hele tatt studerer det man i hovedsak skal studerer som blir presentert som datamateriale (s.70).

3.1.2 Oppgavens bekreftbar- og overførbarhet

Mitt design i denne studien inneholder ulike kvalitative metoder for ulike deler av min prosess i denne studien. Det kan være vanskelig for en annen forsker å studere det samme fenomenet, og komme frem til samme resultat eller sammenfatning. Likevel så kan min bruk av triangulering av tekniske metoder, hermeneutiske og fenomenologiske tilnærming og analyse av historie, samt utvalg av deltakere legge til rette for at andre forskere kan gjennomføre en lik studie. En studie som kan komplementere med de funnene jeg presenterer. Der en annen forsker kan benytte seg av samme ulike kvalitative metoder og velge utvalg av forskningsdeltakere på samme arena som jeg har gjort. Dette kan føre til at det jeg presenterer som funn i min forskning, kan bidra til å komplementere med hva andre forskere presenterer som funn, eller motstridende, som igjen kan føre til mer interesse på feltet.

Min hensikt er at min studie skal bidra som en brobygger mellom det pedagogiske- og kunstpedagogiske feltet og tilføre økt kunnskap og interesse om fenomenet pedagogisk improvisasjon. Der jeg ønsker å åpne opp for å kunne etablere nye perspektiver og refleksjoner rundt min egen oppgave. Som forsker mener jeg man må være åpen for å se ting fra ulike perspektiv. «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2011, s.40).

Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessige. For det første benyttes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker; det er ofte samtalen som styrer datainnsamlingen. For det andre er observasjoner klart verdiladet og kontekstavhengige. Det vil være vanskelig for en forsker å kopiere en annen kvalitativ forskers forskning. (Johannessen et al., 2011, s. 229).

Forskjellige forskere kan gjøre samme studie, men resultatet kommer til å variere ut i fra kontekst og utvalg. «I kvalitativ metode legges det vekt på nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser» (Ringdal, 2014, s.105).

3.1.3 Forskningsetikk

For at min studie skal være pålitelig har mine forskningsdeltakere blitt ivaretatt ved å bli informert om mitt forskningsprosjekt, noe de ble gjennom en formell henvendelse via mail, se vedlegg 4. En forutsetning for deltakelse er at de har full forståelse på hva de deltar på og gir sitt samtykke til. Samtidig som de under enhver omstendighet kan trekke seg, uten å oppgi grunn. Likeledes har jeg informert forskningsdeltakerne om at alt av generert materiale ikke skal bli misbrukt og er plassert på en passord-beskyttet ekstern harddisk, som bare jeg har tilgang til. Nedskrevne logger og feltnotater er blitt låst inn i et skap, som også kun jeg disponerer. Mitt studieprosjekt er blitt godkjent av NSD⁵, se vedlegg 1. Dette for å få troverdighet av forskningsdeltakerne av meg som forsker i rolle, slik at muligheten for at de ønsket å dele sine erfaringer og opplevelser, var tilstede med den visshet om at den innsamlede dataen ikke ble misbrukt.

Dalland (2012) sier at det å være trygg på at all generert empiri blir brukt hensiktsmessig er en forutsetning for at de ønsker å stille som deltakere, også for å nå frem til dybden i erfaringene deres, i en situasjon der vi er ute etter mest mulig åpenhet. (s.94). I en slik prosess er det viktig at jeg som forsker holder meg til de normer og krav til redelighet for å beskytte mine forskningsdeltakere mot feilbarhet. Redelighet, upartisk og unngå feilbarhet er nøkkelord her. I denne delen av en undersøkelse har etikk, planlegging og gjennomføring vært av stor betydning. For at en undersøkelse skal være troverdig og lovlig er det særdeles viktig at personvernet er ivaretatt. Her gjelder bruken av «sunn fornuft – face validity» fra forskeren og for å vurdere om en studie er pålitelig dette skriver Johannessen et al., (2011, s.70).

⁵ Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste
<http://www.nsd.uib.no/>

3.2 Trinn 1 - Metodetriangulering av tekniske metoder

Min studie består av tre deler, som har krevd ulike metodebruk i de tre ulike fasene som nevnt over. En slags tretrinnsrakett som har bidratt til å hjelpe meg i denne prosessen. En metodetriangulering av kvalitative tekniske metoder for å generere empiri. En kvalitativ tilnærming i analysing av materiale, der min tilnærming har vært hermeneutisk fenomenologisk. Og i siste del av prosessen har jeg hatt en narrativ tilnærming i fortolkning og formidling av funn.

«Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke *data*, og dette er en sentral av *empirisk forskning*» (Johannessen et al., 2011, s.29). I første del av denne studien og raketten min, har jeg benyttet meg av metoder for å generere empiri, der jeg har benyttet meg av en metodetriangulering av tekniske metoder for å generere empiri. «Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen et al., 2011, s. 29). Som Johannessen, et al., (2011) skriver har jeg benyttet meg av tre ulike metoder som skal hjelpe meg å følge min vei for å få tak i mine forskningsdeltakeres tause kunnskap.

En triangulering av metoder innebærer ifølge Postholm (2010), ulike datainnsamlingsstrategier og tekniske metoder for å støtte de funnene som ligger i den empiriske genereringen (s.132). De tekniske metodene består av observasjon, logg/refleksjonsskriv og semi-strukturert intervju. For at mine tolkninger av forskningsdeltakernes erfaringer og tanker skal bli så presise som mulig har jeg brukt en triangulering av ulike metoder for å generere empiri. «Å kombinere ulike metoder eller datakilder gir et bredere datagrunnlag og en sikrere basis for tolkning. Samtidig må en være klar over at datamengden kan bli uhåndterlig og prosjektet tidkrevende» (Repstad, 2009, s.29).

Triangulering av metoder defineres som «[b]ruk av flere empiriske metoder for å belyse en problemstilling» (Schiefløe, 2011, s.50). Her har jeg benyttet meg av en triangulering av kvalitative metoder som semi-strukturert intervju, observasjon og logg/refleksjonsnotat (s.49), for å få frem mitt forskerperspektiv og lærerperspektivet til mine forskningsdeltakere til mine forskningsdeltakere.

Schiefløe (2011) skriver at forskere som arbeider innenfor en hermeneutisk tradisjon særlig benytter seg av triangulering av ulike kvalitative metoder (s.49). I Johannessen et al., (2011) beskrives triangulering som «å kombinere kvalitativ og kvantitative metoder» (s.367). Likevel kan det også innebære ulike metodologier og metoder innenfor de ulike tradisjonene. Dette skal bidra til å se på et fenomen fra ulike perspektiv, noe jeg har gjort ved hjelp av ulike tekniske

metoder og ulike metoder for de tre ulike fasene av studien min. En triangulering av tekniske metoder for å generere empiri har bidratt til å få tilgang på mine forskningsdeltakeres erfaringer og opplevelse av fenomenet pedagogisk improvisasjon.

3.2.1 Observasjon og refleksjonsskriv

Jeg fikk besøke tre instanser og se underviseren i en undervisningstime. Undervisningstimen varierte mellom 45 minutter til 90 minutter hos hver enkelt av mine forskningsdeltakere. Her ble jeg introdusert først og fikk en plass i klasserommet, der jeg satt uforstyrret og fulgte med på underviseren. «I løpet av observasjonen tar forskeren i bruk alle sanser som kan være med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen» (Postholm, 2010, s.55). I Postholm (2010) sin beskrivelse av hvordan det kan kjennes på kroppen i en observasjon, kunne jeg relatere til min egen opplevelse av observasjon. Alle sansene går på og man tar inn over seg alt av inntrykk på mest kortest mulig tid. For å beskrive dette, har jeg tatt med et utdrag jeg skrev da jeg deltok i en observasjon hos en av forskningsdeltakerne mine, «*Jeg trenger ikke å følge underviser med øynene hele tiden, fordi jeg observerer med sansene i det jeg ikke ser på underviseren. Her kjenner jeg på stemningen i rommet ...*». På forkant av observasjonen skrev jeg opp noen punkter som hvor underviseren beveger seg, hva hun gjør og hvordan hun reagerer.

Etter endt observasjon skrev jeg en logg og forskningsdeltakerne fikk utdelt et refleksjonsskriv som de skulle fylle ut og sende til meg i etterkant. Logg og observasjon fungerte som verktøy for å peke ut retning på et mer omfattende semi-strukturert intervju med hver enkelt forskningsdeltaker. Et verktøy som gav meg mulighet til å stille spørsmål rundt temaer underviseren snakket om, og få dem i kommunikasjon om hendelser jeg observerte.

Refleksjonsskriv ble utdelt til hver enkelt forskningsdeltaker i etterkant av observasjonen som var utarbeidet med temaer som kroppsreaksjoner, følelser og egen vurdering av timen. Et skriv, for å bidra til å sette i gang refleksjoner rundt egen praksis, mitt besøk og rundt fenomenet improvisasjon.

3.2.2 Semi-strukturert intervju

Etter observasjon og mottatt refleksjonsskriv utarbeidet jeg et intervju som nevnt over. Intervjuet inneholdt tema og var delvis strukturert. Under temaene skrev jeg opp tilleggsspørsmål og stikkord, som kunne hjelpe meg å gå videre eller dypere på temaet vi snakket om der og da. På forkant av intervjurunden med mine forskningsdeltakere, tok jeg utgangspunkt i fra deres logger og mine forskningsnotater, der jeg laget en stikkordsliste med temaer og spurte om hendte hendelser i undervisningen, som jeg ønsket å høre

forskningsdeltakeren min fortelle litt mer om. Et semi-strukturert intervju, definert av Johannessen et al., (2011) er et delvis strukturert intervju der forskeren kan bevege seg frem og tilbake mellom spørsmål i intervjuguiden og samtalen som foregår, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål (s.137), til mine tre forskningsdeltakere, se vedlegg 2. Intervjurundene varierte mellom 30 minutter til 50 minutter.

Å ha en intervjuguide som ikke var fastsatt med spørsmål, gjorde at jeg lettere kunne komme med på oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. I tillegg til temaer hadde jeg også med noen stikkord jeg kunne snakke om, dersom forskningsdeltakeren ikke hadde noe å svare eller satt fast på ett emne. Noe som gjorde det lettere for meg som intervjuer å konsentrere meg om å være tilgjengelig, anerkjennende og genuint interessert i hva hun snakket om. Med dette legger jeg i at dersom man har noe man skal følge slavisk, så kan det være vanskelig å følge opp med hva den man intervjuer sier og at man som forsker bare konsentrerer seg om å stille neste spørsmål på listen. Noe som kan ødelegge intervjuet. «Intervjuguiden bør ikke brukes slavisk. Hensikten er bare at den skal fungere som huskeliste, slik at man får med de temaene som skal dekkes. Det kan faktisk være en fordel at intervjuguiden er nokså stikkordsmessig [...]» (Repstad, 2007, s.78).

3.2.3 Transkribering

Etter intervjuet med hver av forskningsdeltakerne transkriberte jeg lydopptakene selv. «All datainnsamling må dokumenteres, og kvalitative data foreligger i form av tekst, lyd og/eller bilder. Lyd- og/eller bildeopptak skrives vanligvis ut som tekst. Denne prosessen kalles transkribering.» (Johannessen et al., 2011, s.33). Jeg gjennomførte transkripsjon ved å bruke et standard tekstbehandlingsprogram (Microsoft Word). Jeg transkriberte intervjuene med full norm⁶, som innebærer at forskeren gjengir forskningsdeltakerne sin stemme så ordrett og autentisk som mulig. Jeg har ikke skrevet på dialekt og bevisst oversett ord som «eh» og «latter», som ikke har betydning for innholdet. Likevel har jeg skrevet ned utropstegn der de har lagt trykk på ord og utsagn. Dette gav meg 10-15 sider transkribert intervju og et refleksjonsskriv på 3 – 5 sider fra hver av deltakerne og mine feltnotater fra de tre observasjonene.

⁶ Beskrivelse av transkribering med full norm, Fra s. 4. Hentet fra:
<http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf>

3.3 Trinn 2 En hermeneutisk og fenomenologisk forskerposisjonering

I andre del av mitt design og min rakett, er analyseprosessen. I analyseprosessen av den genererte empirien har jeg hatt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming i fortolkningen av materialet. «Data fra flere kilder gjør det mulig for forskeren å skrive detaljerte, tykke beskrivelser av forskningsfeltet [...]» (Postholm, 2011, s.132). Som Postholm (2011) skriver i sitatet, kan det å benytte seg av flere kilder bidra til å sikre påliteligheten, der forskeren kan vise til ulike metoder som belyser empirien og hva som presenteres som funn (s.132). Her har min tilnærming til den genererte empirien vært avgjørende for hvordan jeg har bearbeidet, fortolket, kondensert og funnet en mening og helhetlig tolkning av mitt empiriske material.

3.3.1 Hermeneutisk tilnærming

I min studie har jeg en hermeneutisk tilnærming til fagfeltet. «Ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse» (Nilssen, 2012, s.71). Med en slik tilnærming i studien er det forståelsen for fenomenet, som er målet skriver Nilssen (2012, s.71). Dette innebærer at jeg har en hensikt om å fortolke menneskers handlinger, ved å gå dypere enn det som er direkte opplagt. I generering av empiri og i bearbeidelsen av det genererte materialet har min tilnærming vært hermeneutisk og fortolkende. Å fortolke hermeneutisk handler ikke om å finne én sannhet, men at fenomenet man studerer kan forstås og tolkes på flere nivå, noe som gjør at det kan ligge flere sannheter i fenomenet, skriver Thagaard (2013, s.41). Hermeneutikk er ifølge Thagaard (2013) en måte å fremheve et dypere meningsinnhold (s.41). Her skaper den som studerer en mening som bare kan forstås i samme sammenheng som fenomenet er en del av. En måte å beskrive hvordan hermeneutisk tilnærming kan beskrives er å bruke flere nivå skriver Thagaard (2013, s.42). Her redegjør hun for ulike nivå på fortolkningen av materialet. Hun viser til 1. 2. og 3.grads fortolkninger (s.42-43). Disse ulike nivåene setter jeg kontekst med den hermeneutiske sirkel og dobbel hermeneutikken som Nilssen (2012, s.72) beskriver. Den doble hermeneutikken handler om at forskeren ikke bare skal gjengi forskningsdeltakernes perspektiver i deres livsverden, men «[...] gå bak fortellingen. Vi skal få fram begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort [...]» (Nilssen, 2012, s. 72-73). Der man gjennom en dobbel hermeneutikk har som hensikt å synliggjøre det usynlige, og gjøre det ubevisste mer bevist (s.73). Den hermeneutiske sirkel en gjensidig vekselvirkning mellom fortolkning av deler og tolkning av helheten. Fortolkningen er i en stadig bevegelse mellom helhet og deler, der forståelse og meningsskaping foregår i en sirkel, der mening av innholdet i materialet utvider forståelsen vår (s.73-74). I min fortolkning av generert materiale har jeg fortolket andre menneskers handlinger og betydningen av disse

handlingene i kontekst med helheten ved å fortolke det empiriske materialet i ulike nivå for å finne og skape en mening og forståelse

En «tynn» beskrivelse gjengir bare det som observeres. En «tykk» beskrivelse inkluderer også utsagn om hva de personer vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har. En «tykk» beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt. (Thagaard, 2013, s.41)

For å finne mening i mitt materiale har jeg derfor valgt å gi en «tykk» beskrivelse av mine forskningsdeltakere sin stemme for å gi oppgaven min et meningsaspekt der jeg inkluderer deres utsagn og handlinger, slik Thagaard (2013) skriver i utsagnet over.

3.3.2 Fenomenologisk tilnærming

En fenomenologisk analyse innebærer at forskeren analyserer den meningen som finnes i det empiriske materialet. Her leter forskeren etter sentrale temaer, der hun fjerner irrelevant informasjon og skaffer seg et helhetsinntrykk og sammenfatning av innholdet i det genererte materialet skriver Johannessen et al., (2011, s.173). En fenomenologisk tilnærming handler om å «[...] utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen» (Johannessen et al., 2011, s.82). Veien videre handler om å kode og kategorisere materialet, der elementer som er av mening skiller seg ut og viser seg relevant for problemstillingen eller forskningsspørsmål. (Johannessen et al., 2011, s. 173). For å komprimere materialet må forskeren trekke ut deler i fra teksten som hun har identifisert som meningsfulle (s.173), noe som gav meg et redusert og kondensert material, som jeg videre kunne utforme og sammenfatte med mine forskningsspørsmål. (Johannessen et al., 2011, s.173-176).

3.4 Trinn 3 Narrativ tilnærming - en analyse av historie

I tredje del av mitt design og rakett har min tilnærming vært i en fortellende form. Jeg har benyttet meg av en analyse av historie (eller fortelling) som er synonymt med det engelske begrepet «narrative» (Thagaard, 2013, s.130). En analyse av narrativ, som jeg velger å kalle en analyse av historie, er i samsvar med det Thagaard (2013, s.130) skriver over. En metode og tilnærming som har vært med å bidra til å presentere mine funn og få frem mine forskningsdeltakere sine stemmer. En narrativ tilnærming redegjør at forskeren eller fortelleren kan formidle en beskrivelse av sammenhengen mellom hendelser, med sin egen forståelse og ved å konstruere en historie av fenomenet som studeres. Ved å bearbeide, fortolke og analysere mine forskningsdeltakere sine historier og stemmer i materialet, har jeg konstruert fortolkninger ved hjelp av min forståelse som har bidratt til å formidle deres historie og poeng. En konstruert

mening av mine forskningsdeltakeres historier fra det genererte materialet, som bare kan forstås i samme sammenheng som fenomenet pedagogisk improvisasjon er.

Man kan ifølge Polkinghorne (1995, s. 5-6) skille mellom to måter å analysere på i en narrativ tilnærming. Den ene er narrativ analyse og den andre er analyse av narrativ. I en analyse av historier så ligger fokuset på poengene i historien og da særlig hvordan disse poengene formidles og uttrykkes av forskeren, skriver Thagaard (2013, s.140). Jeg har konstruert narrativ, gjennom å analysere mine forskningsdeltakeres historier. Denne prosessen har bidratt til å få frem deres historie og tause kunnskap. Her har jeg kondensert ut poengene fra mine forskningsdeltakere som har vært av betydning for å besvare min problemformulering og for min studie. I en narrativ tilnærming er det forskeren som konstruerer mening ut av poengene til forskningsdeltakerne (s.139). Historier kan bidra til å gi en forståelse av den sosiale konteksten som personene er en del av. En metode som benyttes for å konstruere personlige erfaringer skriver Thagaard (2013, s.140). En slik konstruering av personlige erfaringer kan hjelpe meg å få frem den tause kunnskapen gjennom å artikulere mine forskningsdeltakere sine historier.

