

Å være forberedt på det uforberedte

Marian Børli Sivertsen

Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap

[2012]

**Eksamenskode:
MP 300P 004**

**Senter for praktisk kunnskap
Profesjonshøgskolen**



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Å være forberedt på det uforberedte



Et vitenskapelig essay

Marian Børli Sivertsen 2012

Til alle mine elever

Innhold

Forord	6
Sammendrag.....	8
Abstract.....	10
Innledning	12
En akkordrekke	15
Oppvekst og ungdomsår.....	15
Veien til læreryrket.....	15
Masterstudenten	16
Feltet/helsefagarbeider	18
Struktur og innhold i utdanningen.....	18
Innholdet i helsefagarbeiderfaget:.....	18
Elevgruppa/klassen.....	19
Hvordan avhandlingen er bygd opp	21
To fortellinger	23
Medmenneske	23
Korseminar I: Lean on me.....	28
Korseminar II: Autumn Leaves.....	30
Hva er det jeg gjør når jeg improviserer?	33
Lytting og tempo i undervisningen.....	35
Samspillet.....	41
Å sette seg på spill	48
På stående fot / å gjøre noe uventet.....	53
Balanse mellom utfordringer og ferdigheter.....	61
Å være til stede i øyeblikket/Flyt.....	65
Beredskap	71
Tempo rubato	77
Hva er det jeg må ha av kunnskap for å være forberedt på det uforberedte?	87
Etterord.....	97
Litteraturliste	98

Forord

Hvert øyeblikk medfører en uforberedt handling, slik at hele livet blir en skole i improvisasjon.¹

I min masteravhandling har jeg reflektert over mine erfaringer fra improvisasjon som lærer og som sanger.

Jeg har sett nærmere på noen situasjoner i klasserommet der jeg mener improvisasjon kan være et nyttig redskap å bruke for å få til ei god undervisning på helse og sosialfag.

Som sanger bruker jeg mine erfaringer fra jazzimprovisasjon når jeg skal prøve å forstå hva det er jeg gjør når jeg improviserer som lærer i klasserommet i møte med ei sammensatt elevgruppe.

Jeg er opptatt av improvisasjon. Jeg fascineres av jazzmusikeren som tør å bevege seg utenom et fast skjema når han spiller fritt i forhold til grunnmelodien. Jeg beundrer Ella Fitzgerald når hun improviserer lekende og lett ved hjelp av stemmen sin over et stort register. Jeg blir også betatt av det som skjer når en skuespiller beveger seg over scenen mot sin medspiller og bare med en liten bevegelse gir den andre skuespilleren et stort register å spille på. Forandrer han litt på denne bevegelsen og snur seg en annen vei oppstår en ny situasjon og medspilleren utfordres på nytt og må møte dette uttrykket på en ny måte.

Improvisasjon er en del av vårt hverdagsliv.

En samtale er en form for improvisasjon. Vi vet ikke på forhånd hvordan samtalen blir. Den skapes i møtet mellom de to som snakker sammen. Etterpå kan vi fortelle hvordan samtalen ble.

Det er også vanlig å forbinde improvisasjon med en som ikke er sikker på hva han skal gjøre og som bare setter i gang uten noe kunnskap på området. Ordet improvisasjon kan oppfattes både som noe positivt og noe negativt. Det kan være at man har en oppfatning av at det bare er de mest kreative som innehar evnen til å improvisere. Man ser nærmest på det som en egen utviklet egenskap som ikke er alle forunt å eie. Eller man ser nesten litt ned på et menneske som var nødt til å ta i bruk improvisasjon for å kunne greie en oppgave som hun ikke hadde forberedt seg godt nok til.

¹ Johnstone, K.. i Veine, S. (2006) i *Det spontane rom» - rommet hvor alt kan skje*. Improvisasjon s. 162

Begge disse forståelsene for improvisasjon er til stede i vår oppfattelse av begrepet.

Dersom en lærer sier hun var nødt til å improvisere en dag fordi hun ikke hadde fått forberedt seg til undervisningen kan det godt være at undervisningen gikk aldeles utmerket til tross for en uforberedt lærer. Det kan også hende at undervisningen ble særdeles dårlig og at elevene hadde lite utbytte av timen. Ut fra dette kan det virke som om improvisasjon er et veldig usikkert verktøy å bruke i en undervisningssammenheng. Likevel har jeg erfart at improvisasjon er svært viktig for meg som lærer i mitt arbeid og jeg vil i min masteravhandling fortelle hvorfor.

Takk til veilederen min, Fag- og forskningsleder Ruth H. Olsen for mange gode innspill og god støtte hele veien gjennom arbeidet med masteravhandlingen min. Du har en fabelaktig egenskap i å få meg til å tro at min egen erfaring rekker.

Takk til Pauliina, Ellen, Solfrid og Sølvi for god hjelp og for alle de spennende avstikkerne vi tok langs veien.

Takk til den nydelige familien min.

Og sist men ikke minst; en spesiell takk til min kjære som forsto så godt hva det var jeg hadde på hjertet og som har oppmuntret og støttet meg gjennom hele prosessen.

Forsidebildet er av billedkunstneren Bjørg Langseth, har tittelen *Balansekunst*, og er gjengitt med kunstnerens tillatelse.

Sammendrag

I min masteravhandling skal jeg reflektere over mine erfaringer fra improvisasjon i klasserommet.

Fra yrkesfeltet mitt har jeg sett nærmere på noen situasjoner der jeg mener improvisasjon er et nødvendig verktøy å bruke for å kunne få til best mulig undervisning.

For å forstå bedre hva det er jeg gjør når jeg improviserer som lærer har jeg hentet inn erfaringer som jeg har innenfor jazzimprovisasjon. Ved siden av arbeidet med masteren har jeg hatt et eget sangprosjekt der jeg har studert nærmere hva jeg gjør når jeg improviserer i sang.

Ved å studere disse to feltene og sammenligne mine erfaringer fra dem ønsker jeg å tydeliggjøre hva improvisasjon er. Det har vært som en skattejakt hvor jeg gått fra det ene feltet til det andre og plukket opp det jeg har funnet. På denne skattejakten har jeg fått øye på ulike elementer som inngår i improvisasjon;

Lytting og tempo

Samspill

Å sette seg på spill

På stående fot / Å gjøre noe uventet

Balanse mellom ferdigheter og utfordringer

Å være til stede i øyeblikket / flyt

Beredskap

Jeg ser at hvert av disse elementene er nødvendige når jeg improviserer. Hvert av disse aspektene er verdifulle i seg selv i møte med elever. Man kommer langt som lærer dersom man er en god lytter. Man kan gjøre en god jobb dersom man er modig og tør å gå i møte med det uventede og uforutsigbare som skjer i en klasse. Likevel er det noe med helheten i improvisasjonen som har inspirert meg til å se de mulighetene som fins i samspillet mellom lærer og elev i skolen. Det handler om en prosess som plutselig kommer i gang nærmest av seg selv når alt ligger til rette for det.

Gjennom fortellinger, samtaler med andre og tanker i møte med litteraturen har jeg prøvd å få fram kompleksiteten i hva det er jeg gjør når jeg improviserer som lærer i møte med mine elever.

Abstract

This master's thesis will reflect over my experiences using improvisation in the classroom.

I have focused on a situation where I have found improvisation to be an integral component in creating the best possible learning opportunities for my students.

To better understand what I do when I improvise as a teacher, I have drawn on previous experiences that I have had doing jazz improvisation. In conjunction with my work on this thesis, I have done a separate song project where I considered more closely what I do when I improvise in song.

By examining these two fields, and comparing my experiences from them, I wish to clarify the concept of improvisation. This has been like a treasure hunt where I have gone from one field to the other, and picked up whatever useful features each has to offer. In this search, I have been able to recognize certain elements that are part of improvisation:

Listening and tempo

Interaction

Putting oneself at risk

Meeting the unexpected

Balancing between abilities and challenges

Being in the moment / flow

Being alert and prepared

I see that each one of these elements are necessary parts of my improvisation. Every one of these aspects are by themselves valuable when I meet my students. You will have more success as a teacher if you are an accomplished listener. You will be more likely to accomplish your teaching goals if you have the courage to tackle the unexpected and unpredictable events that occur in a class.

Yet there is something about improvisation in its entirety that has inspired me to see the opportunities that exist in the interaction between teacher and pupil in school. I am talking

about a process that starts almost spontaneously when a conducive environment is allowed to develop.

Through stories, conversations with others and my thoughts from my encounters with literature, I have made an effort to present the complexity of what I do when I improvise as a teacher in classroom situations.

Innledning

Alle lærere improviserer. I enhver undervisningssituasjon vil det være større eller mindre elementer av improvisasjon. Improvisasjon er slik sett et dagligdags fenomen.²

Til daglig underviser jeg i videregående skole på helsearbeiderfag. Helsearbeiderfag er andre året i en 4-årig utdanning for helsefagarbeidere. Etter andre året i skole går elevene ut i ei 2-årig lærlingetid og kan deretter søke om å få fagbrev som helsefagarbeider. Jeg underviser elevene i programfaget kommunikasjon og samhandling og i fellesfaget engelsk. I tillegg veileder jeg dem i et fordypningsfag der de får prøve seg ute i ulike praksisfelt.

Jeg opplever at jobben som lærer til tider kan være både krevende og kompleks. Det er ikke nok å ha fagkunnskap. Du skal sørge for at den enkelte eleven trives i klassen og har et godt læringsmiljø. Som lærer har du ansvar for at alle i klassen er inkludert og at ingen utsettes for trakassering eller utestengning fra fellesskapet. Du skal også være et godt forbilde for elevene, være etisk bevisst din egen rolle, være tolerant i møte med elever med ulike bakgrunner og du skal være i stand til å endre deg i takt med stadig nye skolereformer og krav fra et samfunn som hele tiden er i forandring.

Den aller største utfordringa jeg opplever som lærer på helsearbeiderfag er møtet med ei lite homogen gruppe. Elevene har ulike bakgrunner, ulike interesser og ulik motivasjon for å gå på denne linja. Ikke alle er modne til å gå ut i praksis og det er derfor nødvendig med en tett veiledning både på det teoretiske og på det praktiske området.

I møte med ei såpass sammensatt elevgruppe er det ikke så enkelt å vite hvilke metoder jeg skal bruke for at alle elevene i klassen skal få ei best mulig tilpasset undervisning.

Når jeg begynte å jobbe med masteravhandlingen var fokuset mitt på hvor slitsomt og vanskelig jeg opplevde det å være lærer på helse og sosial. Jeg tror jeg ønsket å fortelle at dette omtrent var en umulig jobb. Man måtte nærmest kunne trylle for å være lærer for ei såpass sammensatt elevgruppe. Det var ikke nok å sette opp en plan for undervisningen og følge den. Jeg måtte rett som det var forkaste planene mine og legge om undervisningen min slik at alle elevene kunne ha mulighet for å lære noe ut fra det ståstedet de hadde.

Etter å ha jobbet med denne problematikken ei stund skjedde det ting underveis. Det var to hendelser omtrent på samme tid som gjorde at jeg fikk et nytt blick på praksisen min. Fortsatt

² Karlsen, G. (2006) i *Stilt overfor det som ennå ikke er*. Improvisasjon s. 241

var det noe med denne krevende jobben jeg ønsket å se nærmere på men nå ut fra en litt annen synsvinkel. Det var kommet inn noe nytt. Jeg hadde blitt opptatt av fenomenet improvisasjon og plutselig så jeg at dette fenomenet spilte en vesentlig rolle i min praksis.

Den første hendelsen var i Århus. Jeg var der i forbindelse med et seminar på praktisk kunnskap og benyttet en av dagene til å gjøre et lite feltarbeid i forbindelse med masteravhandlingen min. Tanken var å intervju en lærer som hadde noen av de samme erfaringene som meg, med sammensatte elevgrupper på helsefag. Jeg var heldig og fikk en avtale om å gjøre et intervju med Else Lykke som jobbet som lærer på en sosial og sundhetsskole.

Et stykke uti samtalen vår fortalte hun om en situasjon i klasserommet som hun ikke helt visste hvordan hun skulle takle og hvor hun bare handlet i vei, kanskje uten å tenke seg om. Etter at jeg kom hjem merket jeg at jeg tenkte på denne hendelsen hele tiden. Det var nesten som om den plaget meg. Jeg tror at det som plaget meg var måten Lykke handlet på i denne situasjonen. Måten hun handlet på framsto for meg som både ulogisk og rar og jeg visste ikke helt hva jeg mente om den.

Jeg skjønnte etter hvert at det handlet om Lykkes evne til å improvisere i en krevende situasjon. Ved å studere denne hendelsen inngående gikk det opp for meg hvor viktig improvisasjon i lærerrollen er og jeg forsto at jeg selv ofte tar i bruk improvisasjon i møte med mange ulike situasjoner i klasserommet.

Den andre hendelsen var gjennom sang. Jeg var på et korseminar sammen med to hundre andre korsangere hvor temaet var improvisasjon. Vi hadde en lørdag formiddag med en dyktig kordirigent og en kjent jazzmusiker som fikk oss til å improvisere både som kor og på egen hånd. Jeg ble veldig inspirert av det og fikk lyst til å lære mer om improvisasjon, både praktisk og teoretisk. Når det gjelder jazzimprovisasjon har jeg ikke så stor erfaring men litt har jeg prøvd meg på det. Hjemme i stua i de sene kveldstunder har jeg gått på skattejakt i *Real Book*³ sammen med min mann; han på gitar og jeg på sang.

³Legalisert versjon av "Fake book". Fake book er en instruksjonsbok for musikere. Den består av en samling håndskrevne melodier med akkordskjema og sangtekster; såkalte "lead sheets". De opprinnelige Fake books unngikk å honorere copyrights og kunne derfor ikke distribueres legalt, men ble solgt «under disken» av musikkhandlere og andre. Nyere Real books honorerer copyrights. Det betyr legal pris og ordinær kommersiell distribusjon.

Etter korseminaret kom jeg hjem og fant fram Real Book og begynte å lete opp jazzstandardlåter som jeg ønsket å lære meg. Kanskje kunne jeg få mulighet til å prøve noen av disse låtene på en jamsession⁴, en gang jeg slo følge med min mann som deltar rett som det er i slike sammenhenger i vårt distrikt.

Disse to ulike hendelsene gjorde meg nysgjerrig til å jobbe med egne erfaringer fra situasjoner hvor jeg vet at jeg improviserer. Fokuset ble flyttet fra det jeg trodde var umulig til det mulige. Jeg ble klar over at det er nettopp improvisasjon jeg tar i bruk i klasserommet i møte med ulike elever. Jeg tar det i bruk uten å være klar over at det er det jeg gjør. I min avhandling ønsker jeg å se nærmere på hva det er jeg gjør når jeg improviserer som lærer i klasserommet i møte med ei sammensatt elevgruppe.

⁴ I en jamsession (også omtalt som jam) møtes jazzmusikere for å spille sammen. Det er en stor grad av improvisasjon i dette samspillet. De improviserer der og da og har ikke nødvendigvis forberedt seg eller øvd på låtene på forhånd. På en jamsession er det vanligvis et komp som består av bass, tromme og et akkordinstrument; piano eller gitar eller begge deler. I tillegg kan det være sangere og andre instrumentalister som deltar.

En akkordrekke

I skolen skal man trede varsomt ti der bliver mennesker til.⁵

Oppvekst og ungdomsår

Mine ungdomsår hadde jeg i jernverksbyen Mo i Rana og i denne tida var det stort fokus i skolemiljøet og i samfunnet for øvrig på politikk, menneskerettigheter og likeverd. Det var om å gjøre å ta stilling i ulike saker. Solidaritet var et viktig stikkord og det individuelle perspektivet sto ikke så sterkt i dette miljøet. Ved siden av dette blomstret visebølgen. Det var stadig konserter i aulaen på skolen min med nyetablerte visekunstnere og jeg ble etter hvert mer og mer opptatt av musikken. Jeg engasjerte meg i visegrupper, i kor og i andre musikalske sammenhenger. I sangen fant jeg et kreativt frirom der det var plass for hele meg og hvor jeg ikke nødvendigvis måtte stå inne for ulike politiske meninger.

Sangen har jeg tatt med meg videre gjennom livet og den har etter hvert fått større og større plass i meg. Derfor er det naturlig for meg å bruke den som en dialogpartner i avhandlingen når jeg skal skrive om egne erfaringer.