Polkinghorne (1995, s. 5-6) skriver videre at narrativ tilnærming er en paradigmatisk og narrativ resonering som henger sammen med disse to måtene å tilegne seg empirien analytisk. Letnes (2014) skriver at en analyse av narrativ er når forskeren samler inn fortellinger som empiri og analyserer disse «[...] gjennom en paradigmatisk prosess» (s.74). Min oppgave er å formidle mine forskningsdeltakere sine poeng, ved å konstruere, sammenfatte og skape mening i hva jeg har generert av materiale. Gjennom min analyseprosess, og mitt metodologiske design har jeg behandlet materialet paradigmatisk, noe som har åpnet opp for å kunne ha en narrativ tilnærming i min presentasjon av funn. Dette har bidratt til å få frem deres stemmer og poeng, og ikke minst deres tause kunnskap. En analyse av historie har åpnet opp for å konstruere poeng og de personlige erfaringer mine forskningsdeltakere sitter inne, der den tause kunnskapen kan settes i kontekst med teori som kvalifiserer mine funn som presenteres i kapittel 5.

Som andre kvalitative tekster gir fortellinger grunnlag for ulike fortolkninger av sammenhenger. Forskerens forestilling om plottet kan derfor være forskjellig fra den oppfatning personen selv har. Forskeren fortolker en fortelling ut fra et annet ståsted enn personen som forteller. I en viss forstand skaper forskeren et plott som gir mening til de begivenheter personen beskriver [...]. (Thagaard, 2013, s.135).

3.4.1 En ny historie blir fortalt

Her benytter jeg meg av en analyse av historie som skal hjelpe meg å vise deres stemme i presentasjon av funn. «En narrativ analyse av det som ble sagt, fører til at en ny historie blir fortalt.» (Johannessen et al., 2011, s.215). En tilnærming som har bidratt å knytte mine

forskningsdeltakere sine historier til mine to forskningsspørsmål (se kapittel 6.1.1 for videre presentasjon av forskningsspørsmål), for å besvare min problemformulering for oppgaven. Hvordan klarer underviseren å gjenkjenne det øyeblikket som avgjør om hun begår pedagogisk improvisasjon? Og hvilken pedagogisk improvisasjonsberedskap sitter underviseren inne med? Deres stemmer er konstruert ved hjelp av å benytte meg av deres poeng i fra det genererte materialet og satt i kontekst med den beredskapen og det øyeblikket som kreves av underviseren for å begå pedagogisk improvisasjon og benytte seg av deres improability.

I samfunnsforskningen brukes historier for å tydeliggjøre et budskap. Et nyttig skille i kvalitativ analyse er forskjellen mellom analyse som legger vekt på meningsinnholdet i en tekst, og analyse som legger vekt på forløp i form av beretninger og historier. (Johannessen et al., 2011, s.215).

«[...] fortellinger er en særlig viktig side ved vårt sosiale liv, fordi de er en fremgangsmåte vi benytter oss av for å gi sosiale handlinger et meningsinnhold» (Thagaard, 2013, s.130). Her har jeg skapt en mening med deres stemme som bare kan forstås i samme sammenheng som fenomenet pedagogisk improvisasjon er. En narrativ forskningsmetode er demokratisk, der forskningsdeltaker og forsker er likeverdige skriver Moen & Karlsdøttir (2011, s. 11). «[...] den narrative metoden er spesielt velegnet til klasseromsforskning, når det gjelder å beskrive pedagogisk praksis og ikke minst med tanke på å løfte frem praksisspråket gjennom læreres stemme» (Moen & Karlsdøttir, 2011, s. 11).

Det å se på en praksis med nye øyne, kan føre til at man legger merke til ting som er usynlig for den som står i en situasjon. «Narrativ klasseromsforskning gjør det mulig å avgrense en forskbar analyseenhet uten å miste konteksten av syne. [...] På denne måten kan analyseenheten dekkende utforskes i den stadig vekslende kontekst som skapes av den enkeltes livshistorie og praksisfeltets dynamikk» (Moen & Karlsdøttir, 2011, s.45). En narrativ tilnærming redegjør at forskeren eller fortelleren kan formidle en beskrivelse av sammenhengen mellom hendelser med sin egen forståelse og ved å konstruere en historie av fenomenet som studeres.

En pedagogisk praksis beskriver det mennesker gjør, tenker og sier. En *mediert handling* ifølge Moen og Karlsdøttir (2011, s. 45). Her har min oppgave vært å artikulere den medierte handlingen underviseren gjør, tenker og sier, gjennom en analyse av deres historie for å artikulere og gi mine funn en mening i lys av pedagogisk improvisasjon. En mediert handling kan forstås som det å *internalisere*, der språket vårt spiller en sentral rolle i vår kulturs skrevne og uskrevne normer, der regler anses som vesentlig for sosialisering og moralutvikling ifølge

det Store Norske Leksikon⁷. I undervisningen handler underviseren gjennom en mediert og internalisert handling som betyr at de gjør noe, uten å sette ord på hvorfor, eller hvordan. Dette tolker jeg som en automatisert handling.

I denne prosessen har jeg og min forforståelse bidratt til å sette underviserens medierte handling i lys av pedagogisk improvisasjon og relevant teori, som kan bidra til å formidle denne kunnskapen videre. Min metodiske tretrinnsraketten av de ulike fasene min prosess har inneholdt, har åpnet opp for å unngå å distansere meg fra materialet som andre metoder kan føre til. Jeg har fått en nærhet til materialet da jeg har pendlet mellom materialet og den teoretiske referanserammen jeg støtter meg til, prosessen har vært som en hermeneutisk sirkel, der jeg har pendlet mellom ulike deler for å forstå helheten. Med en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, kan det å se mitt eget materiale fra ulike perspektiv og nivåer hjelpe meg med å vise mening i min analyseprosess av generert empiri.

⁷ Hentet fra Store norske leksikon (2015): <https://snl.no/internalisering>

4 Analyse

Denne analyseprosessen var nødvendig for meg som student for å få oversikt over alt av materiale som jeg har generert. Jeg har lest mitt empiriske materiale fortolkende for å forstå innholdet, dette har hjulpet meg i prosessen med å skaffe meg et helhetsinntrykk og sammenfatning av innholdet. Der jeg har forsøkt å utforske og beskrive mine forskningsdeltakere og deres erfaringer, med en forståelse av hva fenomenet pedagogisk improvisasjon innebærer.

En forståelse for fenomenet og helhetsinntrykk kom til syne da jeg begynte å pendle mellom eksisterende teori, min forforståelse og de ulike funnene jeg fant i mitt komprimerte materiale. Denne måten å komprimere og kondensere materialet på har ført til at min analyse av det empiriske materiale har produsert frem to kategorier, den ene er den beredskapen, som er gjensidig avhengig av det øyeblikket, som underviseren evner å gripe som omfavner mitt tittel, «*Improbability*».

Som verktøy i analyseprosessen har jeg fokusert på den pedagogiske improvisasjon som hovedkategori gjennomgående i hele denne studien. Likevel fant jeg begrepet lærerkropp som en del av pedagogisk improvisasjon, noe som preger funnene mine i så stor grad at jeg valgte å dele inn materialet mitt i to deler, en del for pedagogisk improvisasjon, der underviseren snakket taust om en beredskap, som gjorde at de handlet i situasjonen og en del for lærerkroppen som innebar hvordan de klarte å se det øyeblikket for å begå pedagogisk improvisasjon. Her brukte jeg tid på å se hva mitt genererte materiale inneholdt. Der lærerkropp og hvordan underviseren gjenkjente det øyeblikket ble mer fascinerende å utforske. Dette hjalp meg å finne mønster og strategier i min analyseprosess for å kunne besvare problemformuleringen til denne oppgaven:

Hvordan gjenkjenner underviseren det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin Improbability?

Å forske med denne kvalitative tilnærmingen kan være en pendling mellom totalt kaos og glede. Derfor skal jeg i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har kommet frem til de funnene som jeg presenterer i kapittel 7. En slik kvalitativprosess kan gi mye empiriskmateriale som omfatter et mektig område som er vanskelig å begrense. En kvalitativ forskning er ikke lineær prosess, den pendler frem og tilbake.

4.1 Fortolkning og meningskaping av mitt empiriske materiale

I min fortolkning og meningskaping av det empiriske materialet har jeg gjennom en humanistisk tradisjon⁸, hatt en tilnærming til det genererte materialet som har vært hermeneutisk og fenomenologisk. En analyse av historie har bidratt til å sile ut deler som jeg har funnet viktig i kontekst med pedagogisk improvisasjon. Jeg har analysert mine forskningsdeltakeres historier ut fra det jeg har blitt fascinert av i det genererte materialet i lys av min interesse for pedagogisk improvisasjon. Her har jeg hentet ut deler fra mine forskningsdeltakere sine historier som jeg drøfter opp mot relevant teori. En metode som bidratt i artikuleringen, for å formidle noe nytt om pedagogisk improvisasjon.

I begynnelsen av denne studien hadde jeg en forforståelse som baserte seg på å finne ulikheter mellom de ulike instansene, som nevnt i kapittel 1. Likevel kom ikke ulikheter til syne i det genererte materialet. Her ble mitt fokus endret og førte til at jeg gikk mer inn i materialet for å forstå og fortolke hva det inneholdt. Denne prosessen hjalp meg å arbeide frem nye forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål som bidro å sile ut de delene som var viktig og av betydning i materialet. Mine forskningsdeltakere sine historier er trukket frem i presentasjon av funn og drøfting kapittel 5, for formidle deres tause kunnskap videre.

Mine briller i denne studien har vært på den pedagogiske improvisasjonen, som gjorde at mitt fokus både i observasjonene, intervjuene og gjennomgang i fra logg og refleksjon har vært styrt av dette begrepet, likevel fikk jeg etter noen gjennomganger av det empiriske materialet frem begrepet lærerkroppen som nevnt i kap (1.3 og 1.4), som gjorde at jeg så en helhet i hva det var jeg utforsket. Prosessen her har vært å forsøke å danne meg et helhetsinntrykk og finne mening i ett stort landskap av materiale som bestod av feltnotater, refleksjonsskriv og intervju fra hver enkelt forskningsdeltaker. Jeg skal derfor i denne delen vise deg som leser veien som førte meg til min presentasjon av funn og drøfting

Veien fra fullt kaos og mange usammenhengende deler som ikke var bearbeidet til meningssammenheng, var å gå nøye gjennom det transkriberte materialet, refleksjonsskrivet og mine egne feltnotater – nøye, og i flere omganger. Her var min tilnærming til materialet på ulike nivåer, første, andre og tredjegradsfortolkning. I det første nivået av fortolkning genererte jeg

⁸ Humanisme (av latin *humanus*, «menneske(lig)»), har fellestrekk med en etisk filosofisk tilnærming som vil hegne om menneskeslektens iboende verdighet, med stor vekt på de kvaliteter som kjennetegner mennesket som har en verdi i seg selv, og med evnen til fornuftig tenkning. Hentet fra: <http://no.wikipedia.org/wiki/Humanisme>

empiri, for så videre å skaffe meg helhetlig oversikt. I det andre nivået komprimerte jeg deler av materialet og kondenserte ut deler, ut i fra det som var relevant til min problemformulering. I det tredje nivået av fortolkning bearbeidet jeg materialet og fant en meningssammenheng med materialet og fortolket dette. Der jeg fortolket handlinger og utsagn fra det kondenserte materialet for å fremheve den underliggende betydningen.

4.1.1 Førstegradsfortolkning

Å fortolke på første grad, innebærer at forskeren deltar selv skriver Thagaard (2013, s.42), her har deler av min empiriske generering vært på et førstegradfortolkningsnivå. Under observasjon var jeg ikke deltakende observatør, men jeg var deltakende i det semi-strukturerte intervjuet i etterkant av hver observasjonsrunde, noe som gjorde at jeg «[p]å dette nivået fortolker deltakere i felten sin livssituasjon på linje med forskeren.» (Thagaard, 2013, s.42). Gjennom respons og refleksjon i etterkant og under intervjuet var selve samtalen viktig. Her responderte jeg på det de fortalte og stilte oppfølgingsspørsmål som var knyttet til deres handlinger i undervisningen. Hadde jeg distansert meg fra mine forskningsdeltakere, hadde de trolig distansert seg fra meg. Med dette velger jeg å vise til førstegradsnivåfortolkning, der jeg var inspirert av denne formen for fortolkning under intervjuene. Forskeren fortolker hva som har skjedd, der de ulike tolkningene knyttes sammen i en kommunikasjon mellom deltakerne skriver Thagaard (2013, s.42). Intervjuet har preget store deler av det kondenserte materialet, da det var her jeg fikk forskningsdeltakerne mine i kommunikasjon og deres erfaringer fikk komme frem.

For å kondensere materialet var jeg avhengig av å skaffe meg en helhetlig oversikt over det genererte materialet. Først leste jeg gjennom alt for å skaffe meg en oversikt over materialet, gjennom flere runder. Her begynte jeg å markere med ulike farger i tekstmaterialet, begreper og utsagn som gikk igjen i materialet. Det var her jeg så at ulikheter mellom instansene ikke hadde noe for seg, og at fokuset lå på det kroppslige uten at forskningsdeltakerne sa det selv. Dette gjorde at jeg måtte gå gjennom alt materiale og behandle det på nytt, som beskrevet over, med et nytt fokus. Tilsvarende det som står beskrevet i innledningen, kapittel 1, var det dette som gjorde at jeg bearbeidet en ny problemformulering for selve oppgaven.

Hvordan gjenkjenner underviseren det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin Improability?

Denne problemformuleringen har bidratt til å finne en meningssammenheng mellom pedagogisk improvisasjon og lærerkroppen. Utsagn som «det kjentes i magen» og «tilstedeværelse» gav utslag for at jeg begynte å lete etter sammenheng mellom det mine tre

forskningsdeltakere skrev, historiene deres fra intervjuene og refleksjonsskriv, samt feltnotater fra observasjon skrevet av meg, opp mot den pedagogiske improvisasjon. Lærerkropp anså jeg som viktig, da mine forskningsdeltakere brukte kroppslige henvendelser da de snakket om pedagogisk improvisasjon. Som nevnt over har lærerkropp fungert som en del av betydning for pedagogisk improvisasjon, en del av hovedmotoren. For å skille mellom hvilke deler av materialet som baserte seg på pedagogisk improvisasjonen og lærerkroppen begynte jeg å fordele og sortere det genererte materialet i to deler. En del for pedagogisk improvisasjon og beredskap og en for lærerkropp og øyeblikk. Dette var nødvendig for å finne mønster og strategier, og for å se hva som skilte seg ut fra materialet. Der jeg måtte skille ut det som ikke var relevant. Her begynte prosessen med å kondensere materialet. Jeg gikk igjennom det skriftlige og markerte i ulike farger, hva som hørte til hva, og særlig hva som gikk igjen i materialet. Her fikk jeg tre bokser med utsagn, sitat og begreper fra hver eneste forskningsdeltaker innenfor lærerkropp og pedagogisk improvisasjon. Se vedlegg 3. Dette var en nødvendig prosess for meg for å se hva innholdet av det genererte materialet bar preg av. Her skrev jeg ut sitat for sitat og utsnitt og kommentarer og fordelte til de gjeldende begrepene, lærerkropp og pedagogisk improvisasjon. Det var her prosessen med å bearbeide gode forskningsspørsmål begynte. Forskningsspørsmål som kunne bidra å besvare problemformuleringen for oppgaven min. Jeg valgte å lage to forskningsspørsmål, som til sammen utgjør et helhetlig svar på min problemformulering for oppgaven.

Forskingsspørsmål A:

- Hvordan klarer underviseren å gjenkjenne det øyeblikket som avgjør om hun begår pedagogisk improvisasjon? Å ha evnen til å gjenkjenne det øyeblikket

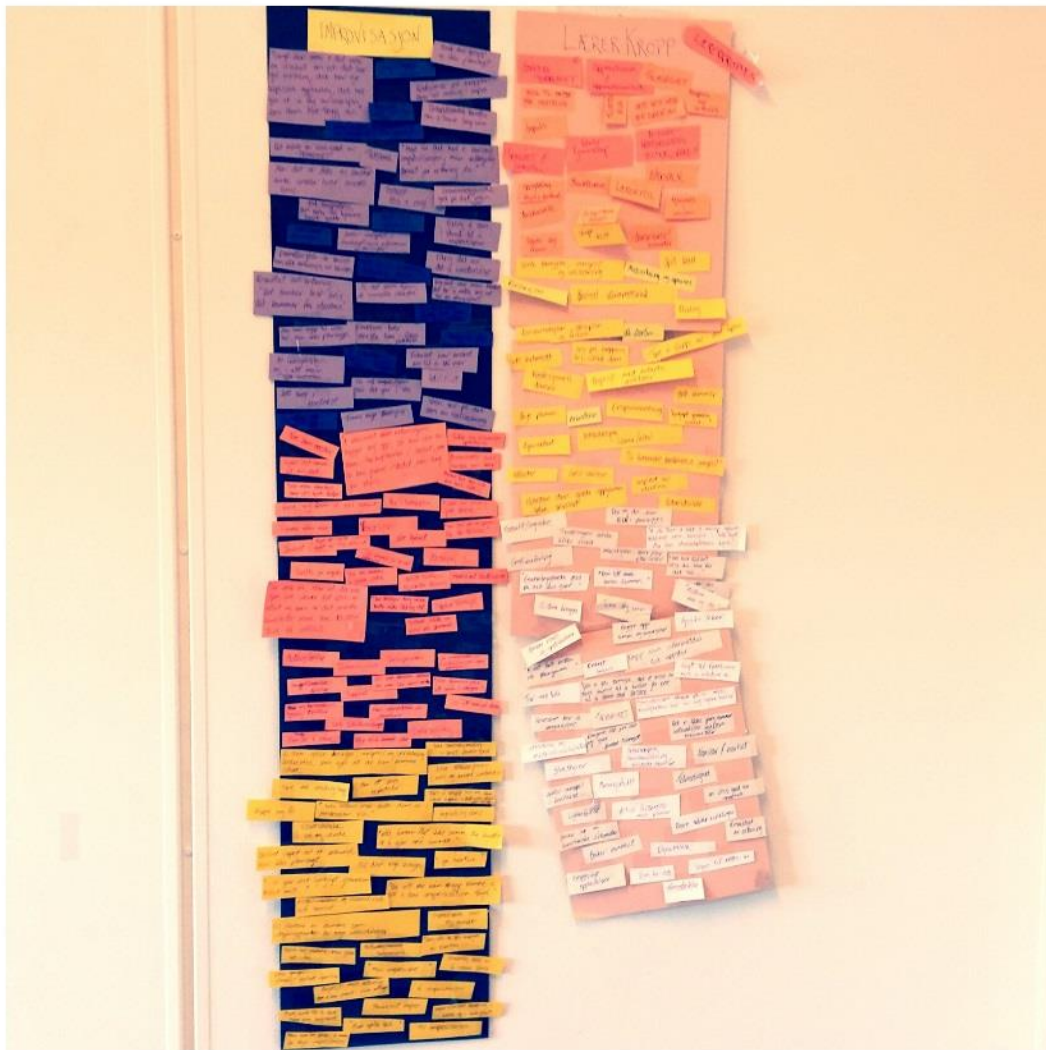
Forskingsspørsmål B:

- Hvilken pedagogisk improvisasjonsberedskap sitter underviseren inne med? Den beredskapen underviseren tar frem i en pedagogisk improvisasjon, der hun allerede har lokalisert øyeblikket og må agere og for å klare å benytte seg av sin improability.

4.1.2 Andregradsfortolkning

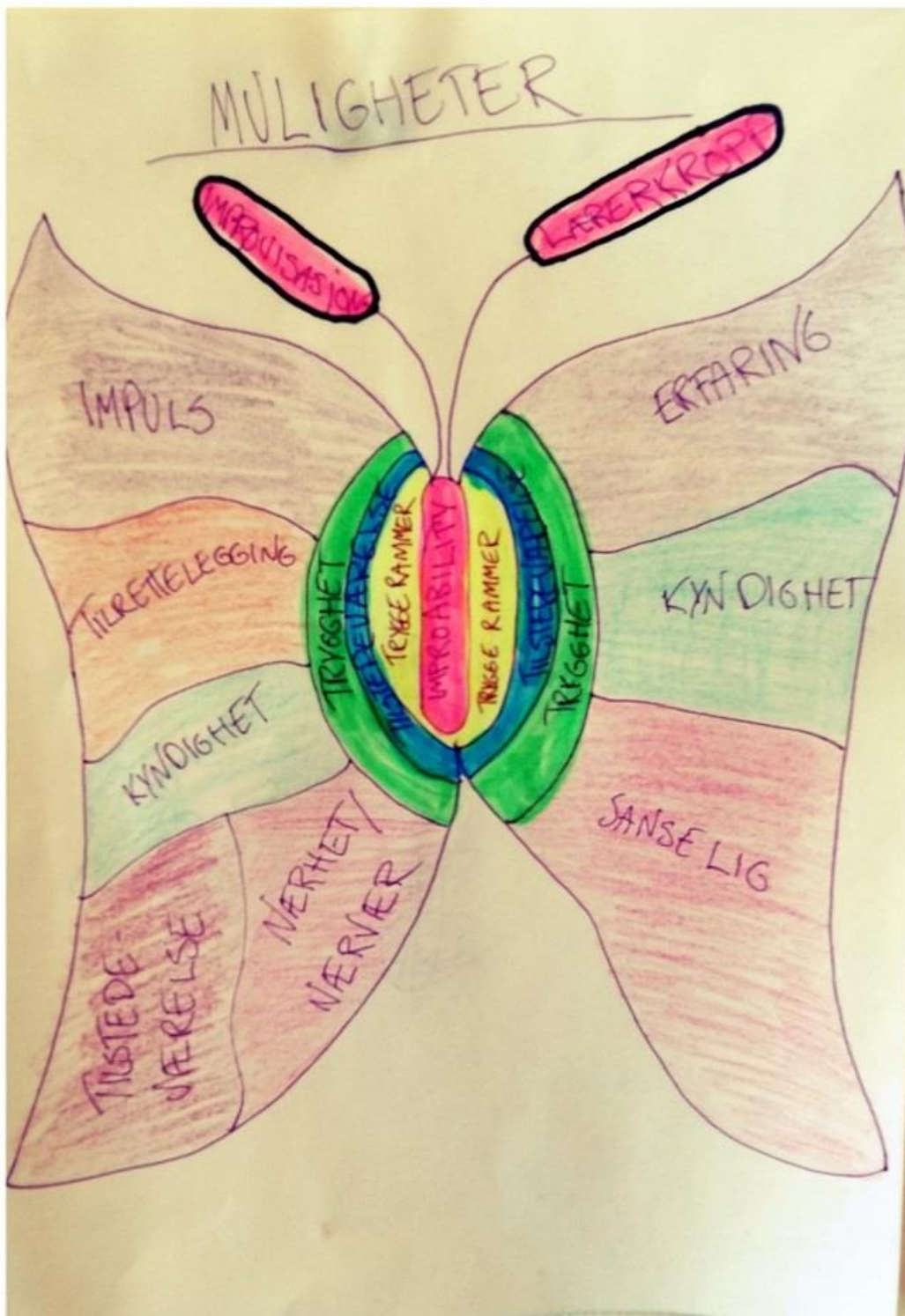
Mitt hovedmål med denne studien er å gi improability et innhold som viser til en forståelse for den tause kunnskapen og erfaringene som kreves i forkant av en pedagogiskimprovisert handling, i den kroppslige praksis undervisning er. Derfor ble min strategi å lete i mitt genererte materiale etter deler som kunne hjelpe meg å besvare mine forskningsspørsmål. Her ble deler

fra både refleksjonslogg fra forskningsdeltakerne, min feltlogg og observasjon sortert og komprimert og kondensert. Likevel preger mye av mitt materiale som er valgt ut som mest relevant, blitt hentet i fra de tre semi-strukturerte intervjuene, som jeg hadde som mål med å nå frem til dybden i deres erfaringer og deres kunnskap som var taus. Det som ble sett på som relevant ble sortert i tilhørende kategori, og komprimert under det øyeblikket og den beredskapen. En fortolkning av materialet som bestod av å finne og skape mening i det komprimerte materialet.



Figur 1 Bilde av systematisering og kategorisering av generert empiri.

Bildet over viser hvordan jeg systematiserte og kategoriserte materialet. Her har jeg delt inn hver forskningsdeltaker med en egen farge til hennes utsagn innenfor lærerkropp og pedagogisk improvisasjon. De ulike delene var flyttbare og ble utgangspunkt for flere ulike matriser jeg lagde for å finne mening og sammenheng i materialet.



Figur 2 Matrise med illustrasjon kategorisering av det genererte materialet.

I matrisen figur 2, har jeg skissert en sommerfugl, der jeg prøvde å kategorisere det genererte materialet. Her trakk jeg ut utsagn fra det komprimerte materialet fra hver av deltakerne og satt det inn kategorier. Når man studerer kunstfag, så har man behov for å uttrykke seg kunstnerisk gjennom andre modaliteter som tegning eller bilder. Gjennom en annen modalitet enn tekst har hjulpet meg å sortere og finne en helhetlig mening med tekstmaterialet. Denne måten å jobbe på hjalp meg til å få oversikt over alt av generert empiri, men det hjalp meg ikke til å komme videre i analyseprosessen. Dette førte til at jeg begynte å produsere ordskyer og flere ulike matriser, noe som i etterkant kan betraktes som en form for utsettelsesstrategi, da jeg ikke kom videre.

Likevel ser jeg på dette som en del av prosessen der jeg ble kjent med materialet og jobbet aktivt for å få oversikt over hva som var av betydning og mening. Denne prosessen løsnest gjennom bearbeiding og fortolkning av materialet, i flere omganger. Det øyeblikket og lærerkroppen ble én kategori og utgangspunkt for forskningsspørsmål A. Den beredskapen og pedagogisk improvisasjon ble den andre kategorien, som ble utgangspunkt for forskningsspørsmål B.

4.1.3 Tredjegradsfortolkning

Fortolkninger av tredje grad setter jeg i kontekst med min måte å fortolke mitt empiriske materiale. «[...] knyttet til forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning» (Thagaard, 2013, s.43). Noe jeg har som hovedformål i denne oppgaven å avdekke, den tause kunnskapen som ligger i mine forskningsdeltakeres erfaringer og handlinger. Thagaard (2013), presiserer videre at denne formen for fortolkning handler om å avdekke skjulte sannheter, som ikke er erkjent av deltakerne selv (s.43). Denne tause kunnskapen jeg er ute etter i min oppgave er gjerne ikke erkjent og avdekket, men likevel vet mine forskningsdeltakere om den, da de benytter seg av den, men den er ikke konkretisert og artikulert. I forhold til min forskerposisjonering, så må min fortolkning av empirisk material, sees på som fortolkende gjennom en hermeneutisk- og fenomenologisk tilnærming. Da jeg har tatt med meg inn i studien, min egen forforståelse og egenerfarte erfaringer inn i prosjektet. Mitt nøkkelord er som nevnt improability, et begrep som i denne oppgaven skal gi mening til den tause kunnskapen, der underviseren gjenkjenner det øyeblikket hun må agere og må benytter seg av sin beredskap og utøver sin improability i den pedagogiske improvisasjon. Et begrep som skal fylles med innhold, og gi en forståelse for hva innebærer, ved å presentere funn og drøfting opp mot teori, som skal hjelpe meg å kvalifisere mine funn.

Jeg har hatt en metodologiske tilnærming der jeg har vært refleksiv og transparent i min redegjørelse, der jeg har synliggjort min prosess i de ulike fasene av studien. Jeg har vært inspirert av både fenomenologisk analyse og hermeneutisk analyse. Denne formen for design har åpnet opp for å tilnærme meg mitt empiriske material ved hjelp av en metodetriangulering for å generere empiri og for å produsere nyanserte svar gjennom en fortolkende og narrativ tilnærming. Noe som kan gjøre mitt design unikt. Etter en gjennomgang med min problemformulering og av det genererte materialet, så ble det konstruert frem to kategorier, som jeg har valgt å bruke som hovedkategorier i min oppgave. Som nevnt over, blir de presentert som «det øyeblikket» og «den beredskapen», noe som går igjen i mine to forskningsspørsmål. Å finne en mening og helhetlig forståelse av den dypere meningen som ligger i mine forskningsdeltakeres erfaringer og tause kunnskap.

«Den narrative tilnærmingen er velegnet i denne bestrebelsen idet dens grunnleggende premisser er at kunnskap er konstruert og kontekstavhengig og at hver handling i klasserommet derfor er basert på situasjonsavhengig kunnskap» (Moen & Karlsdóttir, 2011, s.49). Hva er det mine forskningsdeltakere gjør, sier og tenker? I denne delen har jeg ved hjelp av min fortolkende hermeneutiske og fenomenologiske tilnærming leitet etter en mening og helhetlig sammenheng i det empiriske materialet mitt. En mening som jeg har satt i kontekst med den teorien som skal hjelpe meg å kvalifisere mine funn. For å klare å gjenfortelle mine forskningsdeltakeres stemme har jeg brukt deres utsagn fra mitt komprimerte materialet og gjenfortalt med egen stemme, gjennom bearbeiding og fortolkning, en analyse av fortelling.

Min oppgave i denne studien har vært å koble deres handling, ved hjelp av min forforståelse og knytte handlingen til etablert teori, for å støtte mine tolkninger. En jobb som er gjort planmessig og på en gyldig og pålitelig måte. En pålitelighet som kan styrke denne studien, da jeg har hatt med meg inn noen briller for å studere et fenomen, men gjennom generering av empiri og bearbeiding av generert materiale, fant jeg ikke noen ulikheter, som nevnt i kapittel 1.3 og 1.4. Dette førte til at mine briller skiftet fokus, der jeg så noe nytt, viktig og spennende ved lærerkroppen som en del av pedagogisk improvisasjon. Her lyttet jeg til mine forskningsdeltakere og justerte oppgaven min ut ifra det genererte materialet og hva det egentlig inneholdt. En justering av fokus førte til en dypere bearbeiding av materialet og bidro i å arbeide frem forskningsspørsmål som har hjulpet til å besvare min problemformulering.

Dette blir presentert gjennom en fortalt tilnærming av mine observasjoner og generert empiri, da har særlig intervjuet fra felten vært av stor betydning. Gjennom en narrativ tilnærming

presenterer jeg mine funn og knytter de til etablert teori. Dette kan åpne opp for en ny viten og en ny interesse. Jeg har tatt for meg mine forskningsdeltakeres stemmer og gjenfortalt dem i form av utsnitt fra intervju, observasjon og utsagn som de har kommet med. Her har jeg diskutert videre med mine to hovedkategorier, kategorier som er utgangspunkt for mine to forskningsspørsmål som omhandler, «det øyeblikket» og «den beredskapen» som har bidratt til å besvare min problemformulering for oppgaven.

5 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere mine tre forskningsdeltakere, presentere og drøfte funnene mine opp imot allerede eksisterende og etablert teori, som presentert i kapittel 2. Det er her mine funn skal møte den teorien jeg støtter meg til i denne oppgaven.

I en undervisning er underviseren avhengig av å se øyeblikket, det øyeblikket som får henne til å agere ved å benytte seg av sin beredskap. En beredskap som består av en innbytterbenk med ulike spillere med ulike spisskompetanser. En beredskap som underviseren tilpasser og omformer ut i fra den situasjonen hun er i, «in action». Jeg skal derfor presentere mine funn, og drøfte hvordan underviseren reflekterer over egen praksis, hvordan hun evner å se det øyeblikket og benytte seg av sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon.

Utover i studien, som nevnt i innledningen (kapittel 1.3 og 1.4), har min interesse for lærerkroppen som en viktig del av den pedagogiske improvisasjonen ført til at jeg har arbeidet frem to forskningsspørsmål som deler opp min presentasjon av funn og drøfting i to deler. En del for det øyeblikket og lærerkropp, den andre delen for den beredskapen og pedagogisk improvisasjon.

Forskningsspørsmål A:

- Hvordan klarer underviseren å gjenkjenne det øyeblikket som avgjør om hun begår pedagogisk improvisasjon? Å ha evnen til å gjenkjenne det øyeblikket

Forskningsspørsmål B:

- Hvilken pedagogisk improvisasjonsberedskap sitter underviseren inne med? Den beredskapen underviseren tar frem i en pedagogisk improvisasjon, der hun allerede har lokalisert øyeblikket og må agere og for å klare å benytte seg av sin improability.

Å dele opp min presentasjon av funn og drøfting i to deler ut i fra mine to forskningsspørsmål, har bidratt til å presentere hvordan øyeblikket og beredskap er gjensidig avhengig av hverandre, der underviseren evner å benytte seg av sin improability. Uten beredskap kan mange øyeblikk gå forbi. Uten å se øyeblikket kan det føre til at underviseren feiler så kraftig at hun ikke tørr å prøve igjen. Ved hjelp av underviserens improability utøver underviseren pedagogisk improvisasjon der hun ser det øyeblikket og den beredskapen som avgjør om hun agerer. De to forskningsspørsmålene har bidratt til å besvare min problemformulering for oppgaven:

Hvordan gjenkjenner underviseren det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin Improability?

5.1 Presentasjon av forskningsdeltakere

Jeg har valgt å presentere mine tre forskningsdeltakere med fiktive navn. Jorun, Ellinor og Marie. Deres stemme er markert med egen skrifttype – Calibri Light og markert med anførselstegn.

Jorun

Jorun har undervist i 22 år, både i ungdoms- og videregående skole. Hun har en bakgrunn med nordisk og engelsk mellomfag, idehistorie og historie. Om begrepet improvisasjon kan hun fortelle meg at man kan ha en todelt formening om det. Personlig er hun positiv til begrepet der hun mener det legger til rette for integrasjon, interaksjon og er en veldig viktig del av undervisningen. «Vi skal ikke frykte improvisasjon, det gir dynamikk» det er et «Pedagogisk grep». Likevel kan det forbindes noe negativt med begrepet, en holdning som er allmenn og ganske vanlig mener hun, der man forbinder det med «Å redde seg ut av en situasjon.» Jorun forteller videre at improvisasjon også kan forbindes med en nødløsning: «Der du gjør noe, bare for å gjøre det, når du ikke kan det du skal og mangler kunnskap. Der man improviserer bare for å få det gjort bra/eller dårlig». Under besøket mitt i felten kom vi inn i klasserommet sammen. Jorun introduserte meg. Før jeg fikk en plass bakerst på en pult med god utsikt over hele klassen og underviser. Det er tydelig at lærer må varme opp elevene de første 10 minuttene. Hun bruker hele kroppen, gestikulerer, smiler, går fra den ene siden av klasserommet til den andre siden. Her fikk jeg med engang inntrykk av en trygg, varm og tilstedeværende lærer, som bruker navn til elevene i sine henvendelser og tilnærming. I denne timen vekslet hun mellom elevaktivitet, lærerstyring/læreraktivitet og veksling mellom skriving og dialogundervisning, der de hadde refleksjon og oppsummering på slutten av denne 45. minutters lange økten jeg var på besøk. Jorun varierer sin undervisning, og hun har særlig blitt oppmerksom på hva det kunstfaglige feltet kan tilby en undervisning og for henne som underviser, etter at hun har hatt emnet, dramaturgisk kompetanse i sin pågående master i lærerprofesjon og yrkesutøvelse, som hun studerer ved siden av jobb. «Kunstneriske arbeidsmetoder har veldig mye for seg. Der du skal få samtlige i klassen til å delta og for å få alle trygg nok til å prate, noe som kan være en utfordring. Så kan det å bruke ulike øvelser tilrettelegge for det nivået hver enkelt elev er på. De får utfordring- og mestringsmuligheter innenfor det området de befinner seg på, noe de kunstneriske metodene bidrar til. Det gir dem muligheten til å bearbeide stoffet på en helt

annen måte, kunstnerisk. Min erfaring, ikke noe jeg bare tror, men det å bruke slike øvelser gjør at elevene kan bli varm i trøya, selv de mest beskjedne. Og i mine timer skal de ikke sitte i en engelsktime uten å ha fått mulighet til å si et ord. Mitt mål er at alle skal sitte igjen med en opplevelse av at de har bidratt og deltar sammen med resten av elevene.»