Veien til læreryrket

Jeg brukte lang tid på å finne ut hva jeg skulle utdanne meg til. Da jeg startet lærerutdanningen mi så jeg veldig fram til pedagogikktimene. Jeg tenkte at dette må jo være det viktigste faget. Jeg hadde store forventninger. Timene var med en godt voksen lærerinne som underviste på samme måte hver time. Hun sto ved kateteret og foreleste i pedagogisk teori mens hun pekte på en overheadskjerm. Hun var alltid godt forberedt og kunne mange vanskelige begrep som jeg aldri hadde hørt før. Vi studentene satt stille og lyttet og noterte lydlig fra skjermen. Jeg kjente at jeg var litt skuffet. Var dette det spennende pedagogikkfaget?

Etter noen uker ble det skifte av lærer og vi fikk inn en vikar som skulle være timelærer i pedagogikk. Fra første stund kastet han oss ut i det praktiske feltet. Han gjorde en avtale med en større skole i Oslo der et stort antall elever hadde fremmedspråklig bakgrunn.

Neste pedagogikktime hadde vi forflyttet oss til denne skolen sammen med vår nye lærer. Vi fikk et kort møte med lærerne på skolen der de fortalte litt om elevene og hvilke utfordringer det kunne være å jobbe med mange fremmedspråklige i en klasse. Så gikk det ikke lang tid før vi studentene fikk overlevert både bøker og undervisningsopplegg og hadde overtatt hele

⁵ Nikolai Frederik Severin Grundtvig.

skolen i noen timer. Vi underviste som best vi kunne i en situasjon der vi på ingen måte følte oss trygge men som vi opplevde som veldig spennende og utfordrende.

Etter undervisningsøkta møttes vi igjen med lærerne og utvekslet erfaringer fra opplevelsen. Det ble ei lærerik stund hvor vi ferske studentene fikk et lite innblikk i hvordan det var i den virkelige skoleverdenen.

Jeg tror at denne spesielle opplevelsen var med og pekte ut ei retning for meg i lærerutdanningen min. Det å ta i bruk alt vi hadde av erfaring i møte med denne situasjonen gjorde at vi måtte ha tro på oss selv. Vi måtte våge å by på oss selv og vi måtte la det stå til. Samtidig betydde det mye for oss at vi var betrodd denne oppgaven.

Senere i utdanningen fikk jeg høre om John Dewey og *Learning by doing*⁶. Det var ikke nok å kjenne til det teoretiske i fagene og dosere ut fra det. En god lærer var en som lot elevene få prøve seg i det praktiske feltet. Jo mer praktisk tilrettelegging av det faglige, jo mer læring mente mange av oss studentene. Dette hadde vi erfart selv og dette ønsket vi å føre videre.

I denne tida kom det ut ei bok av Thomas Gordon som het *Snakk med oss lærer*. Gordon skrev om forholdet mellom lærer og elev som et likeverdig forhold og han kom med konkrete forslag til hvordan man kunne fremme demokratiske holdninger og metoder i skolen. Her var det fokus på aktiv lytting, god klasseledelse og jeg-budskap. Jeg husker at jeg leste boka til den var helt utslitt og jeg tror jeg kunne sitere fra den i mange år etterpå. Endelig hadde jeg funnet faglitteratur som tok opp emner om elevens verdi som menneske. Dette var et verdisyn som harmonerte med mitt, et verdisyn der en ser på den enkelte eleven som unik og der eleven er viktigere enn systemet.

Masterstudenten

Da jeg startet på master i praktisk kunnskap var jeg ganske spent og nysgjerrig på dette studiet.

Jeg leste en annonse om master i praktisk kunnskap i lokalavisa flere ganger og ble veldig fascinert over ordbruken i forklaringen av dette studiet. Uttrykk som *etiske og filosofiske refleksjoner over eget arbeid* fikk meg til å stoppe opp og bli nysgjerrig på dette studiet. Jeg kunne ikke finne slike formuleringer i omtaler av andre masterutdanninger. Skulle man faktisk bruke tid på etiske problemstillinger knyttet til profesjonsrollen?

⁶ Filosofen og psykologen John Dewey lanserte uttrykket *Learning by doing*. Opprinnelig var uttrykket slik: *Learning by doing and to do by learning*. Dewey var en sentral skikkelse innenfor pedagogikken i USA i første halvdel av 1900 tallet. Han var opptatt av relasjonen mellom kunnskap og handling.

Dessuten var det snakk om tverrfaglighet. Ulike profesjoner skulle møtes og utveksle erfaringer med hverandre. Jeg hadde erfaring fra å jobbe med andre yrkesgrupper og hadde veldig sansen for det. Det at vi ut fra våre ulike profesjoner har noe å bidra med overfor hverandre hadde jeg stor tro på. Jeg ble inspirert og forsto at dette studiet hadde noe helt spesielt å gi meg.

En av de første foreleserne jeg hadde på praktisk kunnskap var Kari Martinsen.⁷ Hun fortalte om den danske teologen og dikteren Nikolai Frederik Severin Grundtvig og hans tanker om skolen. Skolen var blitt en skole for døden og ikke en skole for livet, mente Grundtvig. Han var kritisk til datidens latinske skole hvor klassisk lærdom og pugging av begrep var det viktigste. Skolen skulle være *skolen for lyst og løyer*.⁸ Den skal være en grobunn for vekst og glede. Vi skal opplyses ved å ta del i livet, i hverandres liv, mente Grundtvig.

Jeg kjente meg så igjen i disse tankene. Kanskje hadde jeg en opplevelse av at skolen lett kunne bli en skole for døden og ikke for livet. Ikke bare for mine elever men også for meg som lærer.

Jeg tror det er det lekne og åpne rommet jeg søker, både i sangen min og i jobben som lærer. Jeg prøver å få plass til leken, leken som tar deg langt av gårde, uten at du kjenner på tid og sted men bare på at du er.

⁷ Forfatter og professor i sykepleievitenskap.

⁸ Forelesning med Kari Martinsen på praktisk kunnskap, UiN.

Feltet/helsefagarbeider

Struktur og innhold i utdanningen

Helsefagarbeider er en forholdsvis ny yrkesbenevnelse. Den kom i forbindelse med Kunnskapsløftet, en skolereform som startet opp i august 2006. Før kunnskapsløftet ble det utdannet hjelpepleiere og omsorgsarbeidere. Hjelpepleieren var en treårig utdanning på skole med flere lengre praksisperioder. Utdannelsen tok sikte på å utdanne hjelpepleiere som hovedsakelig har sitt arbeid innenfor pleie og omsorg på sykehjem og på sykehus. Omsorgsarbeideren var et fireårig løp med to år på skole og to år som lærling. Omsorgsarbeideren har mye av de samme arbeidsområdene som hjelpepleier men er ofte å finne i stillinger innenfor forebygging og rehabilitering.

I forbindelse med Kunnskapsløftet gikk disse to utdanningene ut og man ønsket å erstatte dem med en utdanning som kunne favne over et bredest mulig spekter innenfor helse- og sosialtjenesten. Dermed ble helsearbeiderfaget en realitet. For å bli helsefagarbeider må man først gå helse- og sosialfag Vg1(videregående trinn 1). Så bygger man på med helsearbeiderfag Vg2 (videregående trinn 2.) Deretter følger trinn 3 som er ei lærlingetid på to år ute i bedrift. Etter disse fire årene kan man søke om å få fagbrev som helsefagarbeider.

Selve utdanningen tar sikte på å dyktiggjøre elever til å kunne utføre omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid innenfor helse- og sosialtjenesten, både i kommunene og i spesialisthelsetjenesten.

Innholdet i helsefagarbeiderfaget:

I løpet av de to første årene på skolen har elevene *fellesfag* og *programfag*.

Fellesfag er allmenne fag som norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Et viktig aspekt ved fellesfagene på yrkesfaglig studieretning er at de skal *yrkesrettes*. Mer konkret vil det si at et fag som engelsk for eksempel skal gjøre elevene i stand til å kunne kommunisere med brukere, pasienter og kolleger som er engelskspråklige. I undervisningen er det derfor viktig å legge til rette for at elevene kan få jobbe med fagstoff som omhandler tema innenfor helsearbeiderfaget.

Programfagene består av tre fag som alle er rettet inn mot det programområdet de har valgt, nemlig helsearbeiderfag. Disse tre fagene er *helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling* og *yrkesutøvelse*.

Helsefremmende arbeid dreier seg om hva levevaner, fysisk aktivitet og kosthold betyr for å forebygge sykdom og fremme helse. I faget inngår også grunnleggende sykepleie, hygiene og førstehjelp.

Kommunikasjon og samhandling dreier seg om hvordan god kommunikasjon kan være med på å fremme helse og sosial utvikling. I faget inngår også trening på ulike kommunikasjonssteknikker og konflikthåndtering.

Yrkesutøvelse er et fag som dreier seg om hvordan et helhetlig menneskesyn kan ivaretas. I faget inngår blant annet yrkesetikk, helsefagarbeiderens rolle og samarbeid med andre yrkesgrupper.

I tillegg finnes faget *prosjekt til fordypning*. I dette faget er det lagt opp til at elevene kan bli bedre kjent med et yrke eller et fagområde. De får her blant annet muligheten til å prøve seg ute i praksis i ulike helse- og sosialinstitusjoner.

Alle fagene har forskjellige kompetansemål som elevene skal prøves i både gjennom det teoretiske arbeidet på skolen og ute i praksisfeltet. Gjennom loggskrivning og praksisfortellinger øves elevene i å reflektere over praksisen sin og knytte denne opp mot kompetansemålene i de ulike programfagene.

Etter disse to årene på skole går elevene opp til en praktisk eksamen. Denne eksamen organiseres i grupper og hver gruppe får en problemstilling som de skal prøve å løse på best mulig måte ved å bruke rollespill som metode. Etter rollespillet er det muntlig individuell eksaminasjon. Ved bestått eksamen kan de søke jobb som lærling og etter endt lærlingeløp kan de få fagbrev som helsefagarbeider.

Elevgruppa/klassen

Det er ofte en svært sammensatt elevgruppe som tar helsearbeiderfag. De fleste av elevene velger denne veien fordi de ønsker å jobbe med mennesker. De følger det fireårige løpet; to år på skole og to år ute som lærling. En del av disse elevene utmerker seg på det praktiske feltet.

Andre elever i klassen er veldig usikre på hva de vil. De er skoletrette og ønsker seg en utdanning på videregående der de kan få gjøre noe praktisk. Kanskje er de ikke så veldig bevisst på hva det innebærer å gå på denne linja. Når vi spør dem nærmere om hvorfor de valgte denne utdanningen svarer flere av dem at de er blitt rådet til å gå på helse og sosialfag fordi de har hørt at det er en enkel utdanning med lite teori.

Det er også ei gruppe elever; det er de som presterer både teoretisk og praktisk. Dette er elever som sikter høyt. De har klare mål om å utdanne seg på et høyere nivå, for eksempel innenfor psykologi, pedagogikk, sykepleie eller fysioterapi. Ved å velge en helsefaglig yrkesretning på videregående får de jobbe tidlig med fag som interesserer dem. De får prøve seg ute i yrkeslivet og blir enda mer sikre og modne i forhold til hva de skal utdanne seg videre til. I stedet for å gå ut som lærling etter to år på skole, tar de et påbyggingsår slik at de får generell studiekompetanse. Dermed gjør de unna videregående på tre år på lik linje med de som tar studieforberedende.

På helse og sosialfag er det gjerne hvert år en eller to elever med fremmedspråklig bakgrunn. De har kanskje vært i Norge noen måneder og for å gi dem en myk start på skolegangen blir de gjerne rådet til å ta helse og sosialfag.

En klasse på helsefagarbeider består av 15 elever. Stort sett er elevene omtrent i samme alder, 16 – 18 år, men i hver klasse er det gjerne et par tre elever som er voksne og har barn. Disse har gjerne vært ute i arbeidslivet noen år før de bestemmer seg for å ta utdanning.

Det er flest jenter som tar denne utdanningen. I en vanlig klasse med 15 elever er det gjerne en eller to gutter og resten jenter.

Hvordan avhandlingen er bygd opp

Jeg starter med to fortellinger; *Medmenneske* og *Korseminar I/II*. Disse to fortellingene står ved siden av hverandre og danner et utgangspunkt for hva det er jeg gjør når jeg improviserer som lærer. *Medmenneske* er en fortelling fra en vanlig dag med klassen min. Jeg bygger refleksjonen min rundt handlingen som skjer i *Medmenneske* og handlingen som skjer i *Korseminar I og II*.

I denne refleksjonen tar jeg veien om egne opplevelser i forbindelse med min erfaring som nybegynner innenfor jazzimprovisasjon. Ved å se tilbake på disse sangerfaringene prøver jeg å sammenligne det som skjer når jeg synger og det jeg gjør i klasserommet i møte med elevene. Jeg prøver å se nøye på hva det er jeg gjør når jeg som ny og ukyndig skal prøve meg på jazzimprovisasjon.

Til hjelp i denne refleksjonen tar jeg i bruk skriftlige og muntlige kilder. De skriftlige kildene har jeg hentet fra ulike felt; musikk, teater, filosofi og pedagogikk.

Når det gjelder muntlige kilder så har jeg med samtaler mellom klassen min og meg i fortellingen *medmenneske*. Elevene har jeg valgt å anonymisere.

Fra korseminaret har jeg med små samtaler mellom korene og dirigent Tor-Petter Ånes og professor Bjørn Alterhaug.

I forbindelse med refleksjonen min har jeg tatt med deler av et intervju jeg gjorde med Else Lykke som er lærer på en videregående skole i Århus.

I refleksjonen min har jeg også tatt med noen samtaler jeg har hatt med min mann Snorre Magnus Sivertsen som er utøvende musiker og underviser i musikk ved Høgskolen i Nesna. Jeg har også med noen samtaler med min datter Ida Maria Børli Sivertsen og hennes kjæreste Stefan Törnby. De er begge utøvende musikere og artister.

Til sist har jeg tatt med noen små bruddstykker fra en samtale med Linda Mathisen som er skuespiller ved Nordland teater.

I kapitlet *Tempo rubato* forteller jeg mer inngående om hvordan det har vært og hvordan jeg har tenkt når jeg har skrevet denne avhandlingen.

I siste kapitlet prøver jeg å samle noen tråder i en refleksjon over hva jeg må ha av kunnskap for å kunne være forberedt på det uforberedte.

To fortellinger

Medmenneske

Ho og alle andre var same menneske. Det hadde ho visst før, men ho hadde ikkje set det, og da veit ein det ikkje likevel.⁹

Det er fredag morgen. Jeg skal ha 5 timer i faget kommunikasjon og samhandling med klassen min på helsefagarbeideren. Jeg er litt oppspilt. Dette er siste dagen før jeg skal ut i studiepermisjon for å arbeide med masteravhandlingen min.

Jeg har pynta meg litt. Tatt på meg skjørt og noen fine støvletter. Og et armbånd. Jeg er glad og kjenner at jeg har litt ekstra å gå på i dag. Jeg har også tenkt at hvis det blir tid vil jeg gjerne ta med meg klassen bort til Høgskolen på Nesna, her hvor jeg bor, for å se ei lita dramaforestilling som skal vises i dag. Det kan passe fint tenker jeg. Alt de kan få med seg av inspirasjon til eksamen kan komme godt med. Dessuten kan det være greit med avveksling fra den vanlige undervisninga.

Timen har akkurat begynt og vi skal starte på et nytt kapittel om samspill mellom mennesker. I kompetansemålet for kapitlet står det:

Drøft hva det vil si å være medmenneske og hvordan samspill mellom mennesker kan fremmes.

Jeg tar et kritt og skriver ordet medmenneske på tavla og setter en ring rundt ordet. Jeg henvender meg til klassen og spør om de kan si hva de assosierer med ordet. Ei av jentene rekker opp handa forsiktig og sier:

Hva betyr medmenneske?

Dette er en elev som jeg vet er dyktig ute i praksisfeltet og som er i stand til å vise hva et godt medmenneske er. Jeg blir stående og tenke litt for meg selv og lurer på om elevene er blitt svakere teoretisk med årene. Jeg vet at jeg har gjort dette før og fått øyeblikkelig respons fra omtrent hele klassen. De har nesten snakket i munnen på hverandre. For dette var et ord som de alle kunne uttale seg om. Det var ikke et vanskelig ord. Ei anna jente rekker opp handa og sier;

⁹ Duun, O. (1970) i *Medmenneske* s. 173.