Ellinor

Ellinor har undervist i ca. 3 år, med bakgrunn i engelsk, samfunnsfag, matematikk, naturfag og praktisk pedagogisk utdanning. Hun har en bachelorgrad i engelsk og studerer nå en engelsk mastergrad i fag- og yrkesdidaktikk, samtidig som hun underviser ved siden. Improvisasjon er et begrep som hun mener mange vet hva er, noe som er kjent. Der man gjør det beste ut i fra situasjonen der og da: «En måte å takle situasjoner, spontant – noe som oppstår!». Da jeg var på besøk underviste Ellinor i en alternativ opplæringsgruppe som er tilpasset opplæring i forhold til elevenes forutsetninger. Her har Ellinor med seg 3 andre voksne som er miljøarbeidere, som hun bruker aktivt i sin undervisning. Det hele foregår i et stort avlangt rom, som er omringet med tavler og blackboard på veggen og vindu i enden av rommet. Elevene sitter på et langt ovalt bord i midten av rommet. Det er ulike farger på stolene og miljøet innbyr til læring. Klassen består av 12 elever som ligger på ulike nivå i fra 1. klasse engelsk og oppover. Ellinor setter oppgavene i kontekst med kjente ting for elevene som elevene kjenner til gjør/ eller har gjort. Her får hun i gang elevene. Det er tydelig at elevene ikke er sjenert for å snakke om det de har klart og det de ikke klarer. De har et åpent samhold seg imellom. Nøkkelord som jeg skrev ned var: bekreftelse, mestring, læringsmiljø og tilpasning av nivå. Jeg kunne observere at deres samhold, både mellom de voksne og med elevene var trygt og varmt. Ellinor skaper rom for utfoldelse i sin undervisning. Hun har ett øye på alle de ulike gruppene hun har delt klassen opp i, og følger med på hvordan det går. Lærer er tydelig i sin rolle, hun er var og viser en undervisningsglede i sitt arbeid. Hun er kreativ i undervisningen, der hun bruker rommet, og varierer undervisningen. Her særlig da denne undervisningsgruppa kan være krevende å holde på fokus og engasjere. Når noen av elevene detter ut, bruker hun navn og snakker med dem for å hente dem inn igjen. Her er det tydelig for meg som observatør at det er en trygghet å ha andre voksne som kan hjelpe å holde gjengen samlet. Her må de voksne være trygge på hverandre og på seg selv i sin rolle. Noe de utstråler, seg imellom.

Marie

Marie er en danselærer som har undervist i 20 år, med bakgrunn i scenisk dans. Hun underviser nå på danselinjen ved en videregående skole. Hun har danset siden hun var 4 år og gikk på

balletthøgskolen på et anerkjent konservatorium i Europa. Hun har en bachelorgrad i koreografi og moderne dans. I tillegg har hun vært profesjonell danser i mange år. Om begrepet improvisasjon kan hun fortelle meg at hun er mest vant til å høre om det innenfor musikk og moderne dans. «Improvisere gjør vi for øvrig i livet og ikke minst i LÆRERYRKET. Det er en vesentlig del av det å være lærer. Man har en plan, ei ramme og så skjer improvisasjonen.» Marie kan fortelle videre at improvisasjon i undervisning handler om å ha rammer man jobber ut ifra og det er når man jobber med disse at man improviserer – over, rundt og innimellom. I den timen jeg var på besøk var det dans i perspektiv som stod på planen - *Dansekomposisjon og koreografi*. Gruppen med elever har hun undervist i halvannet år og Marie opplever dem som en åpen, kreativ og disiplinert gjeng med svært høyt faglig nivå. Hun har en meget god relasjon til danserne og at oppfatter at de er trygge og frie i hennes timer. Dette var en 90 minutters økt, der Marie benyttet seg av en improvisasjonsbok som verktøy for ulike øvelser for dansebevegelser. Hun hadde ikke prøvd ut dette før, og gav beskjed i forkant av mitt besøk at hun kom til være improvisatorisk til øvelsene og tidsbruk. Marie mener deltakelse og medskapning er selve fundamentet i de praktiske øvelsene. Det gis ikke rom for medskapning av selve rammen for improvisasjonsoppgavene. Medskapningen ligger innen den gitte rammen. Elevene bidrar underveis i økta, med egne refleksjoner basert på det de prøver ut og mer generelle erfaringer med dans som kunstnerisk uttrykk. Etter observasjonen kunne Marie fortelle meg at hun: «følte at jeg hadde god kontroll hele forløpet og kunne bruke all energi til å observere, bli inspirert av elevene og vær tilstede i øyeblikket. Opplevde at elevene koste seg samtidig som de arbeidet veldig fokusert og disiplinert. Disiplinen som danseelever er «oppdratt til» i andre dansetimer kan brukes som et frigjørende verktøy, noe som er et absolutt must i improvisasjon. Denne kombinasjonen føles meningsfull for meg».

Hos alle mine tre forskningsdeltakere ble jeg tatt varmt imot, de hadde alle en rolig og varm utstråling, som gjorde meg trygg på at gjennomførelsen av timen kom til å gå ubemerket bra fra min, lærer og elevers side. Som observatør var jeg imponert over tilnærmingen til alle tre som undervisere, de måtte ikke være autoritær i sin tilnærming, men hadde likevel helt og holdent oversikt og kontroll. Likevel var alt som skjedde så naturlig (både hos elevene og lærer). Noe som kan tyde på at de er vant med utfordringer. I etterkant av alle mine observasjoner sitter jeg igjen med ett inntrykk av at alle deltakende synes det er spennende å ha en tredjeperson med seg inn i undervisningen, det holder de skjerpet og kan reflektere over egen praksis, som gir dem påfyll. «Det trigger meg positivt og gir meg inspirasjon og kreativitet.» sier Marie.

5.2 Forskningsspørsmål A:

I denne delen skal jeg presentere mine funn som samsvarer med forskningsspørsmål A. Jeg har valgt å dele opp de ulike delene med overskrifter med utsagn fra mine forskningsdeltakere.

- Hvordan klarer underviseren å gjenkjenne det øyeblikket som avgjør om hun begår pedagogisk improvisasjon? Å ha evne til å gjenkjenne det øyeblikket

5.2.1 Undervisning som en kroppslig praksis

Lærerprofesjon er et uttalt fenomen, skriver Winther (2014, s.75), likevel har underviseren en konstant nærværende profesjon. Den er vanskelig å se, og enda mer vanskelig å belyse, fordi det kan føles som det å holde vann i hendene skriver hun videre (s.75). Som vann i hendene er denne magefølelsen underviseren får i ulike situasjoner like vanskelig å sette ord på. Ellinor forteller at som underviser har hun erfart at det å være «oppmerksom og ha oppmerksomhet» er viktige faktorer for å klare å være tilstede i klasserommet. «Det er denne forstørrede oppmerksomhet, som skuespillere og undervisere i daglig tale kalder for at være «på»» (Winther, 2014, s.77). Lærere er avhengig av å være *på*, i det øyeblikket de skal formidle. En måte å forstå dette på, er å se for seg hvordan kommunikasjonen foregår i den profesjonelle praksis, som ikke er slik det ville vært i hjemmet med familien, eller med en venn på en kafe. Jeg så at Ellinor hadde en bevisst kroppsholdning og et våkent blikk i undervisningen. Dette var også noe som Ellinor selv kunne fortelle, hjelper henne «å sondere terrenget» underveis i timen. Der hun ønsker å skape et rom for elevene til å spørre og for å svare selv. Der elevene får muligheten til å reflektere over egne innspill ved at Ellinor legger til rette for dette, der hun omformulerer innspillene slik at hun gir dem muligheten til å svare selv. Som underviser ønsker hun å «legge til rette for mestring, og tilrettelegge de ulike forutsetningene». Hva krever dette av Ellinor? Hun er avhengig av å være «på» og hun er avhengig av at hun klarer å lytte, sanse og føle kroppslig hvordan veien går videre. Denne veien er gjerne intuitiv og spontan, som kommer av seg selv, før hun har rukket å uttale hvordan hun skal handle videre. Slik Winther (2014, s.80) skriver, aktiverer og åpner de kroppslige reaksjonene opp for forandringer, som underviseren ved hjelp av små reaksjoner, bevist eller intuitivt klarer å agere på. Intuitive og spontane tanker som kommer som lyn fra himmelen, som nevnt over av Østern & Engelsrud (2014, s.72), der tanken allerede er bearbeidet i kroppen.

Ved innspill fra elevene så må Ellinor vurdere nivå på hver enkelt elev. Vurdering av nivå som krever en viss kjennskap til elevgruppa.

Such behaviours, works towards at least three types of effects. On the one hand, they serve as general signifiers of competent performance of teaching: body and eye movement around the

classroom, quick response to student's words and actions, and a disciplined 'upright' posture [...]. (Vick & Martinez, 2011, s.186).

En slik tilrettelegging handler om å bruke kroppens sanser, der Ellinor lytter til disse før hun tar valg som skal føre timen videre. «Med dramaturgisk omdreiningspunkt mener vi det å komponere timen, der lærerens kroppslige fornemmelser og kroppslige lytting får betydning for hvilke valg læreren tar for å drive timen videre» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68). Her beskriver Østern & Engelsrud (2014, s.68) lærerkroppen som et omdreiningspunkt av flere egenskaper som hører sammen. Ved å vise fenomener som blir belyst som er viktig for å kunne etablere kontakt, kommunisere og for å lede en undervisning. Noe som er avgjørende for hvilken kontakt og kommunikasjon som skal skje mellom den som underviser og eleven skriver de videre (2014, s.68). I de beskrivelsene Ellinor gir av seg selv som underviser, så forstår jeg det som at hun forteller om sin egen kropp som et dramaturgisk omdreiningspunkt. De beskrivelsene hun gir, viser at hun fornemmer og lytter kroppslig før hun tar valg. Hun må sondere terrenget, legge til rette for mestring og tilrettelegge nivå på innspill fra elevene. Hun bruker kroppen sin aktivt i hvordan hennes kommunikasjon skal skje med elevene, samtidig har hun en bevisst våken holdning som kan beskrives som nødvendige elementer for å klare å stå i en undervisningssituasjon.

5.2.2 «Som lyn fra klar himmel»

Å ha evne til å gjenkjenne det øyeblikket, er avgjørende for underviseren i en undervisningssituasjon for å klare å benytte seg av sin improability i en pedagogisk improvisasjon. Underviserens tilstedeværelse og uttrykk kommer til syne gjennom: «[...] pedagogisk arbeid som skjer gjennom et kroppslig engasjement» (Østern & Engelsrud, 2014, s.68). Jorun kan fortelle at «langt der inne er det nok en visshet om at det her gir mestring, det her gir tilpasset opplæring, det her gjør at vi får en relasjon som dem blir trygg av», men «bruk av kropp er ikke planlagt». Her snakker Jorun om den intuitive måten hun tar i bruk kroppen sin. For dette er ikke planlagt på forhånd. Bruk av kropp i undervisningen er noe som skjer intuitivt og kan ikke planlegges. Likevel er bruken av kropp i undervisning noe underviseren er genuint avhengig av. Det er nødvendig for å klare å ha en tilstedeværelse. Selv om det kroppslige ikke er planlagt, så er underviseren avhengig av å ha et nærvær til elevene i undervisningen. «Undervisning handler om å tune seg inn» sier Jorun. Det handler om å få en «nærhet og et nærvær» til elevene kan alle tre fortelle, både Jorun, Ellinor og Marie. Det er

viktig for å få en relasjon til elevene og for undervisningen sier de alle tre videre. Det handler om «interaksjon, samhandling og tilstedeværelse» sier Jorun. Med en kroppslig vinkling på underviserens profesjon, kan det å belyse at det ytre som kommer ut gjennom kroppen, er noe som kommer innenfra i kroppen gjennom å sanse, føle og lytte. Dette kan bidra til å formidle den medierte handlingen som underviseren benytter seg av, slik Moen og Karlsdøttir (2011, s. 45) beskriver. En formidling av den kroppslige praksis som undervisning er.

En tanke kommer sjelden som lyn fra klar himmel, men heller som en klart formulert tanke som skyter ut fra en langsom og komplekst bearbeidende kropp. Lærerkroppen bearbeider alle stemninger, klasseromssituasjoner og nyanser i sine opplevelser på en gang, og så kommer tankene rullende – eller av og til lynende – som en del av denne prosessen. (Østern & Engelsrud, 2014, s.72)

«Da gikk det lynkjapt gjennom hodet mitt» sier Marie. Hennes utsagn kan illustrere hvordan Marie oppdager øyeblikket der hun må agere, befinner seg allerede i en pedagogisk improvisasjon, der det går lynkjapt gjennom hodet hennes hvilken beredskap hun skal benytte seg av. Marie er avhengig av å bruke sin bearbeidende kropp, sin lærerkropp, for å ta inn over seg de kroppsstemninger som en undervisning inneholder. Hun ser, sanser og lytter med kroppen. Her reagerer og agerer hun, gjerne før tanken har klart å formulert seg og blitt uttalt, der hun handler på magefølelsen, intuitivt, som Østern & Engelsrud (2014, s.72) skriver. Marie benytter seg av sin lærerkropp til å avgjøre hvordan hun skal handle. Østern & Engelsrud (2014) sier videre at underviseren og elevene i en undervisningssituasjon bruker kroppene sine i sin interaksjon, og relasjonene dem imellom påvirkes gjensidig av hverandre og de «kropper» og virker på hverandre (s.68). Her kommer den nærheten og nærværet som alle mine forskningsdeltakere nevner. De er avhengig av en nærhet og et nærvær i undervisningen, der de i interaksjon med elevene virker med sine kropper gjensidig på hverandre. Og det er gjennom denne vekselvirkningen av kropper som gjensidig påvirkes av hverandre, at underviseren klarer å se, kjenne, føle, lytte og benytte seg av de kroppslige opplevelsene som skjer i en undervisningssituasjon skriver Østern & Engelsrud (2014, s.68).

5.2.3 «Man kjenner det litt sånn i magen»

«This approach to subjectivity offers us a way of understanding *teachers* as particularly and multiple-ly-located, embodied, desiring as well as calculating subjects» (Vick & Martinez, 2011, s.182). Ellinor kan fortelle at det å stå i en undervisningssituasjon kan kjennes på kroppen, «man kjenner det litt sånn i magen», særlig når noe stagnerer. Utsagnet over viser til

underviseren som et kroppslig, dedikert og kalkulerende subjekt som analyserer, lytter og leser. En slik kroppslig lytting, som nevnt, setter jeg i kontekst med kroppen som omdreiningspunkt beskrevet av Østern & Engelsrud (2014, s.68), der de mener disse egenskapene er avgjørende for de valg læreren tar for å drive timen videre. Ellinor kan fortelle at hun tar inn over seg de «impulsene» hun mottar, der hun er avhengig av å «sondere terrenget» først, på noen få sekunder, før hun agerer. Her benytter hun seg av «tenkepauser» som gir henne «[...] muligheten til å reflektere over egne spørsmål» og impulser fra elevene. Noe som krever en «tålmodighet» av underviseren, men igjen får hun tilbake at hun åpner opp for egen og elevs «mestringsfølelse».

«Trygghet og samspill» og «gruppetilværelse/hørelse» er noe Ellinor er opptatt av i sine undervisningstimer. Hun går inn til timen med en «forholdsvis tydelig struktur» der hun er «oppmerksom» og gir oppmerksomhet til det som skjer i undervisningen. Som underviser har man en ansvarsrolle og det «kjennes i magen» og man merker fort når det blir løst riktig og feil, gjennom responsen man får tilbake i fra elevgruppa forteller Ellinor videre. Er det ved hjelp av kroppslige fornemmelser og kroppslig lytting som gjør underviseren i stand til å se «det øyeblikket»? «Man må lære at «se» med hele kroppen. Mange undervisere er riktig gode til det, men vi kan også alle blive bedre. [...] På den måte kan øvelser fra bevegelsesområdet også være relevante indenfor både læreruddannelse og mange andre professionsuddannelser» (Winther, 2014, s. 118). For å skape trygghet og legge til rette for samspill i undervisningen kan ikke Jorun, Ellinor og Marie bare basere seg på den strukturen de hadde planlagt for undervisningen. De er alle avhengig av kroppen sin for å gå inn i en pedagogisk improvisasjon, der de gjennom kroppslig lytting fornemmer og «ser» med kroppen, det øyeblikket som krever at de agerer. Winther (2014a) skriver om en profesjonsutdanning som kan utvikles gjennom ulike øvelser som kan bli en profesjonsferdighet som underviseren besitter. Med tanke på den kroppslige praksisen det er å stå i en undervisningssituasjon, kan profesjonsutdannelsen tolkes til underviseren som gjennom erfaring og øvelse, evner å se og ikke minst kjenne på kroppen, det øyeblikket. En handling som kan være mediert. Winther (2014a, s.74) skriver videre at den kroppslige og oppmerksomme tilstedeværelsen læreren har, er avgjørende for de mulighetene som elevene får i undervisningen. Ved å gi oppmerksomhet på denne kroppslige profesjonen underviseren besitter, kan det føre til økt bevissthet på trening på den kroppslige kommunikasjonen. Noe som kan ha en stor betydning for å utvikle og fremheve underviserens profesjon, både i forhold til lederskap, det autentiske, empati, tillitskapelse og relasjonskompetanser slik Winther skriver (2014a, s.74).

Marie kan fortelle meg at som underviser er hun avhengig av å klare å «slippe seg fri» i undervisningen. Dette er en forutsetning for at hun «hele tiden kan lese hvor de er i prosessen sin», som gir henne muligheten til å gi elevene sine «gode knagger, innspill og veiledning» samtidig som hun kan «lese situasjonen i nuet og endre underveis». Der hun tilpasser veiledningen til hver enkelt elev. Elevene har ulike forutsetninger, som krever at Marie er «på», lytter og er i relasjon med elevene. Selv om handlingen kan være satt i en undervisningstime, så er det nødvendig at underviseren likevel gir rom til innspill og medvirkning underveis i hendelsesforløpet, slik at elevene får et eierskap til det som læres, noe Marie er bevisst i sin undervisning. Det er underviserens ansvar å koble elevene på. Underviseren bruker nærhet og nærvær i undervisningen, men deres tilnærming til elevene er også vesentlig i en undervisningssituasjon. Underviseren skal legge til rette for at hver enkelt elev føler seg sett og hørt. Jorun, Ellinor og Marie har en tilnærming til elevene som er varm og raus, der de bruker navnene deres og setter seg ved siden av, eller går bort til eleven for å svare på innspill. Der Vick & Martinez (2011) beskriver denne tilnærmingen som å være behjelpelig, der underviseren i stedet for å stå fremme i klasserommet å forkynne, så hjelper de elevene i en interaksjon, i en gjensidig vekselvirkning som nevnt over. «'I'm speaking with you on your 'level'; it is also easily read as 'helping', as a distinct from 'instructing'; 'instruction' or '(real) teaching') is associated with standing at the front of the classroom talking.» (Vick & Martinez, 2011, s.186).

5.2.4 «Erfarings basert følelsessak»

Kropp, lytting, profesjonsutøvelse, faglig kyndighet og rask respons på hendelser og impulser fra elevene er noe som går igjen i mine funn. Hva innebærer dette? Er det gjennom kroppslig lytting og sansing som gjør at underviseren evner å gjenkjenne øyeblikket som kreves for å kunne benytte seg av sin beredskap og begå pedagogisk improvisasjon? I en pedagogisk improvisasjon kreves det av underviseren å benytte seg av sin profesjonsferdighet, erfaring og empati på en situasjonsbetinget måte, der deres kunnskap og intuitive følelse får dem til å agere. En handling som er tilpasset og omformet både til situasjonen og tilpasset hver enkelt elev? Marie sier det er en «erfarings basert følelsessak». I denne delen skal jeg ta for meg funn som baserer seg på lærerens følelse av å være trygg på seg selv i en læringsituasjon og i relasjon med elevene. Hvordan klarer underviseren å gjenkjenne «det øyeblikket» som kreves for å stå en pedagogisk improvisasjon, der de agerer på det intuitive?

Marie kan fortelle at som underviser er det en «erfarings basert følelsessak» som nevnt over, der «du sitt med noen trygge rammer og det er det improvisasjon skjer». Men hvordan klarer man å bare kjenne på følelsen at noe må skje, er det intuitivt? Sitter det en innebygd varselampe hos alle undervisere, at nå – nå må noe skje og så skjer endringen? Eller er dette en kunstform/ekspertise eller en kyndighet av erfaring som bygger seg opp etter hvert som man prøver seg frem? Marie kan fortelle at hun alltid er godt forberedt, noe som får henne til å føle seg veldig trygg i undervisningssituasjoner. Hun «har et slags repertoar» som bidrar til at hun klarer «å lese situasjonen å endre underveis». Marie har en «bagasje med erfarte øvelser» som gir henne trygge rammer som utgangspunkt. Dette gir henne muligheten til å slippe seg fri og kan hele tiden lese hvor elevene er i prosessen sin. Hun er avhengig av å klare og å tørre, å slappe av, der hun er åpen for det som skjer der og da. Det er her hun kan gi elevene knagger og sette ting i kontekst, som gir henne muligheten til å «videreutvikle, vri og vende» under hele undervisningen.

Den der udmærker sig ved at utnytte andre, er ydmyg overfor dem. Dette kaldes ikke-påståelighedens dyd; dette kaldes at gøre brug af andres stræben... At vide, og dog mene, at man ikke ved, er det bedste... Den vise samler ikke til bunke. Når han har uddelt alt hvad han ejer til andre, så er han rigere endnu. (Johnstone, 1987, s.19).

Johnstone (1987) skriver i utsagnet over, om hvordan underviseren kan benytte seg av andres kompetanse og innspill. I undervisningskontekst kan dette bety at underviseren gir elevene muligheten til å gjøre erfaringer på en slik måte at det ikke er til å unngå at de mestrer noe (s.18). Marie er opptatt av å bruke elevene aktivt i undervisningen der de gir hverandre konstruktive innspill og veiledning både til hverandre og til henne som underviser. Hun underviser «i et utforskende fag, og har ikke noen problemer med å innrømme overfor elevene at ting ikke fungerer. Da er det kjempeviktig at elevene sier hva som ikke fungerer og at det er åpent for det», der elevene kan gi konstruktive tilbakemeldinger. Noe som gir henne som underviser knagger å henge sine erfaringer på.

Er det her Jorun, Ellinor og Marie klarer evner å se øyeblikket, det øyeblikket elevene ikke er koblet på, det øyeblikket hun som underviser må endre hvordan hun har lagt opp timen, hvordan hun skal respondere på elevene som har kommet med innspill. Det kommer som lyn fra klar himmel, det kjennes i magen, der hun spiller ball og lar elevene få komme med konstruktive tilbakemeldinger. Underviseren bruker kroppen og *kroppen* i en gjensidig vekselvirkning med elevene, der hun er kroppslig bevisst og agerer på det intuitive og spontane som hun kjenner på kroppen og i magen. Hun har opparbeidet seg en backup-bunke med erfaringer som hun

tilpasser og omformer, både situasjonen og hver enkelt elev. Er det ved hjelp av lærerkroppen underviseren klarer å se øyeblikket som avgjør om hun benytter seg av sin beredskap og utøver sin improability i den pedagogiske improvisasjon?

5.3 Forskningsspørsmål B

- Hvilken pedagogisk improvisasjonsberedskap sitter underviseren inne med? Den beredskapen underviseren tar frem i en pedagogisk improvisasjon

Det er i denne delen jeg skal besvare forskningsspørsmål B, som handler om hvilken pedagogisk improvisasjonsberedskap underviseren sitter inne med for å kunne benytte seg av sin improability. En beredskap underviseren benytter seg av da hun har lokalisert øyeblikket og må agere og for å klare å benytte seg av sin improability i den pedagogiske improvisasjonen.

Her skal jeg sette mine funn i kontekst med Comedia`dell arte og de ulike improvisasjonsøvelsene og teknikkene fra teaterfeltet som nevnt i teorikapitlet, som skal hjelpe meg å artikulere denne tause kunnskapen. En taus mediert handlingsgenerator, som ligger i mine forskningsdeltakeres erfaringer og intuitive agering.

Teori fra teaterfeltet er allerede etablert og kjent, noe som kan hjelpe meg i min formidling av den kroppslige handlingen pedagogisk improvisasjon er. Ved hjelp av forskningsspørsmål B, skal jeg presentere mine funn som viser hvilken beredskap underviseren benytter seg av for å begå pedagogisk improvisasjon. Den beredskapen er den innbytterbenken med ulik spisskompetanse som underviseren klarer å ta frem i øyeblikket for å begå en pedagogisk improvisasjon og for å benytte seg av sin beredskap og utøve sin improability, for å drive timen fremover. Jeg er ute etter hvilken beredskap som kreves for at underviseren klarer å stå i en pedagogisk improvisasjon.

5.3.1 Trygge rammer – et planlagt scenario

I denne delen tar jeg for meg trygghet i form av trygge rammer på et pedagogisk nivå, som innebærer pedagogisk planlegging og faglig trygghet som forutsetning for at underviseren klarer å improvisere. Er underviseren faglig sterk, ligger forutsetningene for å klare å improvisere tilgjengelig. Men hvordan evner underviseren å ta i bruk sin beredskap for å klare å handle i den pedagogiske improvisasjonen? Dette krever noe mer enn faglig kyndighet. I en undervisning har underviseren gjerne med seg en plan for timen. Det trenger ikke nødvendigvis å være en skrevet plan, men en tenkt plan over hva undervisningen skal inneholde og mål for timen. En planlagt strategi, et scenario som inneholder et utgangspunkt for timen. Et scenario

ifølge Rudlin (1994), er «[...] the bare bones of who does what when» (s.51). Et scenario som kan bidra som underviserens trygge rammer. Som nevnt i kap (??) fungerer dette scenarioet som et utgangspunkt for hva undervisningen kan inneholde. Likevel oppstår det endringer som gjør at underviseren må se øyeblikket og hva som trengs for at scenarioet og strategien for undervisningen skal komme i mål. Som Østern (2014) skriver handler lærerens profesjonalitet om ta valg og agere i levende og komplekse øyeblikk (s.173).

Å bruke elevene i interaksjon, sette innspill i kontekst med noe kjent og gå vekk i fra sin egen planlagte strategi er noe som krever en viss trygghet og erfaring for å gjennomføre. Her går underviseren spontant og impulsivt vekk i fra sine trygge rammer, omformer og benytter seg av sine tidligere erfaringer og opplevelser og setter de i kontekst med den situasjonene hun står i nå og prøver seg frem. Jorun sier hun ønsker å «bygge opp timene for å engasjere», der hun har noen «strategier» som hun har som ramme for timen, dette kan være mål og innhold av timen, likevel, «interaksjon er ikke programmert» sier hun videre. Her går Jorun inn til undervisningen med det formål om at timen ikke kommer til å gå som planlagt. Derfor har hun noen strategier, som hun kan ta frem å bruke for å holde driv i timen og for at undervisningen skal ha det innholdet som er ønskelig og forventet. Men, «det må være rom for det», rom for å gi elevene muligheten til å være i en interaksjon med underviser. Ellinor sier «respons blir erfaring», noe hun tar med seg videre til neste gang hun trenger å ta frem den beredskapen. En respons som blir erfaring, en erfaring som kan tolkes som en ferdighet av en kunstform hun klarer å beherske, slik Rudlin (1994) beskriver kunstformen Arte, som en «art, craft and know how» (s.14).

Jorun kan fortelle meg at gjennom 22 års undervisning, så har fokuset hennes endret seg veldig i fra å være detaljert planlagt til å bli mer intuitivt i dag, men likevel, «rammene må være tilstede». Trygge rammer og evnen til å gå bort fra de trygge rammene er noe man opparbeider seg etter hvert som man «finner nye strategier», der man «kan legge til rette for, men ikke planlegge» hvordan formen på undervisningen blir. «Interaksjon er ikke programmert mennesker imellom, det oppstår» forteller Jorun videre. Er det hennes intuitive evne som har åpnet opp for strategier som hjelper henne til å bevege seg ut i fra den trygge rammen? Interaksjon med elevene er ikke programmert sier hun videre og for hver eneste time, så er hun avhengig av å «etablere hver eneste time – til en felles plattform». Undervisning handler om å tune seg inn og kjenne kroppslig på det intuitive som kommer ut gjennom magefølelse og kroppslige reaksjoner. Er dette evnen som avgjør at hun klarer å gjenkjenne «det øyeblikket»,

der hun forstår at hun må gripe sin beredskap og handle, der hun agerer og benytter seg av sin improbability? Er trygge rammer en forutsetning for at underviseren evner å benytte seg av sine erfaringer og opplevelser, hennes beredskap i en pedagogisk improvisasjon?

Ett scenario kan tolkes som en oversikt og grov plan over hva som skal skje og hvem som skal gjøre hva. Scenario kan settes i kontekst med en læreplan med mål og innhold for undervisningen. Hva har forståelse for dette å si for underviseren? Som lærer kan man aldri planlegge alt i undervisningen. Man kan gå inn i timen med det formål om å bare ha tavleundervisning, men elevene kan begynne å komme med innspill og timen endrer seg til å bli en dialogundervisning. Her kan underviseren se at det er dette som kobler elevene på. Da kaster hun ikke forslagene fra elevene og holder seg til tavleundervisning. Hun benytter seg av innspill, lytter kroppslig, tilpasser og omformer undervisningen, for å møte «[...] elevenes hug til å prøve seg [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.14). Som underviser har hun et ansvar om vedholde de unges lyst til å komme videre, der hun er igangsetter, rettleider, samtalepartner og sist, kanskje viktigst av alt, hun er regissør. Hun er avhengig av sin egen evne til å tilpasse, omforme og tilrettelegge undervisningen spontant og ta i bruk den kroppslige praksisen det er å stå i en undervisning og agere. Underviseren har en beredskap, men hvordan bruker hun denne og hva er det som skal til for at hun tar den frem?

5.3.2 Lazzi - en beredskap

Frost & Yarrow (2007), skriver at improvisasjon ikke kan læres av å lese bøker, det læres gjennom å eksperimentere, ved å utforske ulike teknikker og prøves ut i et øvingslokale eller på en scene (s.4), noe mine forskningsdeltakere gjør i klasserommet, som er deres scene. Det er gjennom å utforske og eksperimentere at underviserens koffert blir fylt med erfaringer som hun kan ta med seg videre og benytte seg av, den beredskapen. Men hva er denne beredskapen? Her setter jeg lazzis i kontekst med den beredskapen underviseren har. Rudlin (1994) beskriver lazzis som ulike triks som binder og knytter handlingen sammen (s.57). Lazzis kan inneholde ulike erfaringsbaserte øvelser og etablerte teknikker, en beredskap, som underviseren kan benytte seg av for å begå pedagogisk improvisasjon. Øvelser og etablerte teknikker som underviseren har erfart fra før, og som har fungert tidligere. En koffert med beredskap som vokser jo mer man erfarer, både hva som går bra og hva som ikke fungerer. Likevel er det ikke gitt at underviseren klarer å benytte oss av denne kofferten. Så hva er det som gjør at underviseren klarer å stå i en pedagogisk improvisasjon, og bruke den beredskapen som finnes i denne kofferten, «in action»?

«There are often insertions at the end of an entry, probably successful additions from later performances. Similarly there is one suggestion of *lazzi* to replace others which have not worked» (Rudlin, 1994, s.53). Vellykkede erfaringer er noe underviseren tar med seg videre. Hun kan også ta med seg erfaringer som ikke har gått riktig så bra som ønsket, men da vet hun at hun må omforme og tilpasse disse enda mer. Slik Rudlin (1994, s.53) skriver i utsagnet over, så har underviseren vellykkede erfaringer fra tidligere. Dette kan være scenarioer, eller *lazzis* som underviseren tar i bruk og tilpasser til den situasjonen hun står i. Er det erfaring som ligger til grunn for at Marie og Jorun klarer spontant å bruke sin beredskap i øyeblikket? Jorun sier hun bruker improvisasjon og «tar det som det kommer og handler derfra», for å la elevene komme frem. Jorun kan fortelle av erfaring at når elevene selv klarer å forstå deres egne spørsmål og sette det i kontekst med noe de kjenner fra før, det er da de lærer det best. Fordi elevene får noen knagger å henge ny kunnskap på, slik at de får en forståelse for den nye kunnskapen. «Det fungerer best om det kommer fra elevene selv». Jorun setter innspill fra elevene i kontekst med noe hun vet de kan gjenkjenne seg i, noe som gir elevene eierskap og knagger som elevene kan relatere det til. Hun har også erfaring med å «provosere for å engasjere», der hun knytter et anslag til følelser, som kobler elevene på og kan knytte til seg selv. For underviseren kan en forståelse for ens egne *lazzier* bidra til å utvikle en beredskap som underviseren kan benytte seg av i en pedagogisk improvisasjon.

Her ønsker jeg å trekke frem at en god fagperson som kjenner faget sitt godt, kan forbindes med mange års undervisningserfaring. Likevel så har mine forskningsdeltakere ulik bakgrunn og erfaring i å undervise, noe som min forforståelse trodde skulle utgjøre en forskjell, noe det ikke gjorde. Da lang erfaring nødvendigvis ikke trenger å være årsak til å klare å bruke sin spontanitet som underviser? Her ønsker jeg å trekke frem Ellinor, som har 3 års erfaring med undervisning som kan fortelle at improvisasjon er noe hun forbinder hvordan man «takler en situasjon spontant», der man gjør noe for å rydde opp i en undervisningssituasjon som ikke må skli ut, der man «har en ramme å jobbe ut ifra». Ellinor ser på improvisasjon som «oppnydding i positiv forstand». Der hun ser der og da, at noe må gjøres eller endres for å «drive timen og holde fokus med improvisert tilrettelegging». Ellinor forteller at dette har gitt henne erfaringer som har lagret seg i en back-up bunke i hodet, som hun tar frem og bruker når hun står i lignende situasjoner som hun har opplevd. Marie snakker også om en «bagasje med erfaring som jeg har prøvd i ulike settinger» der hun gir «elevene en ramme som utgangspunkt for nye utfordringer», noe hun mener hjelper henne å eksperimentere og videreutvikle undervisningen

helt bevisst. Dette gir henne mulighet til å improvisere over, innimellom og rundt, der hun selv som underviser får en slags ramme å jobbe ut i fra. Denne bagasjen inneholder ulike øvelser som hun har prøvd i ulike settinger og som hun vet kan fungere. Og når hun ser at det er nødvendig tar hun de frem. Rudlin (1994, s.51) skriver om erfarte og eller planlagte scenarier som allerede finnes, der man har en skisse over hva scenarioet kan inneholde, likevel er ikke handlingen satt.

Rudlin (1994) skriver at laziene kan forbindes med teknikker man tar bruk for å binde noe sammen, ulike teknikker som utvikles gjennom lang erfaringer og øvelse. Øvelse som gjør at teknikkene kommer av seg selv (s.57). Lazzis kan med sin forutsetning om at den skjer automatisk etter mye øvelse, forstås som en mediert handling. En handling som underviseren gjør, uten å klare å sette ord på hvorfor, skriver Moen og Karlsdøttir (2011, s.45).