Medmenneske....

mens hun nærmest smaker på ordet.

Det var et rart ord!

Jeg tenker at jeg må prøve å skjule min overraskelse over at de i andre året på helse og sosialfag ikke har klart for seg hva ordet medmenneske betyr. Mange spørsmål og tanker dukker opp i meg. Har vi drevet så dårlig undervisning? Har det skjedd noe med skolen de siste årene? Hvordan kan dette ha seg? Det blir jo på en måte verre og verre for hvert år, tenker jeg der jeg står og ikke aner hvordan jeg skal gå videre. Hvordan i all verden skal jeg gå videre med dette fagstoffet når de ikke skjønner et så enkelt ord? Jeg vet jo at det kommer mange flere begrep i kapitlet som jeg anser for å være langt mer uforståelig enn ordet medmenneske. Jeg vet i grunnen ikke helt hvor jeg skal fortsette nå. For å gi meg selv litt tid spør jeg på nytt ut i klassen;

Er det noen som kan si noe om dette ordet?

Et par hender kommer opp og to, tre elever ser ut til å ha skjønnet begrepet og gir meg noen stikkord som jeg skriver på tavla. Flere kommer til og det viser seg at nesten halvparten av klassen har hørt ordet og noen av dem vet også hva det betyr. Mens jeg tenker på hvordan jeg skal klare å forklare dette ordet på en måte som gjør at alle forstår det setter jeg fram to stoler foran klassen. Jeg lager en liten scene og spør om to elever kan komme opp. To elever kommer frem og setter seg på hver sin stol. Jeg gir dem en liten praktisk oppgave. De skal forestille to venninner som møtes etter ferien og den ene skal fortelle den andre hva hun har gjort. Den andre får i oppgave å vise med hele seg at hun hører etter ved å gi støtte til den andre, enten ved hjelp av ord eller ved hjelp av kroppsspråket sitt. Etterpå ber jeg dem gjøre det samme men denne gangen skal den lyttende venninna ikke vise noen interesse i det hele tatt. Elevene går fint inn i rollene sine og utfører oppgaven sin greit. Mens elevene spiller slår det meg at før i tida hadde de i det minste kanskje ei bok i bokhylla som hette *Medmenneske* av Olav Duun.

Jeg er ikke helt sikker på om jeg har fått klart nok fram hva et medmenneske er så jeg går litt videre.

Jeg lager enda en scene og ber to andre elever komme frem. Denne gangen er det bare én elev som vil komme frem.

Vel,

tenker jeg,

da kan jeg ta den andre rollen.

Jeg ber henne spille en elev som er kommet til rådgiver for å snakke om en vanskelig situasjon hun er kommet opp i.

Jeg spiller rollen som rådgiver. Eleven banker på og jeg er veldig opptatt med noe, ser ikke på henne, ber henne bare sette seg ned mens jeg gjør meg ferdig med noe. Mens jeg har øynene vendt mot dataskjermen spør jeg henne om det er noe jeg kan hjelpe henne med. Jeg ser opp og får øye på ei jente som sitter med hendene knuget i fanget sitt, og det tar litt tid før hun får fram det hun har på hjertet. Omsider forteller jenta at hun er gravid og at det er litt vanskelig for henne akkurat nå... Jeg viser med hele meg at dette er ikke noe jeg har tid eller interesse av å snakke om. Jeg overdriver veldig. Roser henne for hennes stilige støvletter og spør henne hvor hun har kjøpt dem. Jeg flytter blikket over på mine egne og sier at disse kjøpte jeg på salg i fjor og at det er på tide å få byttet dem ut. Hun prøver å få sagt noe mer om sin situasjon men ordene kommer bare stotrende fram for jeg gir henne ingen respons på det hun forteller. Midt i samtalen strekker jeg meg godt i stolen og rister litt på det fine armbåndet mitt og begynner å fortelle litt om hvor jeg har kjøpt det, hva det koster osv. Etter ei kort stund på denne måten ser eleven helt oppgitt på meg og sukker og sier;

Nei, det her går ikke!

Eleven er virkelig oppgitt. Jeg stopper situasjonen og vi blir sittende mens jeg spør;

Var det et medmenneske du møtte?

Eleven svarer uten å nøle.

Nei vet du hva! For en rådgiver! Jeg er helt overgitt. Det går jo ikke an!

Latteren bryter løs fra resten av klassen. Flere av dem kan nok levende se for seg at denne absurde situasjonen vil de neppe komme til å oppleve hos en rådgiver. Den er så overdrevet at

man klarer nesten ikke å ha fokus på den stakkars eleven som har motet seg opp for å komme til rådgiver med det hun hadde på hjertet. Fokuset er på denne utrolig sjølopptatte hjelperen som overhodet ikke var i stand til å ta seg av en elev som trengte hjelp. De er overgitt, lattermilde og skråsikre på at denne måten ikke handlet om å hjelpe.

Mens vi fortsatt sitter på stolene våre spør jeg klassen om hva dette viste oss om det å være et medmenneske. Jeg får mange gode svar, også fra de to som i starten av timen ikke ante hva begrepet medmenneske betød.

Da vi senere går bort til Høgskolen blir jeg gående og snakke med et par av elevene.

Hvorfor gjør vi ikke dette oftere Marian?

spør den ene av elevene.

Det er jo så morsomt og vi lærer mye mer enn å bruke boka!

Hva var det egentlig som skjedde her? Jeg hadde planen klar for timen. Jeg så for meg at vi skulle komme gjennom kapitlet om samspill mellom mennesker på en grei måte. Det jeg ikke var forberedt på var at så mange av elevene ikke forsto begrepet medmenneske. Dette satte meg litt ut og jeg måtte prøve å finne en måte å forklare ordet på slik at alle elevene kunne få en forståelse av dette viktige begrepet. Jeg brukte det jeg hadde for hånden. Jeg så på armbåndet mitt mens tankene gikk i ulike retninger. Jeg satte i gang et rollespill i håp om å få til å forklare begrepet på en mer levende måte. Jeg tenkte ikke så veldig igjennom det jeg gjorde. Jeg grep til en metode som jeg før har brukt og som jeg håpet skulle hjelpe meg i denne situasjonen. I etterkant ser jeg at jeg tok i bruk improvisasjon uten at jeg der og da var klar over at det var det jeg gjorde.

Det var noe lignende jeg opplevde på korseminaret da jeg ble så opptatt av improvisasjon. Her møtte jeg på en dirigent som også la til side sine planer. Alle korene hadde fått noter på forhånd som vi skulle øve på før vi møttes på seminaret, men så opplevde han at vi ikke kunne disse sangene så godt som han trodde. Dermed la han dem til side og plukket fram helt nye noter som vi aldri hadde sett før. Når jeg ser hvordan kordirigenten handlet i møte med oss sangere, ser jeg en parallell til min egen handlemåte i klasserommet.

Her følger historien om hva som skjedde på korseminaret:

Korseminar I: Lean on me

Lean on me, when you're not strong
And I'll be your friend, I'll help you carry on
For it won't be long
'Til I'm gonna need somebody to lean on¹⁰

Det er lørdag formiddag og jeg er på seminar, på korseminar. Jeg har gledet meg til å være med på dette lenge. Det er to kjente musikere som er invitert til å lede seminaret. Den ene er Tor-Petter Aanes, en dyktig sanger, musiker og dirigent som deltar mye i det lokale musikkliv. Den andre er professoren og jazzmusikeren Bjørn Alterhaug. Vi er sju kor som møtes denne lørdagen. Sju ulike kor, damekor, mannskor og blandakor. I morgen skal vi ha konsert. Vi har fått noter på et par sanger som vi har øvd på i flere uker. Dirigenten prøver ut sangene. Det går litt trått. Vi er 200 sangere men det låter spinkelt.

La meg prøve noe annet,

sier han og nynner noen strofer på en soullåt fra 70- tallet; *Lean on me*.

Bare syng! Ta en tone. De som vil tar tersen eller legger seg på en tone som harmonerer med melodien.

Vi hiver oss utpå. Noen har hørt låten før. Det lyder ikke spinkelt – det svinger – selv om vi bare har sunget et par strofer på en sang som vi ikke har noter på og som mange ikke har hørt før.

Denne sangen tar vi på konserten

sier Aanes etter at vi har sunget igjennom låten én gang.

Den andre dropper vi.

Hørte jeg rett? Er det virkelig dirigenten som sier at vi skal droppe en sang som vi har øvd på i flere uker? Jeg kjenner en kriblende følelse i magen. Fins det en dirigent som har mot til å gå utenom det oppsatte programmet, gå sine egne veier og kjenne etter hva som fungerer og ikke, og som tar avgjørelser på en så god måte uten å spørre om det passer og uten å bry seg med at vi har brukt lang tid på å øve inn dette stoffet?

¹⁰ *Lean on me*; soullåt fra 1972 av Bill Withers, amerikansk komponist og sanger.

Her opplevde jeg å møte på en kordirigent som hadde erfaring, trygghet og mot i møte med oss korsangere. Han turte å gå nye veier for å kunne møte oss der vi var. Han improviserte da han skjønnte at de notene vi hadde fått ikke stemte med terrenget han var i. Vi befant oss et annet sted og han måtte finne oss der vi var. Han la bort de sangene han hadde planlagt å bruke og plukket fram noen helt andre sanger i håp om å finne oss der. Ved å gjøre noe annet enn han hadde planlagt lyktes han med å få koret til å synge. Han fulgte ikke oppskriften sin blindt men følte seg fram i forhold til det koret han sto overfor. Jeg måtte også føle meg fram overfor elevene mine. Jeg måtte også gjøre noe annet. Noe jeg ikke hadde forberedt meg på.

Kan det være en erfaring denne dirigenten har som gjør at han er i stand til å forandre på situasjonen, snu fort om på planene sine for å nå det målet han har satt seg? Er det det samme jeg gjør som lærer når jeg ikke kommer videre i undervisningen min? Når jeg merker at elevene ikke forstår de ordene jeg bruker må jeg forandre på det jeg hadde planlagt for å kunne lykkes med å nå fram til hver enkelt elev i klassen. Jeg hadde forberedt meg til å gå gjennom et helt kapittel om samspill mellom mennesker men det endte opp med at jeg brukte all undervisningstid på ordet medmenneske.

I denne situasjonen improviserte jeg ved å gjøre noe annet enn jeg hadde tenkt på forhånd.

Det er ikke nok å gjøre noe annet. Det holder ikke å gjøre hva som helst. Jeg måtte kaste meg ut i noe som jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Jeg hadde ingen sikkerhetsline her. Jeg måtte bare ta sjansen på at det skulle holde. Jeg satte i gang et rollespill som jeg ikke var sikker på utviklingen av. Jeg måtte våge noe. Jeg måtte sette meg selv på spill for elevenes skyld.

Hvordan er det å være i en situasjon der du ikke er så sikker på utfallet? Når alt kommer an på deg? Du står overfor noe du ikke har prøvd før og du vet ikke om du skal våge deg utpå. På korseminaret litt senere på dagen fikk jeg prøvd meg nettopp på det. Jeg ble utfordret til å improvisere på egen hånd over låten *Autumn Leaves*.

Korseminar II: Autumn Leaves

Musikk er din egen erfaring, dine tanker, din klokskap. Hvis du ikke lever den ut, vil den ikke komme ut av instrumentet ditt.¹¹

Charlie Parker

Jeg er veldig spent på neste del av korseminaret. Nå er det Bjørn Alterhaug sin tur. Jeg har store forventninger. Tenk at vi skal få jobbe med selveste Bjørn Alterhaug, den internasjonalt kjente kontrabassisten og samtidig lokale berømteten fra Mo i Rana, hjemstedet mitt! Jeg har hørt ham spille på flere jazzkonserter og det har alltid vært en stor opplevelse. Jeg vet også at han har spilt med mange store navn innen jazzen. Dette er stort. Dette er spennende.

Alterhaug sier han vil jobbe litt med improvisasjon og spør om det er en som kan tenke seg å komme fram og improvisere over sangen *Autumn Leaves*.

Det blir helt stille i forsamlingen.

Du må gå fram Marian!

roper to av damene fra koret mitt. Jeg kjenner at jeg har lyst men vet ikke om jeg tør. Noen som jeg kjenner fra før i et av de andre korene stemmer i;

Ja, gå fram Marian!

Tør jeg dette? Synge noe jeg ikke er sikker på framfor alle disse kjente og ukjente sangerne? Og hva vil de tro hvis jeg sier ja? At jeg er innbilsk kanskje? Jeg kjenner at det er ekstra utfordrende å skulle være i fokus her på min egen hjemmebane. Det er nesten som jeg føler meg usolidarisk hvis jeg tar sjansen på å stikke meg fram i denne forsamlingen. Jeg er jo bare en av mange. Jeg kjenner at noe rører seg i meg. Tør jeg sette meg selv på spill her foran alle disse menneskene? Jo, jeg tør! Jeg vil gripe denne sjansen. Jeg har ingenting å miste. Jeg får mot ved at de heier på meg.

Jeg blir bedt om å improvisere fritt over melodien 8 takter mens koret ligger bak med noen lange toner som støtte. Jeg hører at stemmen min bærer godt gjennom rommet og tenker at nå tar jeg sats og synger i vei. Det får briste eller bære. Jeg prøver meg på noen toner og lytter hele tiden etter om tonene harmonerer med melodien.

¹¹ Alterhaug, B. (2006) *Mellom panikk og kjedsomhet i Improvisasjon* s. 78.

Jeg får god tilbakemelding på det jeg gjør. Det gjør godt og jeg slapper av. Etter hvert blir flere korister bedt om å komme fram og vi improviserer 8 takter hver mens koret hele tiden ligger bak som en trygg støtte. Det er moro. Jeg kjenner at jeg tør mer når vi er flere i samme situasjon. Jeg får lyst til å gjøre dette enda mer.

Innimellom disse praktiske øvelsene forklarer Alterhaug hva improvisasjon er og gir oss noen tips om hvordan man enkelt kan improvisere over en låt. Han forteller og forklarer på en måte som gjør at begrepet åpner seg og plutselig høres det ikke så mystisk ut som jeg trodde.

Han tar utgangspunkt i jazzen når han forklarer.

Ordet jazz har mange betydninger. Én betydning av ordet er 'to speed up things', å sette fart i ting. Selve ordet improvisasjon kommer av det latinske ordet improvisus som betyr 'ikke før sett' eller 'uforutsett'.

Han fortsetter:

Hele tiden improviserer vi. Vi skaper noe nytt. Når vi synger en melodilinje på en litt annen måte, med en litt annen frasering,...improviserer vi. Forskyver vi rytmen litt, improviserer vi...

Jeg som lenge har tenkt at jazzimprovisasjon bare var forbeholdt de riktig store musikerne; Miles Davis, Louis Armstrong og Chet Baker. Jeg har lyttet til Ella Fitzgerald, Radka Toneff og Billie Holiday og tenkt at aldri kommer jeg til å bli i stand til å klare å improvisere over en eneste jazzlåt. Dette er forbeholdt de få; eliten. Men så merker jeg at når Alterhaug snakker om improvisasjon gjør han det på en måte som får meg til å tenke på at dette gjelder jo oss alle. Vi tar stadig i bruk improvisasjon i møte med ulike utfordringer i livet. Alle står vi overfor utfordringer der det forventes at vi skal handle selv om vi ikke helt vet hva vi skal gjøre.

Hva er det jeg gjør når jeg handler i vei i en uventet situasjon i klasserommet uten å tenke over hva det er jeg gjør, uten å forberede meg, uten å grue meg? Men i det øyeblikket jeg blir bedt om å improvisere over en enkel låt foran et publikum så kjenner jeg at jeg blir spent og begynner å tenke over om jeg kan dette, om jeg vil klare det og om hva folk vil tro om meg. I klasserommet har jeg lang erfaring men i møte med jazzimprovisasjon er jeg forholdsvis ny på området.

Jeg improviserer i klasserommet men jeg vet ikke hva det vil si å improvisere.

Hva er det jeg gjør når jeg improviserer?

Og gjennom sosialisering inn i og samspill innenfor jazzmiljøer har han eller hun lært seg sin individuelle måte å frasere på, legge akkorder på, bygge opp sine improviserte melodilinjer på, for å nevne noe. Ikke minst har hver enkelt musiker utviklet sin individuelle *timing*.¹²

Jeg hadde planen klar for timen. Årsplanen for faget var levert på *It's learning*¹³ allerede i høst. Tanken var å komme gjennom halve boka før jeg gikk ut i permisjon. Jeg så for meg at vi i løpet av disse fem timene skulle komme oss greit gjennom dette kapitlet om samspill. Jeg kjente jeg var litt stresset med tanke på at en vikar skulle overta klassen og jeg ville nødige ha på meg at vi ikke var kommet lengre i boka.

Jeg var i god driv der jeg gikk inn i klasserommet for å starte opp undervisningen. Oppspilt og ivrig etter å gjøre meg greit ferdig med disse timene ble jeg tatt litt på senga da jeg skjønnte at elevene ikke var der jeg forventet de skulle være. Jeg ble både overrasket og usikker når jeg skjønnte at dette ikke kom til å gå så greit som jeg hadde sett for meg. Hva skulle jeg gjøre når så mange av elevene ikke forsto ordet medmenneske? Skulle jeg bare fortsette å undervise og konsentrere meg om de elevene som skjønnte hva jeg snakket om eller skulle jeg stoppe opp for å prøve å få med meg alle? Jeg kjente på et lite dilemma her og visste at skulle jeg følge mine idealer kunne jeg ikke fortsette undervisningen uten å ha alle med meg.

Jeg la til side planen jeg hadde for timen og bestemte meg for å gjøre noe som kunne få alle elevene til å forstå ordet medmenneske. Hvorfor gjør jeg det? Hva er det som gjør at jeg føler meg sikker på at dette er det riktige valget i akkurat denne situasjonen? Hvorfor legger jeg til side en plan som jeg har klar og som er trygt forankret i mitt kjennskap til elevgruppa og til kompetansemålene i faget?

Disse spørsmålene er viktige å stoppe opp ved for å forstå handlingen min i klasserommet.

Hva får meg til å gjøre det jeg gjør her? Det er ikke nok å forklare det med at jeg bare handlet i vei uten å tenke. Det er noe som gjør at jeg handler som jeg gjør og jeg ser at det har sammenheng med det jeg opplevde på korseminaret. Jeg improviserer i klasserommet når jeg står overfor en uventet situasjon. I denne situasjonen når jeg improviserer har jeg med meg en beredskap som består av min fagkompetanse, mine erfaringer, mine interesser, holdninger og verdier. Beredskapen består av den jeg er som lærer i møte med mine elever.

¹² Dybo, T.(1996) *Jan Garbarek – Det åpne roms estetikk* s. 65

¹³ En digital læringsplattform som brukes i forbindelse med undervisning i grunnskole, videregående skole og i høyere utdanning.

Jeg måtte ut og kjenne på disse erfaringene og dykke dypt ned i dette landskapet før jeg kunne sette ord på hva det er jeg gjør når jeg er ekstra oppmerksom og lytter til elevene og når jeg setter meg på spill for at den enkelte skal forstå.

Lytting og tempo i undervisningen.

It's about time¹⁴

Hva var det jeg gjorde når jeg la planene til side? Jeg stoppet opp og prøvde å lytte etter signalene som kom fra elevene.

Den norske filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) var opptatt av å kritisere den objektiviseringa¹⁵ som ofte skjer av mennesket. I essaysamlinga *Mennesket* (2002) skriver han om valget vi har i å engasjere oss overfor hverandre. Han sier at i all samtale kan vi pendle mellom å engasjere oss i det det blir snakka om eller vi kan velge å trekke oss tilbake å være tilskuere. Vi kan også velge hva vi vil engasjere oss i.

I timen min sto jeg overfor et valg om hva jeg ville engasjere meg i. Jeg kjente på lysten til å gå fort videre i fagstoffet. Jeg hadde jo satt meg som mål å komme gjennom hele kapitlet på disse fem timene. Samtidig kjente jeg på en følelse av svik overfor de elevene som satt i klasserommet og ikke ante hva dette gikk ut på. Jeg hadde valget om å se dem eller ha fokuset på mine egne behov om å komme fort gjennom kapitlet. Jeg hadde også valget om å fokusere på de elevene som forsto begrepet medmenneske og fortsette undervisninga i forhold til deres tempo.

Det er fristende som lærer bare å gå videre i et fagstoff som du føler du kjenner godt. Det er fort gjort å glemme at du har ei helt ny elevgruppe foran deg hver høst som du ikke er så sikker på hvilke læringsmetoder som egner seg best for at den enkelte skal forstå. Som lærer har jeg ansvar for å legge til rette undervisninga slik at jeg kan møte den enkelte elev der hun befinner seg.

I nasjonale retningslinjer for lærerutdanninga (2010) står det om hvilke kvalifikasjoner og ferdigheter en lærerkandidat skal tilegne seg i løpet av utdanninga:

at (kandidaten) kan tilpasse opplæringen til elevers ulike evner og anlegg, interesser og sosiokulturelle bakgrunn, motivere til lærelyst gjennom å tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal nå målene.

¹⁴ Tittel på LP-plate med *Dave Brubeck Quartet*

¹⁵ «Ved å objektivere den andre går ein til åtak på den andre sin fridom. Ein gjer den andre til eit faktum, ein ting i si verd. På denne måten kan ein skaffe herredømme over den andre.» s. 24 i *Mennesket*.

Den jødiske filosofen Martin Buber¹⁶ (1878–1965) er opptatt av dialogen mellom mennesker. Han omtaler møtet mellom mennesker som et hellig møte. I dette møtet skjer det noe guddommelig. De to som møtes står i et likeverdige forhold til hverandre ut fra at de begge er et subjekt. De står i et grunnforhold til hverandre; et Jeg/Du forhold. Mitt Jeg møter ditt Jeg og vi er likestilt i dette møtet fordi vi har samme verdi som mennesker. Når jeg ønsker å ta på alvor at en elev ikke forstår ordet medmenneske er det fordi jeg ser på eleven som min likeverdige og ønsker å legge til rette for at hun bedre kan forstå.

Buber skriver også om grunnforholdet Jeg/Det. Bevisst eller ubevisst kan jeg se meg selv som et subjekt (et Jeg) og en elev som et objekt (et Det). Jeg kan se meg selv som et subjekt fordi jeg som lærer kan bruke min posisjon og autoritet i forhold til hvordan jeg vil forholde meg til en elevs uvitenhet i forhold til et teoretisk begrep. Da går jeg inn i en tenkning eller en tradisjon som har sterke røtter i skolen; det å se på læreren som eksperten som sitter med en form for fasit i forhold til kunnskapen og eleven som objektet som passivt mottar denne kunnskapen.

Da jeg stoppet opp og ble forundret over at noen elever ikke forsto begrepet medmenneske, kjente jeg på mange ulike tanker inni meg. Et av de første spørsmålene som dukket opp var om disse elevene kanskje var dumme og om det var noen vits i å bruke tid på dem. I tankene mine reduserte jeg dem som mennesker ut fra en forventning om hva jeg syntes de burde vite. Jeg er selv en del av en skoletradisjon der teoretisk kunnskap har større status enn erfaringsbasert kunnskap. Hovedvekten er basert på et kunnskapssyn hvor elever og studenter blir målt ut fra hvor gode teoretiske kunnskaper de kan vise til. Fortsatt er det slik at gjengivelse av fagteori i enkelte skolemiljø vektlegges mer enn refleksjon over fagteorien. Praktisk dyktighet og gode holdninger er vanskelig å måle og gir ikke nødvendigvis status innenfor akademia.

Innimellom kjenner jeg hvor dypt denne tradisjonen sitter i meg. Jeg bærer med meg denne holdningen og må stadig ta et oppgjør med den. For å komme elevene i møte som var modige nok til å si fra at de ikke skjønnte dette teoretiske begrepet måtte jeg lytte oppmerksomt.

Fra min erfaring innenfor jazzimprovisasjon ser jeg hvor viktig dette med å lytte er. På en av mine første jamsessions hadde jeg ikke prøvd å synge med bandet på forhånd. Vi hadde ikke øvd sammen på låten min. Jeg tenkte at det var nok at jeg kunne sangen. Resten kom til å gå av seg selv. Det jeg ikke var forberedt på var at ikke alle musikerne kjente til denne

¹⁶ Simonsen, Terje G. (2003) i *Innledende essay Martin Buber JEG OG DU*

jazzstandardlåten. Jeg var uerfaren i dette miljøet og tenkte at alle som deltok på en jamsession kunne det meste av repertoaret.

Jeg starter med å synge og har mer enn nok med å konsentrere meg om sangen. Etter hvert oppdager jeg at det er noe som ikke stemmer. Rytmisk er vi helt i utakt. Trommisen er fersk og har aldri spilt denne låten før. Pianisten har lang erfaring men hva hjelper det når jeg bare synger i vei i mitt eget tempo uten å høre på andre enn meg selv?

Midt i sangen må jeg konsentrere meg og lytte ekstra oppmerksomt. Samtidig må jeg være tydelig på hvem av musikerne jeg vil følge. Jeg har valget om å følge trommisen som er ganske ny eller pianisten som har lang erfaring. Jeg snur meg mot pianisten mens jeg synger og prøver å få kontakt med han. Jeg slapper av og lytter for å finne rytmen, ligger litt bakpå, roer ned og finner en puls som vi begge kan følge. Endelig kjenner jeg at vi alle er i takt med hverandre og vi kommer oss greit gjennom resten av låten.

Som lærer fristes jeg til å høre bare på meg selv. Jeg tar meg ikke alltid nok tid til å høre på elevene mine. Det er ikke alltid at jeg legger merke til når de kommer med sine innspill. Kanskje synes jeg ikke det passer med innspill akkurat nå eller kanskje hadde jeg sett for meg at de hadde andre innspill.

Hvorfor blir jeg så overrasket over at noen av elevene ikke forstår ordet medmenneske? Hvis jeg tar meg tid og virkelig lytter til deres uttrykk istedenfor å dvele ved min egen overraskelse, blir jeg mer oppmerksom på hva de forstår av det jeg sier. Det er en styrke at elevene tør å si ifra at de aldri har hørt dette ordet før. De viser et mot når de trenger gjennom en taushet i klasserommet for å si at dette ordet har de aldri hørt før. Ved å lytte oppmerksomt på dette innspillet fra elevene får jeg som pedagog en mulighet til å tenke gjennom min egen praksis som lærer.

Begrepet lytting brukes mye i forbindelse med musikk. Et annet begrep som ofte brukes i jazzsammenheng er *gehør*. Gehør vil si å kunne oppfatte og gjengi toner, både i form av melodiske linjer og toner i samklang. (harmonier, akkorder.) Når jeg lytter oppmerksomt til hva elevene prøver å uttrykke er det som om jeg trener opp gehøret mitt til å bli enda mer var for de ulike tonene de sender ut.

Kanskje gehør er det viktigste for meg både som pedagog og når jeg prøver meg på jazzimprovisasjon?

Jeg innleder en samtale med min mann om hvorvidt gehør er det viktigste i improvisasjonen.

Marian: Gehør er det viktigste i improvisasjonen. Det har jeg lest et sted.

Det var en anerkjent jazzmusiker som sa det. Men jeg har tenkt at alle delene i improvisasjonen var like viktige; gehør, flyt, osv. Og at det viktigste var at du satte dem sammen slik at det kunne skje en prosess.

Snorre: Når du improviserer da fins det jo mange handlingsalternativ, eller valg om du vil, som står åpne, og det skifter. Men det handler om at det skjer i et kollektiv. Du vet at det vil komme utspill eller innspill fra de andre, og det gjør det veldig spennende. Du vet ikke om resultatet blir dårlig, bare ganske alminnelig eller aldeles glimrende. Man bør stille seg åpen for at det kan skje.

M: Men han Erling Aksdal¹⁷ sier at i jazzutdanninga er det ikke improvisasjonsundervisninga som er sentral, men gehøret. Han sier at når man legger vekt på gehør så blir improvisasjonsarbeidet overflødig. Han sier at improvisasjon vil komme som en naturlig forlengelse av det man hørte. Når jeg tenker etter så er jeg helt enig. Jeg skjønner jo at det viktigste når du improviser sammen med andre musikere i et band er at du hører på de andre. Og hvis jeg overfører dette til klasserommet så er det jo kjempeviktig at jeg lytter til den enkelte eleven. Også handler.

S: Det er snakk om å lytte med en bestemt hensikt. Du lytter fordi du vet at det vil komme respons, innspill fra dem som du vil reagere på og som du vil følge opp i handling. Da er det lytting med en bestemt hensikt. Det bestemmer jo hva du faktisk lytter etter. Lytting er jo en aktiv handling på en måte.

M: Sa du både utspill og innspill?

S: Ja. Et utspill som blir til et innspill fordi du fanger det opp.

¹⁷ Norsk jazzmusiker og komponist.

Så det er ikke nok bare å lytte til klassen, til elevene mine? Jeg må lytte med en bestemt hensikt. Når en elev sier at hun aldri har hørt ordet medmenneske før kan det være fristende å møte dette innspillet med overraskelse. Kanskje viser jeg med kroppsspråket hvor overgitt jeg er over hennes mangel på kunnskap og mister av syne det hun faktisk uttrykker.

Er det slik at som lærer fristes jeg til å undervise i mitt eget tempo istedenfor å legge merke til elevenes tempo? Er det bare mitt tempo elevene skal følge? Er jeg alltid sikker på at jeg vet hvilket tempo som er best å spille i? Kan jeg tørre å gi elevene ansvar for å trø takten? Hva kommer til å skje dersom jeg ber dem om å slå takten og jeg bare følger dem? Det ble en helt annen låt når jeg stoppet opp i timen og fulgte deres tempo istedenfor bare mitt eget.

I møte med en ny klasse om høsten har jeg ofte fokus på det jeg har gjort før i undervisningen. Jeg går i mine egne oppsatte spor og underviser på samme måte som jeg har gjort før. Jeg har gjort dette så mange ganger og jeg bestemmer tempoet uten å tenke over det.

Kanskje har jeg trodd at elevene var i stand til å følge tempoet mitt men så har jeg ikke lyttet så godt etter deres tempo. Det er nesten så det er mine egne behov jeg prøver å tilfredsstille uten tanke på hvordan dette berører elevene.

Våger jeg å være i takt med elevene; ikke langt foran dem slik at de mister taket, ikke langt bak slik at de ikke inspireres til å lære noe nytt? Er jeg en pedagog som er i stand til å holde en jevn takt slik at de kan føle trygghet til å prøve seg fram på egen hånd mens jeg går ved siden av dem? Det er interessant i denne sammenhengen å se nærmere på hva ordet pedagog betyr. Pedagog vil si å leie noen ved hånden; å gå ved siden av.

Når jeg stopper opp i timen for å gå i møte med elevene som ikke forstår begrepet medmenneske er det som om jeg tar en lang pause. Jeg stopper opp og vurderer om planen jeg hadde for turen ble for krevende. Jeg fikk ikke alle med meg i det tempoet jeg hadde satt opp. Et par av dem hadde behov for å stoppe opp og se seg litt ekstra om på veien. Jeg stoppet opp ved siden av dem og fikk øye på det de var opptatt av. Dermed ble også de andre interesserte og kom bortover til oss for å se hva vi var opptatt av. På denne måten ble vi alle delaktige i å hjelpe hverandre med å finne ut av begrepet medmenneske. Det ble ikke en pause hvor det ikke skjedde noe. Det ble et viktig mellomrom hvor vi fikk et møte med hverandre slik at vi kunne gå videre sammen; side ved side.

Det skjer et taktskifte når en elev kommer inn med et spørsmål som jeg ikke er forberedt på. Rytmikken forandres og for at det skal bli et godt samspill mellom oss er det av stor

betydning hvordan jeg møter dette taktskiftet. Har jeg tid til dette taktskiftet? Er jeg interessert i at det skjer et taktskifte? Eleven spør meg; eleven kommer med et innspill og jeg kan velge å se bort fra innspillet eller jeg kan velge å ta imot det og gi respons tilbake. Det handler om timing og gehør og om jeg er i stand til å bruke innspillet som en del av låten vi spiller.