Det er gjerne umulig å sette ord på hvilke erfaringer mine forskningsdeltakere sitter inne med. Men for å vise til et eksempel av en erfaringer som har havnet i mine forskningsdeltakere sin koffert, så er Ellinor sin erfaring noe hun tar frem i ulike situasjoner, og som hun omformer tilpasset situasjonen er; «Det var en episode i fjor. Ikke med den klassen her, men med noe helt annet. Der var det en elev i klasserommet som skulle utfordre meg veldig på autoriteten min. Noe som gjorde at jeg prøvde å ta den diskusjonen mens jeg stod fremme i klasserommet (her oppe viser hun med hendene), men da møtte jeg mye motstand, så da valgte jeg å sette meg ned ved siden av han (viser med hendene at vi er på samme nivå). Da ble situasjonen forandret og nå var diskusjonen kun mellom meg og ham. Nå er det du og jeg som snakker. De andre har ikke noe med det her å gjøre. Dette førte til at jeg fikk en mer åpenhet hos eleven.» Ellinor fortsetter med at fra dette øyeblikket, står hun aldri og hjelper noen, hun setter seg alltid ned ved siden av eleven også i forhold til episoder som handler om utfordringer. I tilnærmingen til elevene satt hun seg alltid ned ved siden av, da jeg som besøkende observerte henne i sin undervisning. Marie bruker en øvelse for å introdusere improvisasjonsfaget hun har. Denne øvelsen ligger høyt oppe i hennes koffert og hun «bruker den både med klassene sine og i opptaksprøver der hun aldri har møtt de deltakende». Hun kaller den for «dialog», en øvelse hun bruker for å gjøre dem trygge og at de skulle tørre å gi av seg selv med engang, noe hun mener «fungere veldig bra». Likevel vet hun aldri hvordan denne dialog-øvelsen blir mottatt, men Marie har den som en strategi som hun har erfart og opplevd i ulike settinger, som har gitt denne øvelsen et utgangspunkt som en trygg ramme for henne. Frost & Yarrow (2007) skriver at det ikke handler om et tilfeldig og kaotisk show som ligger i en slik improvisasjonsberedskap.

Det handler om å omgjøre noe forståelig for andre, der underviseren gjennom ulike typer øvelser og strategier har en beredskap i ermet, som er sammensatt av små fragmenter som de har erfart, har fungert før, og som de igjen kan gjøre forståelig ved å tilpasse og omforme på nytt (s.81).

Mine forskningsdeltakere viser gjennom sin undervisning at de tar i bruk en slik beredskap, der de allerede har erfarte øvelser og strategier de kan ta i bruk, som de omformer og tilpasser der og da. Videre skriver Rudlin (1994, s.57) at ett slike scenarios kan kalles for *Lazzi (tied)*, som oversatt fra engelsk kan være limet eller båndet som holder det hele sammen. En *lazzi* er en fysisk handling som er blitt en ekspertise etter mye øvelser, som det å knyte skoene sine. Når man har lært å knyte skoene, kan man gjøre det i blinde etter hvert, skriver Rudlin (1994, s.57). Underviserens tause kunnskap er erfaringer og øvelser som underviseren har erfart og opplevd, omformet og tilpasset. Dette er en innebygd kunnskap som hun kjenner kroppslig at hun må handle på. Er det dette som er den beredskapen som underviseren besitter? En taus kunnskap som er blitt en ekspertise etter øvelse og eksperimentering? Her ser jeg i sammenheng med underviseren som finner en form eller strategi som har eller kan fungere, likevel så kan det å få etablert denne formen være tidkrevende og uryddig, helt til den fungerer. Her må underviseren «prøve seg frem og bli kjent», som Ellinor sier. Der erfaringene som er i back-up bunken hennes, brukes, men likevel justeres de fra gang til gang, avhengig av situasjonen. «Further training and practise are then obviously essential, but one learns not to undertake the kind of over-specific rehearsal wich is inhibiting to spontaneity and liable to create a false text wich will let you down in performance» (Rudlin, 1994, s.48). Å klare å praktisere en slik egenskap, evnen til å ta i bruk «den beredskapen», er essensielt, som Rudlin skriver i sitatet over (1994, s.48). Å undervise, krever disse egenskapene som jeg har belyst over. Man kan ikke gå inn til time med et manus som er fastsatt. Formen på timen kan være klar, og man kan ha mål om hvor man ønsker å ende opp. Men hva som skjer midt i, kan ingen forutse.

Improvisatoren skal være som et menneske, der går baglæns. Han ser hvor han har været, men han beskæftiger sig slet ikke med fremtiden. Hans historie kan føre ham alle mulige steder hen, men han ska alligevel «afbalancere» den og give den form ved at huske episoder, der er blevet glemt og bygge dem ind igen. (Johnstone, 1987, s.122).

Johnstone beskriver improvisatoren som et menneske som bruker sin tidligere kunnskap og erfaring, noe Jorun, Ellinor og Marie gjør. De benytter seg av tidligere episoder som de har erfaring fra, som de tilpasser og omformer den konteksten de står i nå. «En improviserende leder er ikke fremmed for strukturer, men hun *braker* dem som inspirasjonskilder fremfor å følge dem blindt. Hun ser hva de kan bidra med i øyeblikket og handler med dem på kreativt

vis.» (Dehlin, 2006, s.276). Videre skriver Dehlin (2006) at en leder, i min kontekst underviseren, ikke kan unngå den etablerte kunnskapen som hun har opparbeidet seg, og i stedet for å ta dette for gitt, så bruker hun den etablerte kunnskapen for alt den er verdt (s. 276). Hun tar i bruk en beredskap som tilpasses situasjonen og øyeblikket som hun står i. Hun benytter seg av sin improbability.

5.3.3 Det spontane - «En felles plattform»

Å bruke elevenes ressurser aktivt i undervisningen kan være grunnlag for at underviseren klarer å holde driv i timen og avgjørende for å klare å benytte seg av deres impulser og omformer det til en kontekst de kan gjenkjenne seg i. En «felles plattform» som Jorun sier. «[...] at alt hvad man improviserer, er til for at hjelpe de andre.» (Andersen, 1994, s.27). Mine forskningsdeltakere bruker elevene aktivt i undervisningen, der de spiller ball i en gjensidig vekselvirkning, de kropper og de er interaksjon. Andersen (1994, s.27) mener det å improvisere handler om å lære å kaste seg ut i det og klare å lande på beinene. I improvisasjonsformen teatersport er det ikke enkeltprestasjoner som er i hovedfokus, det er samarbeidet mellom deltakerne som er det fascinerende. (Andersen, 1994, s.27). Det spontane er et øyeblikk av personlig frihet, når man står over for det reelle og klarer å se det. Der underviseren utforsker realiteten og handler deretter. Det er i denne biten deltakerne fungerer som en organisk helhet, der man bruker hele kroppen og erfaringene. Her utforsker og eksperimenterer hun, samtidig som hun er kreativ og uttrykker seg, skriver Spolin (1999, s.4).

Å ta i bruk elevenes kompetanse og bruke deres stemme i undervisningen kan sees på som en ekspertise, en kunstform. Som krever en trygghet på seg selv som underviser og evne til å se hele elevgruppen. Der hun ikke bare står og forkynner om et tema og forventer at elevene skal lære noe av det. «[...] både kunne tilbyde egne ideer og tage imod de andres. Det er en svær balance. I skal både selv komme med bud og lade de andre får et ord indført. [...] Meningen er, at man i samarbejde bruger alle bedst muligt» (Andersen, 1994, s.42). Denne konteksten Andersen (1994) skriver om handler om å finne metoder for å få alle opp og frem i lyset. Det skal ikke stå på enkeltpersoner som kanskje er mer eller mindre utadvendt. Hvordan klarer underviseren å spille på forutsetningene til enkelteleven og samtidig forholde seg til hele elevgruppen som helhet? Er det underviserens evne til å gripe øyeblikket som gjør det mulig å klare å legge til rette for elevenes forutsetninger? Der hun ser og lytter med kroppen i interaksjon med elevene. Der hun har trygge rammer og utfordrer seg selv ved å trå utfor disse og bruke elevenes innspill som en aktiv del av sin undervisning?

«Hvis du ikke aksepterer tilbud, blokerer du for de andres ideer» (Andersen, 1994, s.22). I en improvisert handling er det ikke bare en som står ansvarlig dersom det går ille, her er det hele gruppen som har ansvar for å redde hverandre og likeledes er det hele gruppens ære når det går virkelig bra. «**Gå derfor aldrig ind i en succes, men altid i en fiasko.** Hvis scenen fungerer fint, er der ingen grund at tilføre den noget. Hvis den er ved at gå fra hinanden, er der kraftigt brug for din hjælp» (Andersen, 1994, s.27). Det er her ansvaret ligger hos underviseren, hun skal ved hjelp av sin kroppslige praksis drive timen fremover, og da særlig når hun ser timen begynner å gå i fra hverandre. «Man må rydde opp, gjøre noe, helst litt kjapt - før ting sklir ut» sier Ellinor.

5.3.4 «Man spille ball»

Marie kan eksperimentere ut i fra en grov skisse å tenke «i dag vil jeg bli inspirert av elevene». Her åpner hun opp for en interaksjon mellom underviser og elev, «man spille ball». Som regel har Marie en plan over undervisningen sin, men det hender at hun går til timen der hun vil bli inspirert av elevene sine, som nevnt over. Maries timer bærer preg av høy konsentrasjon, disiplin og frihet. Likevel kan hun fortelle at ikke alle timene flyter like bra. Er det «ikke hensiktsmessig – bryter jeg planen tvert». Slik jeg ser det så har Marie da gjenkjent øyeblikket som krever at hun må ta frem sin beredskap, for utøve sin improability for å drive timen videre, i det hun bryter med den planen hun hadde som strategi for timen. For å utvikle improvisasjonsteknikker, må de oppleves og erfares for å kunne bli en etablert beredskap skriver Frost & Yarrow (2007, s.5). De skriver videre at det handler om å ha oversikt, evnen til å tilpasse seg og respondere på de endrede situasjonene som oppstår, det er her meningen oppstår (s.5).

En slik bevisstgjøring kan bli «bevisst i løpet av et sekund, men som ikke er planlagt», forteller Marie. Jorun sier at det må være rom for interaksjon mellom lærer/elev, der underviseren ikke er en fjern figur, men heller «komme inn i sonen demmes». Jorun mener at det er «resultat av erfaring – det funker best hvis det kommer fra elevene» der hun setter innspill fra elevene i kontekst med noe de kan kjenne seg igjen i, der hun åpner opp for og gir elevene muligheten til å besvare spørsmål selv.

5.3.5 Å bevege seg inn i grenseland

Underviseren tar frem erfaringer som hun kan tilpasse konteksten hun står i, der forståelse og samarbeidsevne sammen med tilrettelegging og rammeverk er vesentlig for at hun skal klare å handle. Men hvilken beredskap er dette? Som presentert i tidligere forskning kapittel 1.7, har

jeg nevnt Sawyer (2015) som benytter fire stadier som kan være vesentlig for å klare å improvisere, og utøve improvisasjon som en ekspertise, noe som krever øvelse på området (s.1). For å begå en pedagogisk improvisasjon kreves det egenskaper som deep conceptual understanding, integrated knowledge, adaptiv ekspertise og collaborative skills skriver Sawyer (2015, s.1). Gjennom øvelse kan underviseren tilegne seg en solid bakgrunn i praktiske improvisasjonsøvelser som gir henne et bedre fundament for å klare å begå en pedagogisk improvisasjon (s.1).

For å benytte oss seg av erfaringene underviseren har, er hun avhengig av å klare å trå utfor rammeverket, som nevnt over, de ulike scenarioene og planlagte strategier. Det vil ikke si at underviseren må å gå vekk i fra rammene, men heller omforme og transformere det rammeverket, slik at rammene kan brukes i nye situasjoner. Noe som krever en forståelse for at endringer og tilpasning må gjøres, i samarbeid med det som skjer i konteksten hun står i. Som en av de fire stadiene er tilrettelegging og omforming vesentlig. Her snakker ikke Sawyer (2015) bare om tilrettelegging av undervisning for elevene, men å ha en egenskap der underviseren klarer å omgjøre tidligere erfaringer som kan passe inn i den situasjonen hun står der og da, «in action». En forbedret og tilspisset handlingsgenerator som Jørgensen (2006, s.46) skriver, en generator som bare kan forstås gjennom å settes ut i handling. En mediert handling, som må formidles og artikuleres. Så hva er denne beredskapen, som får underviseren til å begå pedagogisk improvisasjon? Underviseren har allerede gjenkjent øyeblikket og må nå benytte seg av sin beredskap. Det vi gjør består av «fornuften/det logiske» sier Jorun. Både Jorun, Ellinor og Marie sier at «tålmodighet» er viktig i en undervisningssituasjon, der de «finner nye strategier» og «eksperimenterer og videreutvikler» hele tiden. Underviseren erfarer gjennom å videreutvikle og eksperimentere ulike teknikker ved å bevege seg inn i grenseland. Frost & Yarrow (2007) skriver at improvisasjonsteknikker ikke kan læres av bøker. Improvisasjon må erfares og praktiseres «on the stage» for å utvikles (s.121).

5.3.6 «Det å bli stresset er en slags kime til å endre på noe til det bedre»

Både Jorun, Ellinor og Marie snakker om en interaksjon mellom underviser og elev som viktig, der de alle tre setter innspill fra elevene i kontekst med noe eleven kan kjenne seg igjen i. For å klare dette er de avhengig av å klare å trå utfor de trygge rammene de har av planlagte strategier for undervisningen, innspill som må handles i, «in action». Å trå utfor de trygge rammene og inn i grenseland, gjør at underviseren klarer å ta i bruk tidligere erfaringer som hun omformer til den situasjonen som oppstår i interaksjon med elevene. Underviseren bruker kroppen sin aktivt i undervisningen for å se det øyeblikket, der hun sanser, forstår og lytter

kroppslig i undervisningen for å vite når hun skal ta frem sin beredskap. Men, for å aktivere kroppen og være tilstede i undervisningen kreves det en viss trygghet som innebærer at hun klarer å gå inn i en undervisning, med og uten plan, eller med den visshet om at den planlagte strategien kommer til å endre seg underveis. I de situasjonene underviseren er nødt til å gå vekk i fra det som er planlagt mister de likevel ikke all fatning. Hva er det som ligger til grunn for dette? Frost & Yarrow (2007) skriver, at improvisasjon må oppleves og kjennes på kroppen for å ta inn over seg hvordan man skal respondere, omforme og handle og utvikle teknikker. Videre skriver de at den som improviserer også erfarer gjennom feiltakelser, både fra en selv og gjennom andres feiltakelser. s.121). Underviseren tar i bruk erfarne opplevelser og strategier som hun tilpasser og omformer, slik at det passer til den situasjonen hun står i. Frost & Yarrow (2007) skriver at improvisasjon handler om oversikt, tilpasning, oppriktig og ærlig respons til de endrede sammenhengene som skjer, der man generere mening ut av konteksten man står i (s.5). En mening som blir til en erfaring, en beredskap.

Hva er det som ligger til grunn for at underviseren klarer å bruke det som spontant dukker opp? Jorun sier, «Å da tror jeg det er mange hjernekoblinger som foregår i full fart. Når den stressfølelsen kommer». Hvordan klarer hun å avgjøre på så kort tid hva som er rett denne gangen? Her snakker Jorun om sin evne til å gjenkjenne «det øyeblikket» ved hjelp av hjernekoblinger som skjer på et par sekunder som får henne til vurdere opp, ned og i mente på ett par sekunder, hva som er beste mulig løsning å foreta seg i den situasjonen hun står i. Hun har sett «det øyeblikket» og må nå ta i bruk «den beredskapen». Jorun bygger opp timene bevisst for å engasjere. Hun kan fortelle at det skjer at ting går skeis, «og det falt nesten i steingrus», men hun mener likevel at det å bli stresset er en slags kime til å endre på noe til det bedre. Men dette «krever en viss grad av trygghet». Her snakker Jorun om det intuitive som kjennes på de kroppen, der hun blir stresset, noe som får henne til å agere. Her evner Jorun å se øyeblikket og gripe sin beredskap og benytte seg av sin improability. Noe som også kan falle ned i steingrusen der «det blir kleint, det kjenne du i hvert fall på kroppen, om det ikke går bra». Likevel om faren for å kjenne på ubehagelig opplevelser er der, så er Jorun tålmodig i de situasjonene som kan føles som stressende og benytter seg av sin beredskap. «Med en gang man kjenner det i kroppen så vil man gjøre noe med det man kjenner på». Og den «stressfølelsen utløse på en måte muligheten for en ny lykkefølelse». Muligheten for en ny lykkefølelse kommer med engang Jorun tar frem sin beredskap og agerer. Noe hun kjenner ved å lytte og sanse kroppslig og der hun gjør noe fysisk, en handlingsgenerator. Jorun mener reaksjoner på kroppen fører til endring. Ellinor kan fortelle at «det kjennes i magen», når hun må gå vekk fra det eneste håndfaste hun

har, og resten blir på ren impuls. Den responsen hun får tilbake da, omgjøres til en erfaring som hun kan ta med seg videre og videreutvikle, god eller dårlig.

«Drop planlægningen. Vær i stedet åben og til stede i øyeblikket» (Anderson, 1994, s.46). I sitatet handler det om å respondere på de impulsene som kommer i fra de andre deltakerne, og at du ikke må planlegge på forhånd, for da blokkeres din spontane handling på de bevegelsene eller ordene som blir gitt. Jorun forteller videre at det det er «helt nødvendig» at man må være «grunnleggende god på det man gjør», være «en god fagperson og kjenne faget godt». Med erfaring fra undervisning i 22 år, så kan denne erfaringen som har bygd seg opp, være det som hjelper henne å gripe øyeblikket og gir henne tilgang til en beredskap i nuet. Jorun sier det er «viktig å være i stand til å improvisere», det er en «viktig del av det å undervise»!

Jorun er veldig klar på at mange kan forbinde det å improvisere, som noe negativt. Der man bruker improvisasjon for å redde seg ut av en situasjon, som en nødløsning. Personlig ser hun på improvisasjon som noe «meningsfullt», der «rammene må være tilstede» for å klare å stå i en pedagogisk improvisasjon. Jeg ønsker å sette dette i kontekst med hva en underviser hele tiden er nødt til – å ha et nærvær til sine elever og konteksten hun står i og ta i bruk det spontane som kan oppstå og kjenne kroppslig hva slags impulser som kommer og agere på disse. Underviseren er avhengig av å være tilstede i øyeblikket for å kunne ta imot hva elevene kommer med av impulser. I sitatet over står det dropp planlegging, vær tilstede i øyeblikket og vær åpen for impulser av Andersen (1994, s.46). Dette handler om å klare å bevege seg utover det som allerede er satt. Dersom underviseren bestemmer seg for å komme til en time uten en plan, så er dette allerede noe som er planlagt, likeledes om underviseren har en plan for timen. Sitatet handler om å klare å bevege seg ut i fra disse rammene, for å kunne klare å improvisere, og dermed gripe sin beredskap. Denne konteksten kan settes i sammenheng med en undervisningssituasjon, der underviseren har noen trygge rammer å forholde seg til, og kan klare å hengi seg til øyeblikket å ta imot og spille videre på det elevene har å bidra med. Jorun mener det å klare å improvisere, gir en «dynamikk» i timen og at vi ikke skal frykte improvisasjon, det kan fungere som et nødvendig «pedagogisk grep» som kan gi både «utfordring- og mestringsmuligheter». Marie med 20 års undervisningserfaring som danselærer, mener improvisasjon er noe vi gjør for øvrig i livet og særlig i læreryrket. I undervisningen bruker hun improvisasjon bevist og ubevist. Særlig når hun skal få elevene til å utvikle seg eller komme seg videre i en øvelse. Her kommer hun med spontane innspill, tilbakemeldinger og bevegelser for å «gi dem gode knagga, innspill og veiledning underveis som

gjør at de kan komme videre». Som underviser må man hele tiden lese hvor elevene er i prosessen sin, dette gjør at Marie har en plan «ei ramme – så skjer improvisasjonen».