Å være i takt med elevene handler også om forholdet til tid. Når jeg uten å reflektere underviser slik jeg alltid har gjort før, befinner jeg meg i fortid, eller i fremtid. Jeg har på en måte et forsprang på elevene. Jeg kjenner fagteorien så godt at jeg bare vil gå videre til neste kapittel. Jeg er utålmodig og klarer ikke å fokusere på det som skjer i øyeblikket.

Harald Jarning, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo skriver om improvisasjon i lærerarbeidet. Han sier at dersom en har sjanse til å følge undervisningen til erfarne lærere kan en få inntrykk av at de er drevne i forhold til faglig og didaktisk improvisasjon. Han ser en parallell mellom den oppmerksomhet en jazzmusiker og en lærer har i forhold til sin gjerning.

Det krever en innlevelse i nuet samtidig som det er helt nødvendig å ha et strategisk overblikk over umiddelbar fortid og fremtid.¹⁸

Kan det også være slik at vi i skolen lar andre bestemme takten vår? Da tenker jeg på forholdet til nasjonale prøver, Pisa-undersøkelsen og andre internasjonale tester. Som lærere blir vi løpegutter og jenter for et skolebyråkrati hvor resultat, økonomi og effektivitet er viktige overbygninger. Vi mister av synet den enkelte eleven og hennes ressurser.

Pedagogen Max van Manen skriver om pedagogisk nærvær og om betydningen av takt i undervisningen.

Pedagogisk oppmerksomhet og takt er ferdigheter som gjør en lærer i stand til å handle "på sparket" i undervisningssituasjoner som alltid er skiftende og foranderlige.¹⁹

Her er metaforen takt brukt på en litt annen måte enn den musikalske. Det er snakk om en oppmerksomhet for den andre, en ekstra varhet; en taktfullhet.

Å lytte og å ta tid til elevene handler om å være i et samspill med dem.

¹⁸ Kruse, B. i Jarning, H. (2006) *Dewey Square: Lærerarbeid. Didaktikk og improvisasjon*. s. 223.

¹⁹ Manen, Max van, (1993) *Pedagogisk takt*. s. 167.

Samspeillet

Vi er født for å leve i et nettverk av gjensidig avhengighet. Jeg blir kun et menneske gjennom et du. Et menneske blir et menneske gjennom andre mennesker. Vi sier ikke: jeg tenker, derfor er jeg. Vi sier heller: jeg er menneskelig fordi jeg tilhører, jeg deltar og jeg deler.²⁰

Jeg lytter til elevenes innspill når de spør hva et medmenneske er. Jeg går inn i et samspeil med dem og håper at vi sammen kan finne ut av dette begrepet.

På korseminaret fikk jeg prøve meg på improvisasjon over låten *Autumn Leaves* med god støtte fra koret. Alterhaug sørget for å skape et samspeil mellom oss. Koret fikk i oppgave å synge lange toner mens jeg improviserte over disse 8 taktene. I tillegg hadde jeg støtte fra kordirigenten som akkompagnerte meg på piano mens jeg sang. Dette gjorde at jeg ble tryggere på oppgaven min. Jeg hadde en støtte i kompet som alltid lå i bakgrunnen slik at hvis jeg var usikker og falt ut på en tone var det hele tiden et solid støtteapparat rundt meg som holdt oppe intensiteten slik at sangen ikke stoppet opp. Dermed kunne jeg prøve ut ulike toner for å finne ut hvilke av dem som harmonerte best med korsangen og akkompagnementet til pianisten. Ved å lytte oppmerksomt på hverandre klarte vi å få til et samspeil som innimellom svingte godt.

I klasserommet er det viktig at elevene opplever meg som en trygg leder slik at de kan få prøve seg fram på ulike måter i samspeillet med hverandre. Det er av stor betydning hvordan jeg som leder møter på deres innspill og utspill. Hvis jeg ikke er våken nok kan det fort skje at jeg hindrer viktige innspill fra elevene og bare går videre uten å lytte til dem. Det kan også skje at jeg møter på innspillene deres med skepsis slik at de neste gang ikke tør å komme med flere initiativ. Dermed uteblir samspeillet og monologen overtar.

Komponisten og musikeren Bjørn Kruse hevder at det er viktig med mot og selvtillit når man improviserer. Hvis man ikke våger å kaste seg ut i det men trekker seg tilbake og lar være å handle, blir det ikke noe sving på samspeillet.

*Selvtillit, sikkerhet og dristighet er improvisatoriske dyder – Nøling er improvisasjonens verste fiende.*²¹

²⁰ Biskop Desmond Tutu. 1999

²¹ Kruse, B. i Jarning, H.(2006) i *Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon*. s. 227.

I samtalen med min mann spør jeg han litt nærmere om hva som skjer i et improvisatorisk samspill i et band. Er for eksempel musikerne på forhånd enige om hvem som skal spille solo og når det eventuelt skal skje?

S: Ofte avtaler man rekkefølgen på hvem som skal spille solo, men ikke alltid. Noen ganger kan det være at man bare avtaler hvem som skal først ut. Det kan også være slik at det er en som leder bandet og at han bare peker på neste solist. Det fins mange måter å gjøre det på. Det er ikke bare solisten som improviserer...Kompet...Musikerne. Responsen fra publikum er kanskje halve greia. Det å bli heia på...

M: Men hvordan får man til et godt samspill? Det er vel ikke nok å bare spille i vei når det er den enkeltes tur til å spille?

S: Man må lytte veldig. Man må hele tiden lytte til de andre som spiller. Kan ikke bare begynne å spille i vei uten å høre hva de andre holder på med. Alle har et ansvar for at samspillet er i takt og at man følger samme dynamikk og tempo. Man må hele tiden være veldig lydhør. Denne lydhørheten gjør at man stiller seg åpen for det uventede som skjer. Samspillet kan ta mange retninger, basert på hva som skjer; initiativet fra en av utøverne for eksempel. I jazzsammenheng er nettopp det uventede litt av idealet.

Her er det interessant å stoppe litt opp. Når jeg står i klasserommet og underviser forventes det ikke at jeg skal legge til side planen min for timen. Det forventes at jeg skal gjøre meg ferdig med kapitlet slik jeg har sagt jeg skal gjøre. I alle fall er det det jeg forventer av meg selv. Når jeg stopper opp bryter jeg med det som er forventet og det oppstår en uro og en usikkerhet om hvor vi skal gå videre.

Som lærer står jeg i en skvis mellom å komme gjennom alt fagstoffet og det å ta hensyn til hvor den enkelte eleven befinner seg. Det er en balansegang som ikke alltid er like enkel. I følge Kunnskapsløftet og skolens fagplan er det ikke småtterier elevene skal igjennom av fagteori i løpet av et år og det forventes at jeg som ansvarlig lærer tar ansvar for at dette skjer. Mange ganger har jeg spurt meg om hvordan det kan la seg gjøre å komme gjennom alle kompetansemålene i faget samtidig som jeg kan føle meg trygg på at elevene har forstått fagstoffet.

Jeg går ofte ut av det forventede. Jeg vet jeg har en årsplan jeg skal følge men jeg kommer sjelden gjennom hele planen. Jeg må rett som det er legge til side planen for å møte på elevene der de er istedenfor å haste gjennom et lærestoff som de ikke klarer å følge med på. Jeg improviserer der og da for å prøve å komme dem i møte. Hvis det er nødvendig å forandre metode midt i timen eller ta en annen retning gjør jeg gjerne det. Jeg føler på et ansvar for elevene som ikke forstår. Samtidig føler jeg på et ansvar i forhold til resten av gruppa og tenker på hvor viktig det er at alle forstår det samspillet de er en del av og at jeg må prøve å gi mulighet for at hver enkelt får delta i dette samspillet. Det handler om å ta den andre på alvor.

Den franske filosofen Emmanuel Levinas (1906 – 1995) er opptatt av den andre og den andres ansikt. På samme måte som Buber omtaler han jeget og det ansvar jeget har for den andre. Levinas går enda mer inn til kjernen her og snakker om den andres *ansikt*. I møte med en annens ansikt bærer jeget på et ansvar uten krav om gjenytelse.

*I den Annens ansikt avtegner det seg spor av en tredje person – av Ham som har krysset vår vei. Man spør seg hvem denne er – er det Gud eller Mennesket, mennesket i alle mennesker som ikke kjennes på cogito, men på sårbarheten, ømfintligheten, mennesket som taler og tiltales gjennom ansiktet?*²²

Det kan være krevende å undervise hvis det stadig kommer uventede innspill fra elevene. Som lærer vil man kanskje spørre seg om det er verdt å *la seg forstyrre* av stadig uventede innspill fra elevgruppa. Bør man ikke som lærer vise hvem som har kontroll og bare ta over når det blir for mange innspill? Er det ikke læreren som skal bestemme hva og hvordan det skal undervises i timen? Hva om det oppstår kaos og man knapt vet hvor man befinner seg i forhold til planen?

I skolen generelt er det stort fokus på planer og kontroll. Det første vi lærerne blir bedt om når vi starter opp igjen etter sommerferien på skolen vår er at vi må lage årsplaner for fagene våre. Dette er viktig for å skape en forutsigbarhet både for elever og lærere.

Snorre nevnte i samtalen vår at i jazzimprovisasjon er nettopp det uventede litt av idealet.

Bli det for mye kontroll står man i fare for å miste det uferdige og det upolerte som er litt av idealet. Det vil ikke dermed si at det ikke foreligger planer og orden i jazzen. Mye jazz kan være veldig

²² Aarnes, A. (2008) i Innledende essay i *Emmanuel Levinas DEN ANNENS HUMANISME s XXXIX*

forutsigbart. På den andre siden kan man komme i fare for å overdrive det improvisatoriske aspektet.

I forhold til skolen kan en monoton og lite nyansert undervisning fort bli lite engasjerende. Det hadde jeg erfaring fra med mitt første møte med pedagogikkfaget i lærerutdanningen. Blir metodikken for rutinepreget så er det ikke gunstig. Undervisningen kan dermed få et mer preg av struktur og orden enn at den blir ei levende formidling av faget.

I forbindelse med en jam prøvde jeg meg på en jazzstandardlåt som jeg ikke hadde opptrådd med før. Det var lagt opp til en avslappet jam, og jeg la merke til at det var flere som jeg kjente blant de som skulle delta. Jeg kjente meg trygg i denne sammenhengen selv om jeg ikke var så rutinert, og tenkte at dette går sikkert bra. Det er jo ikke så farlig om det ikke blir perfekt.

Etter å ha sunget gjennom låten en gang kommer det en pianosolo. Det vanlige er at når soloen er ferdig kommer sangeren inn igjen. Denne låten har tre deler, en A-del, en B-del og en C-del. Jeg er ikke oppmerksom nok når pianisten har sin solo og tror vi skulle begynne på A-delen igjen. Jeg synger i vei og oppdager at orkesteret er på et helt annet sted enn meg. Det viser seg at orkesteret er kommet til B-delen. Dermed må vi stoppe opp og bli enige om hvor vi skal fortsette.

Det er noe av det samme som skjer i klasserommet. Alle elevene er ikke der jeg forventer at de skal være og som leder må jeg noen ganger stoppe opp for å få med den enkelte før vi kan fortsette samspillet.

Å gjøre noe uventet kan også bli sett på som at man gjør en feil. Man forstyrrer den oppsatte planen og kan risikere å få sanksjoner.

Det finnes mange måter å møte det uventede på. Professor Kjetil Steinsholt som underviser i pedagogikk ved NTNU i Trondheim skriver om forholdet mellom improvisasjon og det uforutsette. I artikkelen *På den andre siden av ingenting* forteller han om han om et spesielt møte mellom jazzpianisten Herbie Hancock og jazzlegenden Miles Davis. De spilte sammen ved en anledning og Hancock kom til å spille en feil akkord. Når Davis hører denne feilen spiller han ganske enkelt sin egen solo rundt den gale noten. Dermed får han den feile akkorden til å høres riktig ut. På en måte forsterker han «feilen» og får den til å høres korrekt og veloverveid ut.

Dette er en måte å ta imot den andre på, sier Steinsholt og kaller dette for en «musikalsk redning». Han sier videre at;

Når en musiker gjør en feil, vil en god improvisator kunne ta tak i «feilen» på en slik måte at han sier «ja» til den andre.²³

I klasserommet tror jeg det ofte er en redsel for ikke å gjøre rett. Ofte forblir elevene tause fordi de er redde for at det de sier skal bli møtt med skepsis enten fra læreren eller fra medelever. Det kan ofte være en nådeløs justis i en klasse i forhold til hva som er akseptabelt å si. Blir det for mange uventede avbrudd er ikke veien lang for at andre elever blir utålmodige og mister konsentrasjonen.

Steinsholt (2006) viser også til jazzgitaristen Derek Bailey som har uttalt at for de fleste av oss dreier improvisasjon seg om å spille med andre mennesker. Det skjer en utforskning og en skjerping av forholdet mellom de som spiller.

Improvisasjon fører med seg et felles moralsk ansvar for deltagelse i et fellesskapelig liv, en evne til å forholde seg til og forhandle med forskjeller, og en vilje til å akseptere utfordringer, risiko og tilfeldigheter.²⁴

Jeg underviser i faget kommunikasjon og samhandling på helsefagarbeideren. De fleste kompetansemålene i faget innbyr til en praktisk undervisningsform. Det gjorde i høyeste grad kompetansemålet for timen med medmennesket selv om jeg i utgangspunktet ikke hadde lagt opp til det.

Drøft hva det vil si å være et medmenneske og hvordan samspill mellom mennesker kan fremmes.²⁵

Gjennom spørsmål, samarbeidsøvelser og et ikke planlagt rollespill fikk elevene reflektert over hva et medmenneske er og ikke er. De fikk muligheten til å forholde seg til og forhandle med hverandres forskjeller og ut fra dette ble det et godt samspill i klassen. De fikk oppleve at det var bruk for den enkelte for å finne ut av hva et medmenneske er.

²³ Steinsholt, K. (2006) i På den andre siden av ingenting s.40

²⁴ Samme sted. s. 38.

²⁵ Kompetansemål fra læreplanen Vg2 helsefagarbeider

Det forventes ikke at jeg som lærer skal legge opp undervisningen på denne måten men jeg erfarer at det mange ganger er nødvendig å gjøre det. Jeg tror også at undervisningen blir mer reell på denne måten og jeg tror at det er en god mulighet for å bli klar over og også trygg på sin egen kommunikasjon.

Ved å trene seg i samspill med hverandre på denne måten tror jeg elevene blir mer tolerant i forhold til hverandres ulike innspill. Den enkelte blir engasjert og får erfare at det ikke finnes noen fasit i møte med uforutsette situasjoner. Man venner seg til at man *spiller* forskjellig og man venner seg til at noe uventet skjer. I og med at man må gi respons på innspillene til hverandre kan man heller ikke trekke seg unna. Gjennom dette samspillet gis de muligheten til å vise at de aksepterer den enkelte.

Elevene får på denne måten trent seg i forhold til det uforutsette som kan møte dem ute i praksisfeltet. Når også undervisningen blir uforutsigbar akkurat slik virkeligheten er det, tror jeg at skillet mellom klasseromsveggene og det som møter dem ute i praksis viskes ut.

I samtale med Linda Mathisen som har lang erfaring innenfor *improteater* forklarer hun meg hvordan skuespillerne jobber for å støtte hverandre i samspillet. Improteater er en teaterform der ingen har en anelse om hva som kommer til å skje, bare hva slags form²⁶ man skal spille. Skuespillerne lager seg historier og scener i øyeblikket. Det finnes ikke noe manus. Likevel bruker skuespillerne mye tid på å øve. De øver seg på hvordan de kan møte på det uventede. Dette gjør de blant annet ved å lære seg hvordan de andre i samspillet tenker.

I alle former for improvisert teater, øver vi ofte,
først og fremst på å lære seg å kjenne hvordan de andre improvisatørene
tenker, og hvordan DU kan gjøre de andre bedre.

Improvisasjon handler altså om å gjøre hverandre gode. Det er lett å overføre dette til samspillet klasserommet.

I ei forestilling eller i et improvisatorisk samspill spiller også publikum en vesentlig rolle. Jo mer respons fra publikum jo mer får skuespillerne eller musikerne å spille på. Når ting ikke er forberedt på forhånd er det ekstra viktig med støtte fra publikum.

²⁶ Det finnes ulike former innenfor improteater som alle har forskjellig tema og utgangspunkt. De ulike formene er Teatersport, Micetro, Gorilla Theater og Livsspillet. (I samtale med Linda Mathisen)

Publikum er en viktig part i dette samspillet. Når de gir respons på det de ser og hører spiller de med. Gir de ingen respons blir det tyngre for de som spiller.

Jeg spør Linda om hvilken rolle publikum spiller i forbindelse med improteater. Hun nevner at det er viktig å oppdra og utfordre publikum. Hun sier at publikum ønsker å se improvisatørene i vanskeligheter. Dette skaper spenning og intensitet i spillet. På den annen side vil publikum vise sympati dersom vanskelighetene blir for store for den som improviserer.

I rollespillet mellom eleven og meg fikk vi ekstra mye å spille på fordi elevene (publikum) ga oss mye respons i form av latter og kommentarer. Vi fikk mer å gå på og dermed turte vi mer. I det samspillet som oppsto mellom oss ble vi alle satt på spill.

Å sette seg på spill

Spill det du hører, ikke det du har tenkt²⁷.

Jeg setter meg selv på spill ved å forandre undervisningsmetode midt i timen. Først prøver jeg med en kommunikasjonsøvelse i håp om å få fram hva et medmenneske er. Når jeg ser at de ikke forstår det jeg vil ha fram, prøver jeg på et lengre rollespill. Jeg vet ikke hvordan utfallet av rollespillet blir men jeg våger meg fram på nytt.

Elevene som jeg ber om å delta i rollespillene blir også satt på spill. De vet ikke helt hva de går til. De bare gjør det de får beskjed om. Jeg tenker ikke over det der og da men i etterkant ser jeg at jeg krever av dem at de skal delta.. Jeg har bruk for dem til rollespillene. Jeg trenger dem for å kunne klare å fullføre prosjektet mitt.

På korseminaret settes jeg på spill idet jeg utfordres til å gå fram og improvisere framfor 200 andre sangere. Jeg merker det fysisk på kroppen når jeg står der og har valget om å gå fram eller bli stående igjen i lag med de andre korsangerne. Jeg kjenner på mange følelser i dette øyeblikket; forholdet til byen jeg er vokst opp i, ungdomstida, janteloven, det politiske miljøet; ei spennende tid på godt og ondt.

Jeg kjenner på en frihet og en styrke som bare er min i det øyeblikket jeg setter meg selv på spill og går fram for å synge.

Hva er det egentlig som står på spill hos meg som lærer? Er det bare valg av undervisningsmetode? Kan det være noe mer?

Planen min var å bli ferdig med et helt kapittel denne dagen. Jeg ville ikke overlate for mye til vikaren min når jeg skulle ut i permisjon. Kanskje var det i overkant å tro at jeg skulle klare å komme gjennom så mye stoff denne dagen. Jeg hadde jo erfaring fra at dette sjelden lot seg gjøre med en så sammensatt klasse. Likevel ønsket jeg ikke at det skulle «oppdages» at jeg ikke var kommet lenger i planen min; den fine nedskrevne planen som var levert på *It's learning* tidlig på høsten.

Min forfengelighet står på spill. Hvilken undervisning er det egentlig jeg driver? Hvor ansvarlig er jeg i forhold til å komme gjennom alt fagstoffet slik det står i forskriftene og i

²⁷ Miles Davis i Wigerstrand, Stig R. (2006) i *Tenk fort!* s. 129.

planen min? Hva med de to tre elevene i klassen som uten problemer kunne tenkt seg en mye raskere gjennomgang i faget?.

Daglig lever jeg med dette dilemmaet; hvordan komme gjennom alt fagstoffet på en god måte i trygg forvisning om at alle elevene forstår det vi holder på med og samtidig gi utfordringer til de som ønsker en raskere progresjon i undervisningen?

Det er krevende å stå i dette dilemmaet over tid. Kan jeg ikke bare gi meg over til det jeg har lyst til, undervise slik det passer meg best og bare la det stå til? En del av dilemmaet er at elevene skal opp til en eksamen ved årets slutt. De skal prøves i en eksamen ut fra hele læreplanen. Hvordan kan jeg forberede dem alle best mulig på dette?

All læring skjer i et fellesskap hevder læringsteoretikeren Etienne C. Wenger. Han skriver om betydningen av å være i et praksisfellesskap. Wenger mener at læring er en grunnleggende sosial prosess som ikke kan skilles fra den sosiale konteksten som den skjer i. Læring er noe som er *mellom* mennesker og *i* mennesker.

*Participating here refers not just to local events of engagement with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing **identities** in relation to these communities. Participating in a playground clique or in a work team, for instance, is both a kind of action and a form of belonging.*²⁸

Erfaringen min er at når jeg tar tid til en elev som ikke har forstått et begrep så skjer det noe med hele samspillet. På et vis går jeg foran og setter en standard. Som leder for klassen viser jeg at jeg tar hensyn til elevene som ikke forstår samtidig som jeg inkluderer alle i det som skjer. Hvordan gjør jeg dette?

Jeg legger til side alle planer og løfter fram temaet medmenneske på en måte som gjør at alle elevene blir delaktige i det. *Medmenneske* blir et felles repertoar i en oppsetning som alle får et forhold til, enten som skuespillere eller som publikum. Når dette skjer ser jeg at hele elevgruppa engasjeres. Elevene som ikke hadde problem med å forstå begrepet viser både verbalt og ikke-verbalt at de skjønner at det er nødvendig å bruke tid på dette. Det er som om de stilltiende gir sin støtte til medelevene som ikke forstår. Samtidig får de selv muligheten til å gå enda dypere i fagstoffet og lærer mer på denne måten. Ut fra dette skjer det en læring for begge parter. Denne læringen skjer gjennom det samspillet som de alle er en del av.

²⁸ Communities of practice. (2008) s. 4.

Hva mer står på spill?

Stadig å måtte skifte undervisningsmetode og aldri være sikker på hva som skjer er krevende. Egentlig kan jeg som lærer aldri vite hvordan en undervisningstime blir. Det er så mange ulike faktorer som spiller inn i et samspill med elever at det er vanskelig å forutsi noe som helst. Noen ganger føles det ekstra utfordrende å befinne seg i dette utrygge farvannet.

Jeg må våge å ikke vite hvordan timen blir. Jeg må våge å ta sjansen på å mislykkes.

Jeg må også våge å gå inn i en prosess med elevene mine og invitere dem inn i et samspill hvor de deltar på lik linje med meg.

I en samtale med Ida Maria og Stefan spør jeg dem hva de forbinder med improvisasjon.

Improvisasjon vil si å være åpen for alle muligheter,

begynner Ida Maria med å si.

Stefan:

Improvisation vill säga att utsätta sig för risken att ta fel

Jeg spør han om han kan forklare hva han tenker på når han nevner dette med å utsette seg for å ta feil.

Man tar sig för något. Att jag har ett problem framför mig, man utsätter sig för chansen, risken för att ta fel och chansen att lyckas. Om man har en metod som man har prövat förr så kan man räkna ut vad resultatet blir. Men om man improviserar så tar man risken att misslyckas och man får möjligheten att åstadkomma ett resultat som är ännu bättre än vad man hade uppnått med en beprövat metod.

Och om man fortsätter att improvisera så blir felen till ny kunnskap, felen och succèerna som höjer nivån för vidare improvisation. Så har man den kunnskapen att lägga på lasset.

Det är en vinn-vinn situation!

Når jeg ber elevene komme fram for å delta i noe som ikke er planlagt på forhånd setter jeg både elevene og meg i en situasjon hvor alt kan skje. Det er både spennende og samtidig litt nifst. Jeg vet jo ikke hvor det fører. Hvordan vil tilliten til meg som pedagog bli dersom jeg ikke når fram med undervisningsmetodene mine?

Jeg handler bare i vei nærmest uten å tenke. Jeg har lyktes før med å forandre metode. Nå må jeg prøve ut flere metoder før jeg når fram. Jeg legger min gamle erfaring til min nye erfaring og gir meg ikke før jeg finner en fremgangsmåte som fungerer.

Jeg utsetter meg for å mislykkes når jeg må forandre undervisningsmetode så mange ganger i timen, men ved å fortsette å improvisere åpner jeg for muligheten for at resultatet kan bli enda bedre.

Under improvisasjonsakten er det viktig å "legge bort" mye av tenkningen og rasjonaliteten som må være unnagjort på forhånd, Det gjelder rett og slett å la det stå til, la det intuitive og impulsive være det førende element.²⁹

Pedagogen Geir Karlsen skriver om undervisning og nødvendigheten av improvisasjon. Han viser til Alona Peretz, israelsk skuespiller og improvisatør som sier at

improvisasjon i sin aller enkleste form er å reagere spontant, fra øyeblikk til øyeblikk. Evnen til å reagere aktivt og bevisst i forhold til det alltid skiftende nået.³⁰

Jeg utsetter også elevene for noe når jeg inviterer dem inn i noe som ikke er forberedt på forhånd. De må vise seg fram for klassen og tåle å få fokus på seg. De kan risikere at klassen ler av dem eller synes de er dårlige skuespillere. Likevel utsetter de seg for denne risken ved å gå fram. De er modige. De går fram fordi læreren har bedt dem om det, eller kanskje går de fram fordi de ønsker å utsette seg for denne risken.

Det er en kjensgjerning at jeg har bruk for elevene til prosjektet mitt. Det er ikke nøye for meg hvem av dem som kommer fram. Jeg trenger dem til å få fram det jeg har på hjertet. De blir brikker i mitt skuespill. Dermed objektiverer jeg dem og vi er ikke lengre i et Jeg/Du forhold som Buber skriver om. Uten å være det bevisst har jeg plassert dem i et Jeg/Det forhold. I denne situasjonen tenker jeg heller ikke på Emmanuel Levinas ord om ansvaret jeg har i møte med den annens ansikt.

²⁹ Alterhaug, B. (2006) *Mellom panikk og kjedsomhet*. Improvisasjon. s. 82.

³⁰ Karlsen, G. (2006) *Stilt overfor det som ennå ikke er*. Improvisasjon .s. 248

Det er forunderlig hvordan jeg som pedagog kan veksle mellom å se på elevene som et subjekt og i neste nu betrakte dem som et nyttig objekt for mitt prosjekt. Det er ikke lett å få øye på dette mens det skjer. Jeg er så ivrig etter å fullføre prosjektet mitt og har derfor fokuset kun på dette.

Selv om jeg setter dem i dette forholdet har de selv en mulighet for å opprette Jeg/Du forholdet. I selve rollespillet får elevene mulighet for å sette seg i et Jeg/Du forhold. Det er akkurat det som skjer når eleven jeg spiller mot går inn i rollen og hevder sin rett om å bli hørt.

I en læringssituasjon og i et samspill vil det hele tiden være en veksling mellom disse grunnforholdene. Det kan også veksle på den måten at læreren setter seg selv eller blir satt i et Jeg/Det forhold av elevene. Hvis jeg hele tiden som lærer underviser på en måte som objektiverer elevene vil dialogen utebli. Buber sier det på denne måten;

Uten Det kan mennesket ikke leve. Men den som lever bare med Det, er ikke menneske.³¹

Å sette seg på spill handler om å tørre å slippe en kontroll.

Når jeg setter meg på spill står jeg i møte med det uventede. Da må jeg være beredt til å handle på stående fot.

³¹Simonsen, Terje G. (2003) i *Innledende essay Martin Buber JEG OG DU* s. 31

På stående fot / å gjøre noe uventet

Og det er jo nettopp det vi forventer av gode jazzmusikere og pedagoger; spontanitet og evnen til å fatte hårfine valg i øyeblikket: Eksistensielle helter som våger å ta irrasjonelle sprang inn mot det ukjente.³²

Det skjer noe uventet i det jeg begynner å spille rollespill med elevene. Jeg slutter å skrive på tavla, legger bort boka og forandrer undervisningsmetode. Det mest uventede som skjer er at i møte med eleven som i rollespillet har det vanskelig, begynner jeg å snakke om støvlettene hennes i stedet for å forholde meg til problemet hun har. Det er sjokkerende for henne når jeg gjør det, selv om det er bare spill. Eleven forventer at en rådgiver skal komme henne i møte, ta imot henne, være empatisk og lytte til henne. Når jeg ikke bryr meg om problemene hennes blir hun overgitt, skuffet og sint.

Dirigenten kunne fått sanksjoner. Hvilken seriøsitet har han som først sender ut en tykk bunke med noter som alle korene har øvd på i lang tid og så velger han å legge dem bort og plukker fram noe helt annet som vi ikke har øvd på? Kanskje ikke alle reagerte så positivt som jeg. Jeg ble positivt overrasket for jeg hadde ikke forventet at han skulle gjøre det. Jeg så for meg at vi kom til å bruke lang tid på å få inn dette stoffet. Jeg så for meg at vi måtte terpe på nytt og på nytt til alle stemmene satt. Jeg grudde meg til det for jeg visste det kom til å ta tid og at det ville bli kjedelig.

I møte med Else Lykke i Århus møter jeg på en lærer som gjør noe uventet i klasserommet. Det er i forbindelse med et gruppearbeid. Jeg gjør et intervju med når det gjelder å jobbe med sammensatte klasser.

Jeg synes det er spennende å møte en lærer som jobber med det samme som meg men som befinner seg i et naboland. Social og sundhedsskolen kan på mange måter sammenlignes med helse og sosialfag i Norge. I Norge utdanner man seg til *helsefagarbeider* mens i Danmark er yrkesbenevnelsen *social og sundhedsshjælper*.

Vi møtes på skolen hennes en formiddagsstund. Det er ei godt voksen dame som møter meg ved hovedinngangen med det samme jeg ankommer skolen. Hun virker trygg på seg selv, har en sterk utstråling og tar smilende imot meg mens hun gir meg et fast og godt håndtrykk.

Vi har en god samtale og jeg får inntrykk av en lærer med lang erfaring og stor kompetanse i møte med sammensatte elevgrupper på helse og sosial. Hun har jobbet som lærer i mange år.

³² Steinsholt, K. (2006) i *På den andre siden av ingenting*. s. 26.

Hennes bakgrunn er sykepleier og hun har lang erfaring fra arbeid i ulike helse- og sosialinstitusjoner. Hun har også en del utdanning og yrkeserfaring innenfor ledelse og organisasjon.

Hun forteller meg at når det er gruppearbeid i klassen er det alltid trekking av grupper. Hun er opptatt av at ingen i klassen skal falle utenfor og vil derfor ha trekking av gruppene slik at de alle blir vant til å samarbeide med hverandre.

Denne gangen spør elevene om de kan få velge grupper selv. Hun blir litt overrasket over spørsmålet men bestemmer seg for å la dem gjøre det. Hun føler hun kjenner klassen så godt at hun tror de vil organisere gruppene på en bra måte slik at ingen faller utenfor. Men det blir ikke som hun har tenkt. Fem elever blir til overs. De er alle fremmedspråklige.

Her følger et lite utdrag av samtalen vi to hadde:

Forleden dag ble jeg konfronteret med et problem på et hjelpehold (hjelpepleieklasse).

Litt plutselig fant jeg ut at de har bedt om selv å velge grupper. De er et riktig godt hold ellers.

De er meget positive. De er meget ... de har lyst til å lære. De taler når de har fått..hatt undervisning. De er *virkelig* motivert.

Derfor kom det bak på meg at det de skulle innvelges i grupper. Det vil de selv gjøre.

Så de tosproglige de kom til å sitte alene i gruppen. (Lite sukk)

Og det *undrer* meg litt...fordi ..det er fem tosproglige tror jeg i den gruppe. Og de tre de er meget dyktige. De er meget med på klassen. De kan sproget. De kan det faglige. Det undrer meg litt.

Så er det to som jeg ikke like å vurdere hva de kan fordi de er dårligst i sproget.

Mens de satt i gruppe så tenkte jeg:

Hvad *skal* jeg nu gjøre?"

Hun stopper litt opp før hun fortsetter.

Så tenkte jeg... Jeg vil være gruppeleder.. medlem i den her gruppe.

Så måske kunde det være attraktivt å være i gruppe med dem. Så det gjorde jeg så. Jeg gikk jo til og fra, men var hovedsakelig i den gruppe.