6 Oppsummering av drøfting

Gjennom presentasjon av funn og drøfting viser jeg at min studie om pedagogisk improvisasjon kan forstås som en mediert handling, en handling som skjer automatisk «in action» og som består av en kunnskap som er taus. En taus kunnskap av erfaringsbaserte handlinger og strategier som ikke er artikulerte.

6.1 Svar på problemformulering for oppgaven

Mine tre forskningsdeltakere er bevisste på at de benytter seg av pedagogisk improvisasjon i undervisningen, likevel beskriver hun ikke den pedagogiske improvisasjon gjennom hva hun gjør, heller beskriver hun hvordan det kjennes på kroppen. Mine funn blir presentert og drøftet ved hjelp av to forskningsspørsmål. To forskningsspørsmål som har bidratt å besvare min problemformulering:

Hvordan gjenkjenner underviseren det øyeblikket som avgjør om hun klarer å benytte sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon og utøve sin Improability?

Lærerkroppen viste sin verdi tidlig i analyseprosessen, noe som endret mitt fokus til å se på lærerkropp, som en del av stor betydning, for å begå pedagogisk improvisasjon. Lærerkroppen er en del av hovedmotoren som avgjør om underviseren klare å gjenkjenne det øyeblikket som avgjør om underviseren begår pedagogisk improvisasjon. Gjennom mine tre forskningsdeltakeres historier har jeg sett at de beskriver kroppslige opplevelser som «det kommer som lyn fra klar himmel», «man kjenner det litt sånn i magen», det er «en erfarings basert følelsessak» som krever «trygge rammer». Undervisning er en kroppslig praksis. Ved å være tilstede i undervisningen gjenkjenner underviseren det øyeblikket. Den kroppslig praksisen krever at hun må benytte seg av sin lærerkropp og profesjonsferdighet «in action».

For å få frem den kroppslige praksis en undervisning er og hvorvidt lærerkroppen er avgjørende for å begå pedagogisk improvisasjon, så er det nødvendig å sette ord på den tause kunnskapen underviseren tar frem i en gjensidig vekselvirkning av kropp i klasserommet. Underviseren sonderer terrenget, legger til rette for mestring og tilrettelegger nivå ved å bruke kroppen aktivt. Hennes kroppslig kommunikasjon i undervisningen er en gjensidig vekselvirkning av elevenes kropp og hennes egen kropp, de kropp. Den kroppslige kommunikasjon får underviseren til å aktivere og åpner for muligheten til å ta imot kroppslige reaksjoner, reaksjoner som har stor betydning og er avgjørende for om hun begår pedagogisk improvisasjon og handler «in action». De kroppslige reaksjonene er beviste men også intuitive, som kan tolkes som medierte handlinger, som skjer automatisk. Slik Østern & Engelsrud (2014) skriver at tanken er

bearbeidet i kroppen og hun handler på impuls, som lyn fra klar himmel (s.72). For å gjenkjenne det øyeblikket, fornemmer og lytter underviseren kroppslig før hun agerer. Øyeblikket er avhengig av å bli gjenkjent før underviseren kan begå pedagogisk improvisasjon og benytte seg av sin improability.

For å begå pedagogisk improvisasjon er underviseren avhengig av en beredskap. En improvisasjonsberedskap som er avgjørende for å handle «in action». En improvisasjonsberedskap som er taus og baserer seg på erfaringsbaserte opplevelser, øvelser og teknikker. Underviseren benytter seg av planlagte strategier og scenarioer som hun er bevisst, kan og vil endres underveis. Formen med mål og innhold, kan planlegges, likevel er gjennomføringen av opplegget noe som aldri kan planlegges.

Dette er rom som [...] de fleste lærere kan kjenne igjen, men som det ikke nødvendigvis er utviklet et vedtatt vokabular for å reflektere rundt. Dermed faller disse dynamiske sidene av lærerprofesjonsutøvelsen lett i bakgrunnen gjennom å forbli taus fortrolighetskunnskap. (Østern, 2014, s.173).

Gjennom den kroppslige lyttingen gjenkjenner underviseren øyeblikket som får henne til å handle og agere utover den planlagte strategien. Her benytter hun seg av ulike lazzis, som er øvelser og teknikker hun tar frem «in action», her tilpasser og omformer underviseren lazziene til den situasjonen hun står i. Lazzies fungerer som en beredskap for å komme i mål med den planlagte strategien, ved hjelp av pedagogisk improvisasjon. Den pedagogiske improvisasjonen kan endre hele innholdet, men ved hjelp av scenarioet kan underviseren holde seg innenfor rammene den planlagte strategien består av.

Hvordan utøver underviseren sin improability? Gjennom å gjenkjenne det øyeblikket, benytter underviseren seg av sin beredskap for å begå pedagogisk improvisasjon i undervisningen. Gjennom å gjenkjenne øyeblikket og benytte sin beredskap viser underviseren den tause kunnskapen som ligger i hennes erfaringer. Hun viser en evne til å handle, ved å lytte, fornemme kroppslig og begå pedagogisk improvisasjon. Den pedagogiske improvisasjonen åpner opp for muligheten til å bevege seg inn i grenseland, der hun kan erfare og utvikle sin beredskap gjennom utforskning og øvelse, og bevege seg mot det ukjente. «Det å bli stresset er en kime til å endre på noe til det bedre» som Jorun sier.

6.2 Oppgavens validitet og bekreftbarhet

Advokater er normalt sett overbevist på at det de mener er det rette, i sine uttalelser. De leter etter bevis som kan støtte dem i dette. Som forsker har jeg gått inn i denne studien med en forforståelse på hva jeg trodde jeg kom til å se. I løpet av prosessen endret mitt fokus seg, noe

som var avgjørende for min validitet og pålitelighet av min studie. Hadde jeg valgt å fortsette med det fokuset min forforståelse pekte mot og skrevet en oppgave om ulikheter som ikke kom til syne, kunne validiteten i oppgaven blitt svekket betraktelig. Min endring av fokus har vært avgjørende for validiteten i min oppgave.

Inn i denne studien hadde jeg på forhånd med meg begrepet pedagogisk improvisasjon og improability. Dette var begreper som preget min forforståelse og som var avgjørende da jeg gikk igjennom det genererte materialet. Men gjennom observasjon, intervju og refleksjonsskriv, og tilnærming av det genererte materialet ble min forforståelse endret og utvidet. I fra å forvente å se ulikheter og forskjeller, så endret fokuset seg. Min forståelse for fenomenet pedagogisk improvisasjon og lærerkroppen som en del av undervisning som en kroppslig praksis utvidet min forståelse for fenomenet pedagogisk improvisasjon.

Stinson (2015) skriver at forskere studerer for å promotere viktigheten av forståelse for feltet de studerer. Min studie er promoterende, der jeg ønsker å få frem viktigheten av kunstfaglige virkemidler og særlig artikulere den tause kunnskapen pedagogisk improvisasjon innebærer og hvilken betydning kunnskap har for ulike pedagogiske arenaer. Likevel er jeg bevisst på at mine funn ikke har like høy bekræftbarhet, som andre etablerte studier kan ha. Min studie er en studie på et helt nytt begrep, «Improability», innenfor et felt som ikke er forsket mye. Derfor har jeg under hele min prosess i denne studien prøvd å avdekke svakheter som omhandler min studie og i min tenkning i prosessen. «Hermeneutikeren vil forstå og ikke bare forklare. Hermeneutisk tolkning er viktig når det handler om å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultatet av menneskelige handlinger. Men tolkning er en usikker virksomhet.» (Thurén, 2009, s.113). Tolkninger påvirkes av faktorer som forskerens egne vurderinger, forforståelse og konteksten. I min studie har jeg behandlet all generert empiri og analyseprosessen på en så objektiv og nøytral måte som mulig, likevel har min subjektivitet og tilstedeværelse, med min forforståelse preget min studie, enten jeg vil eller ei. I og med at det ikke er gjort en studie på før, så kreves det videre forskning innenfor området. Det kreves mer forskning på begrepet «Improability» og pedagogisk improvisasjon i undervisning. Noe som er avgjørende for å vise bekræftbarhet i min studie og i mine presentasjoner av funn og drøfting. Likevel holder det ikke med bare en studie på feltet. Her kreves det mer forskning som kan komplementere eller vise motsetninger fra hva jeg presenterer i min presentasjon av funn og drøfting. Som nevnt i kapittel 3.1.2 kan min presentasjon av funn og drøfting bidra til å komplementere hva andre forskere presenterer som funn, eller motstridende, som igjen kan føre til mer interesse for feltet. En bekræftbarhet fra andre forskere kan bidra å fremme fenomenet pedagogisk improvisasjon og improability

som en brobygger mellom den kunstfaglige og pedagogiske arenaen. For å kunne vise bekræftbarhet til min studie kreves det mer forskning for å bekrefte min studie og etablere teori på feltet. «Improbability» er en studie på et nytt begrep. Gjennom et søk på søkemotoren ERIC fant jeg ingen forskning som inneholder improbability. Det er heller ikke tilgjengelig forskning, ut ifra mine søk, som baserer seg på pedagogisk improvisasjon og undervisning i en pedagogisk kontekst.

I min studie har jeg vist lesere min tolkning av underviserens historie gjennom en presentasjon av funn og drøfting. Her presenteres mulige slutninger som kan trekkes ved å benytte og knytte mine funn til etablert teori, for å styrke og kvalifisere mine funn. Samtidig har min metodiske tretrinnsrakettkombinasjon av ulike metoder for de ulike delene av prosessen, vært avgjørende for min studie og min tolkning av underviserens historie. «Om man finner en løsning eller ikke er ikke det avgjørende. Viktigst er det at forskjellige framgangsmåter blir utprøvd, og at man blir oppmerksom på det repertoar av handlingsmuligheter ethvert menneske faktisk rår over» (Engelstad, 2001, s.15). I en studie er bruk av «sunn fornuft – face validity» mest avgjørende og viktigst for å avgjøre om studien holder mål, er bekræftbar og pålitelig, slik Johannessen et al., (2011, s.70) skriver.

6.3 Videre forskning – å bevege seg inn i grenseland mot det ukjente

«Det er to forskjellige måder at tenke på. Den ene er i muligheter, den anden i begrænsninger» (Andersen, 1994, s.36). Å se muligheter som nevnt i sitatet av Andersen (1994) er veien å gå, mot det ukjente. Å bygge en bro mellom to ulike, men kombinerbare arenaer, kan bidra til å formidle den tause kunnskapen som underviseren evner å benytte seg av. Den pedagogiske improvisasjonen som fenomen er avhengig av forståelse for den kroppslige praksis undervisning er. Det krever en formidling og artikulering for å gi økt forståelse og interesse. Min målgruppe for oppgaven «Improbability», er kunstfagspedagogen og pedagoger i alle dannelsesarenaer, der en formidling, kan åpne opp for en brobygging mellom to ulike men kombinerbare arenaer og fungere som et pedagogisk verktøy. Å tenke i utprøvende handling er karakteristisk for læring i kunstformer og som er overførbart til andre pedagogiske sammenhenger. Å øke bevisstheten om hvor sentrale kroppslige erfaringer er for læring, kan være med å bidra til å kvalifisere læringen i skolen, skriver Østern (2010, s.192).

Jeg var ikke ute etter et produkt å vise til, da jeg gikk inn i min studie. Min hensikt har vært å formidle den tause kunnskapen underviseren benytter seg av i den pedagogiske improvisasjonen i undervisning. For lesere, meg selv, mine tre forskningsdeltakere og pedagoger

i ulike arenaer. Alle fagfelt som innebærer improvisasjon, evnen til å handle in action og som innebærer bruk av en kroppslig praksis oppfordres til å lese min oppgave. Særlig oppfordrer jeg politikere til å lese oppgaven for å forstå viktigheten av hva det kunstpedagogiske feltet kan tilby og overføre til den pedagogiske arenaen og vice versa. En improability kan styrke lærerens profesjon, da den tause kunnskapen enda ikke er ferdig artikulert. Improability er et banebrytende begrep. For å gi validitet og pålitelighet til min studie er det viktig å få frem at min studie kan være et bidrag til mer forskning på fenomenet pedagogisk improvisasjon og undervisning og begrepet «Improability». En inngangsport som åpner opp for interesse og økt kunnskap om fenomenet pedagogisk improvisasjon og improability som begrep.

Denne studien er den første som er skrevet om begrepet improability. I tillegg finnes det lite forskning som omhandler pedagogisk improvisasjon og undervisning. Derfor kan mitt bidrag med denne studien åpne opp for mer interesse og videre forskning. Det er en nødvendighet å finne et møtested mellom kunst og pedagogikk som kan gi et fruktbart rom for forskere, kunstnere, barn og unge skriver Hovik (2012, s.95). Undervisning og kunstfaglige virkemidler er et utforsket i undervisningssammenheng som Midtsundstad & Willbergh (2010, s.46) skriver. Noe som kan bidra til et møtested mellom kunst og pedagogikk også for kunstpedagogen og andre pedagoger i ulike arenaer. Min oppgave kan dermed bidra til å artikulere, formidle og diskutere undervisning og pedagogisk improvisasjon som en kroppslig praksis.

En praksis som er avhengig av lærerkropp og underviserens profesjonsferdighet, sett i lys av etablert teori og begreper fra teaterfeltet og improvisasjonsfaget, som kan bidra til å åpne opp for å bevege seg inn i grenseland mot det ukjente. En taus kunnskap underviseren benytter seg av, ved å benytte seg av sin improability «[...] som på mange måter handler om å være levende tilstede i det uavsluttede» (Østern, 2014, s. 174).

Litteratur:

- Andersen, M., M. (1994). *Teatersport og improvisation*. København: Gyldendal.
- Berg, M & Thilo, T. (2014) At blive kastet for de sultne løver. Om at integrere det proffesionspersonlige. I en uddannelseskontekst. I H. Winther (Red.). *Kroppens sprog i proffesional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. (s.142-152). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Berulfen, B., & Gundersen, D. (2000). *Fremmedord og synonymer. Blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Critical studies in improvisation (2015). *Improvisation and teaching, R, Keith Sawyer*. Hentet, 21.05.15, fra: <http://www.criticalimprov.com/article/view/380/626>.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving – 5.utg.* Gyldendal Norsk Forlag As: Oslo.
- Dehlin, E. (2006) Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I K.Steinsholt & H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 261-280). Oslo: Cappelen Damm AS.
- ERIC (2015) En søkemotor for vitenskapelig forskning, hentet 21.05.15, fra: <http://eric.ed.gov/>
- Engelsrud, G. (2010) *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Frost, A. & Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gaukstad, Ø. (1991). *Musikkleksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovik, L. (2012). Mamma Danser: teater for de minste som kunstnerisk forskning. I *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*. Volum 1, nr. 2, s. 94-111.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt og H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (215-238). Oslo: N.W.DAMM & SØN AS.
- Jensen, L., H. & Winther, H. (2014). Professionspersonlige utviklingsprosesser. Fra overlevelse til nærværende lederskab. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i proffesional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. (s.153-164). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*.(4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Johnstone, K. (1987). *Impro: improvisation og teater*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, S., H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. Om taushet, læring og improvisasjon. I K. Steinsholt og H. Sommerro (red.). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. S. 45-69). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet (2006) Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen (6. utg.) Oslo: Pedlex, Norsk skoleinformasjon.
- Letnes, M-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen. Barnehagebarns meningskaping i arbeid med multimodal fortelling*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: Program for lærerutdanning.
- Liset, M., S. Myrstad, A og Sverdrup, T (red.) (2011). *Møter i bevegelse: å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Midtsundstad, J., H. og Willbergh, I. (2010). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Moen, T og R, Karlsdøttir (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Nilssen, V. (2012) *Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD (2015) Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste hentet 21.05.15, fra: <http://www.nsd.uib.no/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lastet ned 21.05.15, fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.) *Life history and narrative* (s.5-23). London: Falmer Press.
- Postholm, M., B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med focus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill. Teater som dannelsingspraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rudlin, J. (1994). *Commedia dell'arte: an actor's handbook*. London: Routledge.
- Schiefloe, P. M. (2011) *Mennesker og samfunn. En innføring i sosiologisk forståelse*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schøien, K.S. (2013). Det muntliges kunst. I Østern, AL, Stavik-Karlsen, G. Og Angelo, E. (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 83-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D., A. (2003). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot, Hants: Ashgate.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (red.). (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stinson, S. (2015). *Searching for evidence: continuing issues in dance education*. Hentet 21.05.15, fra: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647893.2014.950642#.VVyV3qg4XIU>.
- Store norske leksikon (2015a). Definisjon av estetikk, hentet 21.05.15, fra: <https://snl.no/estetikk>.
- Store norske leksikon (2015b). Definisjon av internalisering, hentet 21.05.15, fra: <https://snl.no/internalisering>.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater. A handbook of teaching and directing techniques*. (Third edition). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Sæbø, A., B. (2010). *Drama i barnehagen*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thurèn, T (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tidsskrift fra Høgskolen i Vestfold (2015), hentet 21.05.15, fra: <http://www.hive.no/aktuelt-forskning/vil-forske-paa-improvisasjon-article21656-134.html>.
- UIO (2015) Beskrivelse av transkribering med full norm, Fra s. 4. Hentet 21.05.15, fra: <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf>
- Vick, M., J. & Martinez C (2011) *Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body*, Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS, 43:2, 178-192, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2009.00552.x.
- Widerberg, K. (2001). Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wikipedia (2015). Definisjon av humanisme hentet 21.05.15, fra: <http://no.wikipedia.org/wiki/Humanisme>
- Winther, H (2014a). Det professionspersonlige. Om kroppen som klangbund i professionell kommunikation. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i proffesional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. (s.74-88). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther, H (2014b). Kroppen som læremester. Guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i proffesional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. (s.165-180). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014) Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (67-86). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, A.L. (2014) Det uavsluttede. I A. L. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (169-173). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, A.L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S.S.Hovdenak & O.Erstad (red.). *Kunnskap i skolen*, s. 181-198. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Upublisert artikkel: Hentet fra upublisert artikkel: I: Kamsvåg, G.A & Angelo, E (Red.) (2015). Kunstpedagogikk – begrepet perspektiver og forskningspraksiser (s.1-12). Oslo: Abstract Forlag.