Jeg spør henne om hun mener de fem elevene. Hun nikker og fortsetter:

Den med de tre dyktige tosproglige og de to der ikke kan språket så godt. Så tenkte jeg...

Ja men jeg kunde se at de blev ked av det. Men jeg valgte ikke å se på det fordi det ikke hadde ikke vært problem tidligere på klassen.

Så valgte jeg i stedenfor å si:

"Jeg vil gerne være i gruppe med jer for de der to kender jeg ikke så godt."

Det var hele min begrundelse. Og det var det selvfølgelig primært et eller annet sted.

Men den sekundære gevinsten var likeså viktig for meg på en måte. Nemlig at hele klassen kunne se at «Neimen, nu får de *meg* som gruppemedlem. Det har de andre ikke.»

Og *det*, det gjorde innvirkning på dem kunne jeg se.

Jeg blir litt usikker på om jeg har oppfattet henne riktig. Sier hun virkelig at hun som lærer går inn som medlem i en av gruppene? Hvordan kan det gå an? Alle mine formeninger om henne som en dyktig lærer blir utfordret og jeg spør om dette er noe hun vanligvis gjør eller om det bare kom som en fiks ide fra henne.

Neil!

uttrykker hun veldig bestemt.

Det ...*Aldrig* nogensinne!

Jeg tenkte: Hva *gør* jeg? Den her gode klassen.

Og jeg vet ikke om det er riktig det jeg har gjort.

Jeg kjenner igjen følelsen av å ha forårsaket en umulig situasjon i klasserommet. I løpet av et øyeblikk har læreren gitt fra seg kontrollen og da kan alt skje.

Lykke sier at hun tenkte at denne gode klassen, disse elevene som hun kjenner så godt, de kan klare denne utfordringen med å bestemme grupper selv. Så står hun plutselig i en situasjon hvor alle de fremmedspråklige blir overlatt til seg selv fordi ingen velger dem, uant av hvilken årsak. Hun tok sjansen på at det skulle gå bra. Hun følte seg sikker på at de fremmedspråklige ville bli inkludert i grupper, fordi de fleste av dem var så faglig sterke at de andre elevene ville se nytten av å ha dem med på laget.

Når dette ikke skjer og de ikke blir valgt, føler hun på et ansvar for at hun ikke har forutsett dette.

Lykke er i villrede og aner ikke hvordan hun skal ordne opp i denne situasjonen. Hun står i et valg der hun kan la være å bry seg eller hun kan prøve å gjøre noe med det. Hun velger å handle. På stående fot og ganske uventet tar hun nærmest på seg elevrollen og bestemmer seg for å velge alle de fremmedspråklige i sin gruppe.

Kan en lærer gå ut av lærerrollen sin?

spør jeg meg selv og føler meg ganske sikker på svaret; Det kan en lærer ikke gjøre, eller; det *bør* en lærer ikke gjøre. En lærer er i sin lærerrolle og kan ikke bare forlate den og gå inn i en elevrolle; - eller kan en lærer gjøre nettopp det?

Her møter jeg på ulike holdninger hos meg selv. Jeg er fascinert over det Lykke gjør; for et mot og for en kreativitet hun viser i denne fastlåste situasjonen. Samtidig kjenner jeg at jeg er forskrekket over det hun gjør. Det er noe hos meg som nesten vil fortelle henne at hun ikke har lov til å gjøre dette. Hva er det jeg kjenner på? Det jeg kjenner på er en oppfatning av lærerrollen som veldig regelbunden i forhold til hvordan den skal utføres. Denne oppfatningen av lærerrollen står i sterk kontrast til de reelle utfordringer en lærer står overfor. Selv om jeg ønsker å ta avstand fra denne oppfatningen av lærerrollen merker jeg at jeg bærer den med meg hver dag. Jeg har den ut fra et forenklet men i mange tilfeller forventet syn på læreren; læreren som autoriteten og eksperten.

Hvis jeg var i Lykkes sko, hvordan ville *jeg* taklet situasjonen? Svaret på det er at jeg ikke ser noen enkel løsning på det som har oppstått. Det Lykke gjør er at hun forandrer situasjonen. Hun improviserer. Hun går ut av lærerrollen sin eller rettere sagt; hun forandrer rollen sin.

Hun lar elevene få beholde sine grupper og skaper en ny situasjon ved å skrive inn en ny rolle i manus. Steen Wackerhausen, professor i filosofi snakker om at det noen ganger er veldig viktig å gå ut av profesjonen sin men samtidig være i den.

Det er forunderlig at jeg blir så utfordret ved Lykke sin måte å handle på. Egentlig gjør jeg det samme i klasserommet når jeg tar en rolle i et rollespill. Jeg gjør det samme som Lykke men ser det ikke før jeg ser nærmere etter. Jeg går også inn og blir en del av elevgruppa, uten betenkeligheter. Når jeg ser at Lykke gjør det merker jeg at jeg blir på vakt. Jeg blir på vakt fordi min egen profesjon blir utfordret. Jeg er ikke lenger sikker på hvor den begynner og hvor den slutter.

Wackerhausen nevner at vi er selv en del av den profesjonen vi forsker i. Det sedvanlige blikk muliggjør en blindhet på viktige områder³³. Når jeg blir så blind er det fordi jeg tror at jeg hele tiden er så bevisst på hvordan jeg handler i lærerrollen min. I møte med Lykke og hennes praksis får jeg et nærmere blikk på min egen praksis og ser at den ikke er slik jeg tror den er.

Jeg vil gjerne vere i gruppe med jer....

sier Lykke til de fem tospråklige elevene.

Lykke engasjerer seg i det som har skjedd ved å gjøre noe uventet. Ved å si disse få ordene snur hun på situasjonen som har oppstått. Ja, hun snur den helt opp ned. Elevene som ble til overs og uteglemt er løftet opp og er kommet i fokus. De var annerledes, ukjent, kanskje både i språk og i klesdrakt men så griper Lykke tak i nettopp dette ukjente og sier;

for de der to kjenner jeg ikke så godt...

Jeg ser en forbindelse mellom improvisasjon og Lykkes handling. Lykkes lange erfaring gjør henne beredt til å takle det uventede. Hun har et reservoar å ta av akkurat som en erfaren jazzimprovisatør. Feilen som oppstår eller innspillet hun får går hun modig i møte og svarer med ett nytt utspill. Hun retter opp situasjonen på en måte som gjør at elevene som var gjort usynlige blir synlige. Hun er i beredskap på grunn av sin lange erfaring. Denne erfaringen gjør at hun er i stand til å improvisere og til handle på en god måte i denne situasjonen.

Det er interessant å se litt nærmere på gruppearbeid som metode i denne sammenhengen. Hva er det som står på spill når enkeltelever i en klasse ikke blir inkludert i de andre gruppene? Og er det noen sammenheng mellom gruppearbeid og improvisasjon?

³³ Forelesning ved UiN 22.11.04 om *Profesjon og identitet*

Det første og overordnede er at noen av elevene holdes utenfor fellesskapet.

I den nye grunnskolelærerutdanningen som kom i 2010 står det om klasseledelse som en viktig kunnskap som lærerstudenten skal tilegne seg.

*At kandidaten har kunnskap om klasseledelse og om utvikling av gode relasjoner til og mellom elever.*³⁴

Hvordan kan man få til et godt samspill i klassen når noen elever holdes utenfor det gode selskap? Det er helt klart læreren sitt ansvar å sørge for at alle elever i en klasse inkluderes i fellesskapet.

Det andre som står på spill er samspillsmulighetene som ligger i en gruppeprosess. Gruppearbeid er en metode der elevene får en arbeidsoppgave som de sammen skal finne ut av. Det er derfor viktig at alle i gruppa bidrar med sitt slik at det kan bli en god gruppeprosess. Et overordnet mål i skolen, i den generelle læreplanen er at elevene skal kunne samarbeide med hverandre.

*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp*³⁵

Lykke nevner i samtalen at hun synes det er viktig at ei gruppe består av ulike elever, gjerne i alder, kjønn og kultur. Dermed har de mer å tilføre hverandre. Hver enkelt elev har noe å bidra med i dette samspillet. Selv har jeg samme erfaringa. Det er nesten så det blir tilført en ekstra energi i ei gruppe når ulike elever kommer sammen for å jobbe med en oppgave.

Læring skjer i et sosialt samspill, hevder psykologen og læringsteoretikeren Lev S. Vygotsky. Han er opptatt av interaksjonen mellom individene. En interaksjon mellom individer vil si en samhandling mellom dem. I tillegg bruker han uttrykket proksimal utviklingssone når han forklarer hvordan læring skjer i et samspill. Proksimal vil si det som befinner seg nærmest. Med det mener han at mennesket befinner seg i ei utviklingssone i forhold til hva mennesket lærer selv og hva det lærer ved hjelp av andre.

I forhold til barn og læring uttrykker han det slik;

*.....det barnet klarer med hjelp i dag vil det seinere kunne klare alene.*³⁶

³⁴ §2 i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1-7trinn og 5-10 trinn.

³⁵ Innledning i Den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet s. 2

Vygotsky mente at indre prosesser, *det som finns inuti hovudet*, har nær sammenheng med de aktiviteter man opplever sammen med andre i den spesifikke kulturen man er en del av.

Det är i människans yttre aktiviteter som hon skapar sig ett råmaterial för inre processer. Utan detta råmaterial sker det inte något inuti hovudet. ³⁷

Buber berører også det *mellomværende* når han prøver å forklare hva som egentlig skjer i grunnforholdet Jeg/Du. Dette har med hans forståelse av hva ånd er. Det er *mellom* mitt jeg og ditt du det skjer. Ånd blir til i spenningsfeltet mellom Jeg og Du.

Ånd er ikke i Jeg'et, men mellom jeg og du. Den er ikke som blodet, som følger sitt kretsløp i deg, men den er som den luft du puster i. ³⁸

I en gruppeprosess utvikler elevene evnen til å ta en annens perspektiv. Å ha noen på gruppa som er tospråklig kan gjøre at man får enda et perspektiv inn i gruppearbeidet. I rollespillet om medmennesket fikk elevene trene seg på å se saken fra andres perspektiv. Eleven fikk et brutalt møte med en ufølsom rådgiver som kun var opptatt av seg selv. Publikum fikk se saken fra elevens perspektiv som var i nød og fra rådgiverens perspektiv som kun var opptatt av armbånd og støvletter.

Skjervheim skriver i essayet *Deltaker og tilskodar*³⁹ om en *toleddet* og en *treleddet* relasjon. Han forklarer det på den måten at jeg har valget om å engasjere meg i det andre sier på to ulike måter. Jeg kan la meg engasjere i det den andre sier; i saksforholdet ved at jeg deltar. Jeg kan for eksempel si meg enig i det den andre sier om en sak eller jeg kan si meg uenig. Dette er en *treleddet* relasjon fordi det er en relasjon mellom meg, den andre og saksforholdet. Jeg kan også forholde meg til saksforholdet bare ved å konstatere det som blir sagt og ikke gi noen respons tilbake på det. Da er jeg i en *toleddet* relasjon med den andre.

Dersom elever overlates til seg selv i gruppearbeid og ikke blir organisert har jeg erfaring fra at de velger å jobbe på gruppe med noen de kjenner godt. Så skjer det gjerne det som ofte skjer i gruppearbeid i skolen; elevene fordeler arbeidet seg i mellom og jobber hver for seg. Da uteblir gruppeprosessen fordi de går inn i en *toleddet* relasjon. De forholder seg ikke til saksforholdet i lag. Dermed går de glipp av de ulike perspektivene som den enkelte bringer med seg inn i saksforholdet.

³⁶ Vygotskij, L. i Strandberg, L. (2006) i Vygotskij i praktiken s. 125.

³⁷ Samme sted s. 10.

³⁸ Simonsen, T. (2003) Innledende essay i Martin Buber *JEG OG DU* s. 35.

³⁹ Skjervheim (2002) i *Mennesket*.

I utdanninga til helsefagarbeidere er det ekstra viktig å trene seg på å mestre utfordringer sammen med andre, uansett bakgrunn. De skal ut og jobbe i pleie og omsorg og kan verken velge sine pasienter eller sine kolleger. Å utsette seg for å møte på det uventede i menneskelige relasjoner kan komme godt med når de skal ut og jobbe i yrkeslivet. Der vet de aldri hva som kan møte dem. Dermed er det viktig at vi som skal utdanne dem legger til rette for mange og gode gruppeprosesser slik at de kan få trening i å ta andres perspektiv. Det er ikke nok å forstå teoretisk hva empati er. De må få muligheten til å kjenne på kroppen hva det vil si å være i andres sko. I rollespillet opplevde vi alle fortvilelsen til eleven som ikke ble møtt av rådgiveren. Vi kjente det på kroppen vår. Denne opplevelsen ga oss alle et glimt inn i elevens situasjon og dette glimtet; denne følelsen av ikke å bli sett, bringer elevene med seg videre i livet sitt, i møte med mennesker, med pasienter og brukere som de engang blir satt til å hjelpe.

I rollespillet var det mye energi til stede mellom oss to som spilte. Sammen skulle vi løse en oppgave; spille et rollespill om en elev som var kommet i en vanskelig situasjon og som oppsøkte rådgiveren på skolen for å be om hjelp. Manuset stoppet her. Eleven spilte i vei og forventet at jeg gikk inn i rollen som en empatisk rådgiver. Når jeg ikke har evne til å ta hennes perspektiv men bare er opptatt av mitt eget, tilføres det en energi til samspillet vårt og intensiteten øker. Eleven glemmer at hun er i et rollespill og går med tyngde inn i rollen sin som den fortvilte eleven som ikke vet hva hun skal gjøre. Når jeg fortsatt ikke viser tegn til å møte henne med empati blir hun helt overgitt og prøver å sette meg på plass ved å fortelle meg at *slik* kan en rådgiver ikke oppføre seg.

I samtalen med Linda Mathisen diskuterer vi betydningen av det uventede i forbindelse med improvisasjon. Hun forteller meg at det uventede har stor betydning i improteater. Hun kaller det uventede for en *tilt*. Man tilter situasjonen. Det vil si at skuespillerne bevisst bringer inn noe uventet i spillet. På denne måten får de enda mer å spille på i møte med hverandre. Jeg brakte inn noe uventet i rollespillet, jeg tiltet situasjonen uten å være klar over det. Jeg fokuserte på støvlettene mine istedenfor elevens problemer. Akkurat i dette uventede øyeblikket ble det klart for alle hvordan et medmenneske *ikke* er.

En ting er å tørre å møte det uventede på stående fot. Neste utfordring er *hva* jeg har å møte det uventede med. Er jeg da i balanse mellom de utfordringer som møter meg og har jeg da de ferdigheter som situasjonen krever?

Balanse mellom utfordringer og ferdigheter

Denne "coole", avslappende, men årvåkne holdningen er viktig i improvisatorisk samspill fordi det i en slik tilstand utvikles en trygg atmosfære som gir positive effekter for de kommunikative forhold. Denne holdningen får man neppe hvis det ikke ligger et grundig forarbeid; beherskelse av instrumentet og ellers det som er nødvendig for å takle de utfordringer en møter i jazzmusikalisk samspill.⁴⁰

Jeg har forandret undervisningsmetode mange ganger før, gjerne midt i timen når jeg har sett at den metoden jeg brukte ikke nådde fram. Når jeg merker at elevene ikke er med eller ikke forstår hva det er jeg foreleser om prøver jeg å aktivisere dem på en eller annen måte; gjerne ved å bruke rollespill. Jeg har før sett at det å få dem fra en tilskuerrolle til en deltakerrolle kan være av stor betydning for å få til bedre læring.

Rollespill er en metode som både de og jeg er kjent med. Rollespill er en spilt situasjon som skal illustrere en problemstilling som åpner for diskusjon om flere tolkninger. Deltakerne i et rollespill får gjerne bare noen stikkord om sine roller og må utforme rollene sine som best de kan etter det. Handlingen utspiller seg etter hvert som man spiller. I og med at elevene skal ha rollespill som en del av den praktiske eksamen blir de tidlig presentert for denne metoden.

Som lærer har jeg lang erfaring i å bruke rollespill. Jeg er trygg på metoden. Jeg er ikke redd for å sette i gang med et rollespill midt i timen uten å ha forberedt det på forhånd. Kanskje henger det også sammen med at jeg ønsker litt mer fart i tingene. Jeg går fort trett av å undervise på den samme måten hver dag og må ha litt ny giv for å kunne tilføre elevene litt ekstra. Jeg kjeder meg og vil sette litt fart i undervisninga; vil *jazze* den opp.