Vedlegg

- 1. Kvittring, behandling av personopplysninger**
- 2. Intervjuguide**
- 3. Tabell over kondensert generert empiri, fordelt i to deler, lærerkropp og pedagogisk improvisasjon**
- 4. Informasjonsskriv til forskningsdeltakerne**



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

Ellen Karoline Gjervan

Institutt for kunst- og medievitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.10.2014

Vår ref: 40119 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40119

Improbability

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ellen Karoline Gjervan

Student

Janne Lindgaard

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.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Janne Lindgaard janne_lindgaard@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40119

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

slette lydopptak

Vedlegg 2

Utkast til intervjuguide – semi-strukturert intervju

Generell informasjon

Gå igjennom hva som kommer til å bli tatt opp under samtalen	
Spør om godkjenning til å bruke lydopptak	
Spør om noe er uklart eller om informanten har noen spørsmål	
Slå på lydopptaker	

Inngangsspørsmål

Hvilken og hvordan bakgrunn har du? (utdanning, kunsthøgskole, yrkeserfaring som lærer)	
Hvilke erfaringer har du med begrepet improvisasjon?	
Hvordan forbereder du timene dine? (planer, strategier, stikkord)	
Har du gjort deg opp noen tanker om hva du liker best å arbeide med i din undervisning? Hvorfor?	

<p>Hvordan mener du at du får en driv i dine timer? (Engasjement, innspill etc.)</p>	
--	--

Nøkkelspørsmål 4-7 spørsmål fra logg

<p>Kan du utdype med eksempel, gjorde du noen grep i.f.h.t tidsbruk?</p> <p>Bevisste/Ubevisste valg? (Improvisasjon)</p> <p>Gjorde du noen grep i.f.h.t tidsbruk i denne timen jeg var på besøk?</p> <p>* Følger du alltid en planlagt struktur/plan?</p> <p>* Først ønsker jeg å høre om du har reflektert rundt noen bevisste/ubevisste valg du tok underveis?</p> <p>- beskriv eksempler</p>	
<p><i>Elevene har ulike forutsetninger, hvordan tar du for deg dette? Og på hvilken måte?</i></p> <p><i>Kan du fortelle hvordan du har jobbet med å skape trygghet i klassen?</i></p> <p><i>Forutsetninger til enkeltindivid?</i></p> <p><i>Tilpasning/tilrettelegging?</i></p> <p><i>Mestring?</i></p>	
<p>Lærer har en varm utstråling og er tydelig i sin rolle.</p> <p>Lærer bruker hele rommet, bruker armer og gestikulerer når hun skal beskrive og forklare, her får hun kontakt med elevene.</p>	

<p>Hvordan tenker du at dette kan påvirke elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nevn eksempel (hvordan holder du elevene i øvelser uten at de skal miste fokus) - Hjelpespørsmål om hun ikke forstår spørsmålet - Lærer tilpasser spørsmål ut fra elevenes sine forutsetninger for å svare, hvordan forbereder du dette? - Noe som kommer av seg selv? 	
<p>Hun er trygg, godt forberedt og har en tydelig dramaturgi i undervisningen sin.</p> <p>* Er dette noe du tenker over og planlegger før timen?</p> <p>Hva er viktig for deg når du planlegger dramaturgi, og hvorfor?</p> <p>-Bevisst /ubevisst?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anslag i timene? -Ulike øvelser -Kan du beskrive andre anslag du variere mellom? 	
<p>Du bruker kroppen som et virkemiddel. Kan du utdype dette?</p> <p>Lærer har en tilstedeværelse, der hun viser elevene at hun er tilgjengelig. (setter seg ned ved siden av, når hun skal forklare noe- som eksempel)</p> <p>Er dette bevisst?</p>	

<p>Lærer gir elevene tid til å jobbe i ro, uten at hun snakker underveis – noe som kan være forstyrrende. Har du noen tanker rundt dette?</p>	
<p>Lærer lar elevene få reflektere over egne spørsmål, samtidig som de får tid til å tenke seg om før de svarer på henvendelser fra lærer. Her ved å stille spørsmål på nytt og gi ballen tilbake til eleven.</p> <p>Hva tenker du når jeg sier dette?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilrettelegging? Mestring? 	
<p>Lærer tar tydelig ting på sparket, da hun svarer der og da på ting hun ikke har forberedt (innspill fra elevene), samtidig som hun viser en tålmodighet til elevene.</p> <p>Har du noen tanker om dette?</p>	
<p>Lærer bruker «tenkepauser» når hun skal svare på innspill. Hun bruker god tid, er rolig og setter innspillene i kontekst med noe som kan være kjent for elevene, metaforer.</p> <p>- Er dette et tiltak for å dra i gang elevene? Hvorfor?</p>	
<p>Selv om elevene er i gang med en ny øvelse gir hun dem tid til å komme inn i den. I tillegg åpner dette opp for at hun kan instruere underveis.</p> <p>Hva er tanken bak dette?</p> <p>-Er dette for å holde fokuset til elevene?</p>	

<p>- Eller for å drive timen videre?</p>	
<p>I en situasjon der du gjør grep, hvordan kjennes dette på kroppen?</p> <p><i>(uro, angst, velbehag, mestring?)</i></p> <p>Ett vanskelig spørsmål til slutt:</p> <p>Hvordan kan man bli mer bevisste på de ubevisste handlingene man foretar seg i undervisning?</p> <p>- Bruk eksempel</p> <p>Når du gjør grep på en impuls, hvorfor mener du at man gjør disse spontane handlingene?</p>	

Vedlegg 3

	Jorun	Ellinor	Marie
I M P R O V I S A S J O N	<p>«Knytt til følelsene – noe å relatere det til» «Stressfølelsen utløse på en måte muligheten for en ny lykkefølelse» «Provosere for å engasjere» «Trygghet» «Utfordring og mestringsmuligheter» «Reagerer de på det jeg gjør – sonderer terrenget» «Men det er <u>ikke</u> en bevisst tanke under hver eneste time» «Kan aldri planlegges» «Viktig å være i stand til å improvisere» «Viktig del av det å undervise» «Negativt når man bruker det for å redde seg ut av en situasjon» «For å la elevene få komme frem» «Tar det som kommer og handle derfra» «Dramaturgien er bevisst men ulik, avhengig av klassen og elevene» «Resultat av erfaring – <i>Det funker best hvis det kommer fra elevene</i>» «Vi skal ikke frykte improvisasjon, det gir dynamikk» «Pedagogisk grep»</p>	<p>«Noe som oppstår» «Gjøre det beste ut av det» «Noe man kanskje bare vet hva betyr» «Takle en situasjon spontant» «Ro i kroppen» «<i>Ikke en veldig god følelse</i>» «Det kommer av seg selv – oppfølging» «Rydd opp, helst litt kjapt – før ting sklir ut» «Handle på impuls» «Har en ramme å jobbe ut i fra» «Drive timen å holde fokus» «Improvisert tilrettelegging»</p>	<p>«Bagasje med erfaring som jeg har prøvd i ulike settinger» «Å eksperimentere» «Strukturert improvisasjon» «Improvisasjon for øvrig i livet og i læreryrket» «Gi dem gode knagga, innspill og veiledning underveis, som gjør at de kan komme videre.» «Ikke hensiktsmessig – bryt planen tvert» «<i>Alle timene flyt ikke sånn. Da kutte æ å gjør noe annet!</i>» «Bevisst iløpet av et sekund, men ikke planlagt» «Gir dem nye knagger» «Impuls og driv» «<i>Hele tiden lese hvor dem er i prosessen sin</i>» «<i>..på bærtur</i>» «<i>..så går det lynkjapt gjennom hode mitt..</i>»</p>
	<p>«Alltid forberedt med planer» «Prøve ulike vinklinger» «En viss grad av trygghet» «Bruker rommet» «Dynamikk» «Resultat av erfaring»</p>	<p>«Ansvarsrolle hele tiden som lærer» «Merker fort når det blir løst riktig» «Før du ser responsen du får</p>	<p>«<i>Grov skisse</i>» «Man spille ball» «Fri improvisasjon» «Man har en plan, ei ramme – så skjer improvisasjon»</p>

<p>«Kroppslige opplevelser» «Rom for det» «Stressfølelse» «Legge til rette for» «Langt der inne er det nok en visshet om at det her gir mestring, det her gir tilpasset opplæring, det her gjør at vi får en relasjon som dem blir trygg av.» «Grunnleggende god på det man gjøre» «Helt nødvendig» «Todelt – positivt og negativt forståelse» «God fagperson som lærer og kjennefaget godt» «Setter innspill i kontekst med elevenes erfaringer» «Grunnleggende god på det man gjør»</p>	<p>tilbake» «Gjøre det beste ut av det» «Prøve seg frem å bli kjent» «Variasjon» «Bevisst» «Tilpasser ulike nivå»</p>	
<p>«Fokuset har endret seg til å bli mer intuitivt» «Etablere hver eneste time – felles plattform» «En redskap som er veldig bra» «Noen ser på det som en nødløsning» «Rammene må være tilstede» «Du må improvisere når det går i stå»</p>	<p>«Å etter hvert som erfaringene bygger seg opp, så har du en større backupbunke i hodet, som du kan prøve i stedet, når ting går skeis.» «Oppmerksom & oppmerksomhet» «Bevisst kroppsholdning, blikk, våken» «Krever kjennskap»</p>	<p>«Eksperimentering» «lynkjapt gjennom hodet» «Bekreftelse» «Bytt planen» «Interaksjon lærer/elev» «Gi hverandre konstruktive innspill» «Egenerfart» «Utfordre»</p>
<p>«Finne nye strategier» «Setter ting i kontekst» «Man kan legge til rette for – men ikke planlegge»</p>	<p>«Trygghet og samspill» «Opprydding i positiv forstand» «Strukturere» «Lærerstil» «Nærvær» «Kjennes i magen» «Ansvarsrolle» «Gir gode tilbakemeldinger» «Skape rom for å svare»</p>	<p>«I dag vil jeg bli inspirert av elevene» «Vesentlig del av å være lærer!» «Man improvisere» «Noen ganger – planlangt stortsett ingenting»</p>

	<p>«Fornuft/logiske» «Tilrettelegger ut i fra nivå» «Der og da kan ALDRI planlegges» «Å da tror jeg det er mange hjernekoblinger som foregår i full fart. Når den stressfølelsen kommer» «Nærvær & nærhet» «Tålmodighet» « Meningsfullt» «Setter innspill i kontekst»</p>	<p>«Tålmodighet» «Respons blir erfaring» «Legg til rette for mestring» «Tilrettelegg nivå» «Sett seg ned ved siden av»</p>	<p>«Eksperimentere og videreutvikle helt bevisst» «Gir elevene en ramme som utgangspunkt for nye utfordringer» «Improvisere over og rundt» «Form for ramme som man jobber ut ifra»</p>
L æ r e r k r o p p	<p>«Det er ikke programmert interaksjon mellom mennesker» «Strategier» « Interaksjon, samhandling og tilstedeværelse» «Bruk av kropp er ikke planlagt» «Skape driv i timen» «Det må være rom for det» «Interaksjon er ikke programmert – det oppstår»</p>	<p>«Ser litt an på elevene» «Tilrettelegging» «Hjelp til å komme videre» «Har en forholdsvis tydelig struktur»</p>	<p>«Gode knagger, innspill og veiledning» « Skape rom» «medvirkning og åpenhet» «Spill ball» «Bevisst stemmebruk» «Refleksjon» «Konsentrasjon, disiplin og frihet» «På bærtur» «Lese på kroppene (lei?/strekke dem?) «Godt forberedt» «Dialog» «Tørr å slappe av – være åpen» «Profesjonell danser» «Bagasje med erfarte øvelser» «Gode rammer»</p>
	<p>«Interaksjon lærer/elev» «Gestikulering» «<i>Det blir kleint hvis du ikke får det til..</i>» «Ikke være en fjern figur» «Komme litt inni sonen demmes» «Gi dem knagger» «Tune seg inn» «<i>Mellom meg og deg</i>» «Bruker navn og gestikulerer» «Bygge opp timene og engasjere»</p>	<p>«Backup-bunke i hodet» «Prøve seg frem» «Tidligere danselærer/instruktør» «Gestikulering» «Går vekk fra, eller at du må gjøre noe utover det som er notert og som er det eneste håndfaste man har – RESTEN blir på Impuls!» «Der du gjør ting utifra beste måte der og da» «Sondere terrenget» «Vurdere nivå og svare på spørsmål»</p>	<p>«Føler meg veldig trygg» «Har et slags repertoar» «Lese situasjonen i nuet og endre underveis» «Slippe seg fri» «<i>...hele tiden lese hvor dem er i prosessen sin</i>» «Tørr å slappe av og kan være åpen – det som skjer der og da» «Videreutvikle, vri og vende»</p>

«Fysiske leker» «Kropp som virkemiddel – det oppstår» «Endret fokus – før/nå» «Å det falt nesten i steingrus» «Tar meg tida..» «Det å bli stresset, er en slags kime til å endre på noe til å gjøre det BEDRE» «Lykkefølelse» «Reaksjoner på kroppen fører til endring – improvisasjon» «Undervisning handler om å tune seg inn» «Det krever en viss grad av TRYGGHET» «Tidsbruk» «Mye av det her er kanskje improvisasjon, men selvfølgelig basert på erfaring da»

«Sondere terrenget»
«Impuls»
«Mestringsfølelse»
«Tålmodighet»
«Tenkepauser» «Gir muligheten til å reflektere over egne spørsmål»
«Gruppetilværelse/følelse»
«Trygghet» «Noe som kommer etter hvert når man blir kjent med dem»
«Man kjenner det litt sånn i magen»

«Inspirert av elevene»
«Videreutvikle» «Avhengig av hvordan den gode oppgaven blir servert» «Du sitt med noen trygge rammer og det er der improvisasjon skjer» «Erfaringsbasert følelsessak»

Vedlegg 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsstudie om *Improbability*:

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Janne Lindgaard og jeg er en masterstudent som studerer kunstfagsdidaktikk ved NTNU, Program for lærerutdanning. Min masteroppgave handler om *Improbability*.

Improbability er et sammensatt ord av improvisasjon og muligheter. Dette ønsker jeg å undersøke nærmere i form av hvor aktuelt det er som begrep innenfor læring og danning. For å få en forståelse av begrepet *improbability*, har jeg derfor valgt å ta for meg den pedagogiske improvisasjonen. Med dette har jeg utarbeidet meg en problemstilling som lyder som følgende:

Hvordan kommer pedagogisk improvisasjon til syne i undervisningssituasjoner i ulike instanser?

Studiet skal finne sted i tre ulike instanser, men som likevel kan ha forskjellige utgangspunkt for at læring skal skje (i videregående (her: kanskje to forskningsdeltakere) skole, steinerskole og sykehuskole), ved å fokusere på den pedagogiske improvisasjonen ønsker jeg å finne likheter og muligheter som kan utvide mitt eget og andres handlingsrepertoar i en undervisningssituasjon. Dette er tre instanser som etter Opplæringslova (1998), gir samme støtte, tilrettelegging ut i fra forutsetninger til elevene. Min studie vil derfor gå ut på å belyse de ulike måtene dette kommer frem på og hvordan pedagogisk improvisasjon kan bli et verktøy, som kan videreføres til andre, i ulike læringsarenaer.

Mine forskningsdeltakere er trukket ut i fra eget nettverk innenfor ulike fagdisipliner og kjente av bekjente. Disse blir forespurt fordi jeg ønsker å få et bredt utvalg innenfor mitt forskningsområde. Dette kan gi min forskning mer validitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer at jeg får være tilstede i en eller to undervisningstimer der jeg skriver feltnotater av hva jeg observerer. I tillegg ønsker jeg at mine forskningsdeltakere skal skrive en logg av sine egne erfaringer og refleksjon etter denne observasjonen (stikkord og hjelpeark kan tildeles). Loggen er ønskelig da jeg skal summere mine egne feltnotater og logg til spørsmål i et semi-strukturert intervju (ca 20-30 min) i etterkant med hver av deltakerne. Her er det ønskelig å ta lydopptak av intervjuet for å kunne transkribere i etterkant og trekke ut essensen i intervjuet. Essensen

vil bli gjort om til ett eller flere narrativer, som igjen skal sendes til godkjenning av forskningsdeltakerne.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som eier av dette studiet som har tilgang til eventuelt innhentet materiale. Lydopptak blir lagret på en ekstern passord-beskyttet harddisk. Forskningsdeltakere og instans skal bli anonymisert med eventuelle fiktive navn/koding for å ivareta personvernet. I publikasjon vil ikke forskningsdeltakerne gjenkjennes, da navn og instans blir anonymisert

Prosjektet skal etter planen avsluttes **25.05.15**. Innhentet materiale ønskes å oppbevares på ubestemt tid på ekstern harddisk, med tanke på mulig publisering i etterkant av denne oppgaven. Dette også med tanke på noe uforutsett som kan føre til at jeg ikke leverer min oppgave til satt tidsfrist

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert eller slettet etter eget ønske.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student: Janne Lindgaard, tlf: 97953607, epost: janne_lindgaard@hotmail.com
eller veileder: Ellen Karoline Gjervan, tlf: 73568328, epost: ekg@dmmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

-----*Kan klippes her*-----

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Svarfrist: 20.oktober 2014