Dirigenten behersket både det stoffet vi hadde fått utdelt og det nye vi fikk. Det kostet han ikke noe å legge bort det mer klassiske stoffet og hente fram et mer soulpreget stoff. Han sjonglerte elegant mellom disse to ulike stilartene. I tillegg hadde han mot til å forandre på situasjonen. Han behøvde ingen innspill fra oss; bare handlet raskt så vi ikke rakk å miste motet i møte med de vanskelige notene.

Min aller første erfaring fra en jamsession handlet om forholdet mellom ferdigheter og utfordringer. Jeg hadde øvd på en jazzstandardlåt i lengre tid og håpet å få mulighet til å prøve den ut på denne jammen. Jeg var nok ikke klar for å gjøre det likevel. Istedenfor å gå opp og synge blir jeg bare sittende blant publikum uten å gi noe tegn på at jeg ønsker å synge. Jeg

⁴⁰ Alterhaug, B. (2006) i *Mellom panikk og kjedsomhet*. s. 89.

mister rett og slett motet. Jeg fokuserer på hva som kan komme til å skje hvis jeg ikke klarer meg bra. Tenk om jeg ikke husker teksten? Hva om jeg begynner å rote med å komme inn på rett sted og tenk om jeg ikke får fram et eneste ord?

Alle disse tankene gjør meg apatisk og jeg klarer ikke å komme meg opp på scenen. Jeg blir bare sittende blant publikum som tilskuer til det som skjer på scenen.

I denne situasjonen er det ikke noen som roper at jeg må gå frem eller en leder som kan geleide meg trygt gjennom improvisasjonsøkten. Her kommer alt an på meg. I denne situasjonen har jeg ikke mot til å sette meg selv på spill.

Alterhaug hevder at det er viktig med balanse mellom ferdigheter og de utfordringer man blir stilt overfor.

Han viser til den spenning en improviserende musiker utsetter seg for under improvisasjon. Hvis spenningen er for stor, er det lett å få panikk og trekke seg.

Denne spenningen oppstår gjerne hvis ferdigheter oppleves å ikke være gode nok til å møte de utfordringer som man blir eksponert for. Hvis spenningen blir for stor, er det lett å få panikk og oppfinnsomhet og kreativitet har dårlige kår under slike forhold, hvilket kan føre til anspent og dårlig musikk.⁴¹

Da jeg ikke turte å gå opp og synge på denne jammen var jeg både usikker på rammene og på mine egne ferdigheter. Dermed sviktet motet.

I en samtale med min datter kommer vi inn på de utfordringer det kan være å skulle prøve seg på en jam for første gang. Jeg forteller henne om erfaringen min fra denne kvelden.

Hvordan var den jammen organisert?

spør hun. Jeg lurer på hva hun mener med spørsmålet.

Var det laget en liste som man kunne skrive seg opp på? Hvem var det som organiserte jammen?

⁴¹ Alterhaug, B. (2006) i *Mellom panikk og kjedsomhet*. s. 89.

Jeg forteller at det ikke var noen bestemt organisering. Det eneste jeg hadde lagt merke til var at den gruppa som skulle utgjøre husbandet for kvelden sto og øvde ganske lenge tidligere på kvelden i samme lokale.

Da skjønner jeg veldig godt at du ikke turte å gå opp og synge,
fortsetter hun.

Det er mye lettere hvis det hadde vært organisert, med liste over hvem som skulle delta og hvilken låt de skulle ta.. Da må man skrive seg opp i forkant og da er det på en måte allerede gjort. Da er det ikke så lett å trekke seg igjen.

Her berører hun noe viktig, nemlig rammer. Det skaper trygghet når man kjenner rammene for hva som skal skje og hvordan det skal skje. Da kan man konsentrere seg om selve utførelsen. Hvis rammene er utydelige og man er uvant med situasjonen er det lettere å trekke seg og la være å gjøre det en har tenkt.

I skolen er det tydelige rammer som både lærere og elever må forholde seg til.

For meg som har jobbet lenge på helse og sosialfag kjenner jeg godt til rammene. Jeg kjenner til fagstoffet, kompetansemålene og jeg vet hva ei sammensatt elevgruppe er. Dette gjør at jeg kjenner meg trygg til å bevege meg fritt og ledig innenfor disse rammene. Kjennskap til rammene og erfaringen jeg har samlet meg over tid gjør at jeg tør å sette meg på spill. Jeg tør å kaste meg ut i nye situasjoner. Jeg blir også mer kreativ når jeg kjenner rammene. Jeg vet akkurat hvor grensen går og kan prøve ut nye undervisningsmetoder for å finne ut hva som fungerer best i en gitt undervisningssituasjon.

Selv om jeg kjenner disse rammene godt og føler meg trygg innenfor dem blir jeg likevel stadig utfordret til å bevege meg lenger og lenger inn i det uprøvde. Det er fristende å gå i mine egne oppgatte spor og gjøre det jeg selv er aller mest trygg på. Det er ofte rollespill jeg tyr til når jeg merker at jeg må få litt fart i undervisninga. Jeg tyr til en metode som jeg føler meg trygg på.

Pedagogen Bengt Molander skriver om motsetningen mellom å bli værende i det en kan og det å tørre å utfordre seg ved å gå inn i noe en ikke er trygg på.

I all praktisk konst” finns en dialektik som liknar den vid inläring: en dialektik mellan att “lita blint” på sitt eget kunnande och att tvingas “gå utöver” det och skapa en egen väg, med allt det kan innebära av osäkerhet.⁴²

Når jeg blir utfordret til å gå ut over mine ferdigheter kommer jeg i berøring med øyeblikket.

⁴² Molander, B. (1993) i Kunnskap i handling s.18.

Å være til stede i øyeblikket/Flyt

Når du slipper taket i tiden forstår du noe annet.⁴³

Etterhvert som vi spiller og rollespillet tar form skjer det noe med samspillet vårt. Eleven går inn i sin rolle og prøver å utforme den som best hun kan ved å spille en fortvilet elev som gruer seg for å komme fram med sitt budskap. Jeg har et overskudd denne dagen som gjør at jeg spiller avgårde med den største selvfølgelighet; en aldeles følelsesløs rådgiver, i alle fall ufokusert, og eleven dras inn i dette.

På et vis lures eleven inn i spillet fordi hun blir så overrasket over rollefiguren min. Det skjer en prosess her. Vi kommer i en flyt-tilstand hvor situasjonen oppleves som ekte for eleven. Jeg kan bare kan fortsette leken for å oppnå det jeg vil; nemlig at eleven skal bli provosert over denne følelseskalde rådgiveren og har derfor behov for å si fra. Det som skjer her er at når vi kommer inn i denne flytsonen viskes grensene mellom oss ut fordi vi blir opptatt av et felles prosjekt.

Akkurat her er det vendepunktet skjer. I dette øyeblikket går det opp for eleven hva et medmenneske er eller hvordan et medmenneske burde handle. Når hun ser at denne evnen er totalt borte hos rådgiveren; (læreren), får hun behov for å si i fra.

Flyten i korseminaret skjer i det øyeblikket vi synger *Lean on me* uten noter. Vi hører på hverandre for å finne tonene og plutselig kjenner vi at det nærmest svinger av seg selv. Jeg kommer også i en opplevelse av flyt når jeg synger *Autumn Leaves* og det er noen øyeblikk der som svinger godt i samspillet med komp og sangere.

Det er ikke så lett å skulle forklare denne tilstanden av å være i en slags flyt. Hvis jeg skal prøve å sette ord på dette er det ganske sammensatt. Det første som slår meg er at tiden blir uvesentlig. Jeg er som i en dans, i en bevegelse som kjennes god å være i og som på en måte går av seg selv. Jeg handler men det er akkurat som det ikke er viljestyrt. Jeg følger bare med i det som skjer. Jeg er inni det som skjer men samtidig ikke bevisst til stede i det. Jeg er på en måte ubevisst til stede i det som hender.

*Flyt er et svært kompleks fenomen*⁴⁴, hevder psykologen Lisa Vivoll Straume.

⁴³ Høeg, P. (1994) i *De få utvalgte*.s.26

⁴⁴ Straume, Lisa V.(2009) Positiv psykologi i tverrfaglige team s. 159.

Hun viser til *Mihaly Csikszentmihaly*, ungarsk professor i psykologi som har studert og skrevet mye om fenomenet flyt. *Csikszentmihaly* studerte kunstmalerere på 60 – 70 tallet. Han la merke til at når de jobbet med maleriene sine kunne de bli helt oppslukt. Etter hvert som kunstverket deres tok form glemte de alt rundt seg. Trivielle ting som å spise og sove ble mindre viktig. Fokuset var på maleriet som begynte å ta form. Når maleriet var ferdig kunne de miste interessen helt for det. De var heller ikke spesielt opptatt av om det ble solgt. De bare snudde maleriet opp mot veggen og begynte på et nytt.

Når man blir oppslukt av noe glemmer man tid og sted. Man er her og nå, ikke i fortid og ikke i fremtid.

Den britiske forfatteren Ken Robinson snakket om flyt da han ble intervjuet av Skavlan. Det skjer noe med tidsbegrepet når man blir så fokusert i forhold til å gjøre noe man liker og behersker.

*En måte å oppfatte at man er i sitt element på er at oppfatningen av tid forandres. Man blir som oppslukt. Er man i sitt element, kan en time virke som fem minutter.*⁴⁵

Når jeg ser tilbake til hva som skjedde i timen med elevene mine husker jeg at jeg vurderte om jeg hadde tid til å stoppe opp og forklare ordet medmenneske. Jeg var redd at jeg ikke fikk tid til alt jeg hadde planlagt denne timen. I stedet opplevde jeg at ved å bruke tid fikk jeg tid. Ved å stoppe opp og flytte fokuset på elevene ble jeg nødt til å forholde meg til nåtida. Dermed ble jeg engasjert og glemte tid og sted.

Alterhaug omtaler også aspektet flyt og forholdet til tid når man improviserer. Han kaller dette for *gylne øyeblikk* og *“keeping time”*.⁴⁶

*...hvor fortid, nåtid og framtid smelter sammen i ekstatiske øyeblikk...forberedt planløshet. Improvisasjon i jazzmusikalsk forstand kan sies å omfatte elementer av forberedt planløshet. Under improvisasjonsakten er det viktig å» legge bort» mye av tenkningen og rasjonaliteten som må være unnagjort på forhånd. Det gjelder rett og slett å la det stå til, la det intuitive og impulsive være det førende element.*⁴⁷

Straume nevner at det må foreligge noen forutsetninger for å gå inn i en flyt tilstand. En av de forutsetningene er at det er balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Kompetanse til å

⁴⁵ Robinson, K. i samtale med Fredrik Skavlan

⁴⁶ Alterhaug, B. (2006) i Mellom panikk og kjedsomhet. s. 81

⁴⁷ Samme sted s. 82

utføre oppgaven kommer i forkant av flytopplevelsen og det kan også være en fordel at man har klare og tydelige mål for det man skal i gang med.

*Flyt er en mental prosess av intens konsentrasjon og optimal fungering som ofte er assosiert med mestring og motivasjon. Det er i flyt vi er oss selv på vårt beste.*⁴⁸

Når flytprosessen skjer har man automatisert handlingen. I klasserommet har jeg øvd meg mange ganger. Jeg har gjort det samme på nytt og på nytt igjen; så mange ganger at handlingene mine er blitt automatiserte. De er blitt en del av mitt faste repertoar som lærer. Jeg blir overrasket men jeg blir ikke redd. Jeg tør å være til stede i nuet. Jeg har den balansen eller det overskuddet som skal til for at jeg skal klare å handle. Jeg er dypt konsentrert.

Å være i flyt kan sammenlignes med å befinne seg midt i en lek. Det er noe av det samme som skjer. Leken er lystbetont og indremotivert og man dras lenger og lenger inn i det spennende landskapet.

Når jeg tør å flyte med i det som skjer klarer jeg å utfordre mønsteret mitt. Jeg slipper kontrollen over planene mine for timen og prøver og være til stede i det som skjer her og nå. Jeg vet ikke hva som venter meg. Jeg begir meg ut på noe som jeg ikke vet fortsettelsen av. Jeg vet bare intuitivt at det er dette jeg må gjøre. Jeg ser meg ikke tilbake og jeg er heller ikke opptatt av det som kommer. Jeg er midt inne i handlingen.

Det er nesten så det oppstår en form for unntakstilstand. Pedagogen slipper kontrollen for å kunne gå i møte med det ukjente. Det er en god form for unntakstilstand.

Som lærer står jeg hver dag i møte med noe utrygt. Selv om jeg kjenner meg trygg i rollen min må jeg stadig ut av den for å fylle en ny rolle som plutselig er skrevet inn. Jeg slappet av i rollen min fordi jeg kjente alle replikkene så godt, jeg kunne dem til og med utenat. Nå måtte jeg begynne på nytt i en helt ny rolle som jeg ikke kjente fra før. Manuset var skrevet om mens jeg var i gang med å framføre rollen min. Min trygghet blir stadig utfordret.

Hvis jeg tør å flyte med i det som skjer, ikke stoppe opp men være til stede i situasjonen kan det være at jeg da klarer å utfordre mønsteret mitt? Det er så lett å gripe til handlinger som jeg før har brukt; handlinger som til slutt har dannet et mønster eller script som jeg tyr til så snart jeg blir utfordret. Improvisasjon handler om å utfordre dette scriptet. Hvis jeg er

⁴⁸ Straume, L. (2008) i Positiv psykologi i tverrfaglige team: Flyt og kreativitet s. 158

forberedt på å møte situasjonen på en annen måte øker kanskje sjansen min for å skape noe nytt.

Pedagogen Harald Jarning peker på at lærerjobben er et risikoyrke.

*Den som skal trives som lærer må tåle, og like at ting ikke alltid blir som en tenkte.*⁴⁹

Alterhaug kaller det å være i flyt en form for transe.

For å komme i slike "trance-liknende" tilstander, er det viktig at det er god balanse mellom utfordringer og ferdigheter. Hvis balansen er dårlig vil utøveren enten føle seg utrygg og engstelig, eller hun/han vil kjede seg og være lite medskapende. Begge av disse tilstandene vil uheldig for hele samspillsituasjonen og musikken låter ikke bra. Hvis balansen derimot er optimal, vil musikerne ha en god følelse og oppleve en "tilstedeværelsens estetikk" på en slik måte at man snakker om å komme i en "flytsone", og at man blir spilt, som enkelte musikere uttrykker det når man i intensive samspillsituasjoner blir en betrakter av hva ens egne fingre gjør på instrumentet. I slike øyeblikk vil man komme i en tilstand av konstruktiv usikkerhet og forvirring, man befinner seg i en transcendental og i en risikosone. Når det "swinger," er det "som å være i Edens Have," som jazzpianisten Herbie Hancock uttrykker det i et tv-intervju fra 1986...⁵⁰

Det var under en framførelse av jazzstandarden *My Funny Valentine* at jeg ble bevisst på hva det vil si å være til stede i øyeblikket når jeg synger. Jeg var til stede som gjest i en privat sammenheng og var blitt bedt om å synge et par låter. Som akkompagnatør hadde jeg med meg Snorre på gitar. Denne sangen hadde jeg sunget mange ganger hjemme i stua med bare han og jeg til stede.

Jeg hadde forberedt meg godt og tenkte at denne gangen skulle jeg prøve å synge uten noter og tekst. Jeg kunne sangen godt men noen ganger føles det som en ekstra trygghet å ha teksten der i tilfelle jeg blir nervøs og kommer ut av det. Jeg følte meg klar for å la det stå til. Det føltes godt å slippe sikkerhetsnettet og bare kaste seg ut i det.

Jeg begynner med å synge. Bommer på første tone og må starte opp igjen. Jeg kjenner at dette takler jeg helt fint. Jeg starter opp igjen og merker at jeg synger med en mer mjukhet og sårbarhet enn det jeg har gjort før. Tonen min varierer i takt med teksten, mine følelser, gjestenes blick og respons. Jeg merker at jeg har folks oppmerksomhet og kjenner at jeg er i

⁴⁹ Smidt, J. i Jarning, H. *Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon* s. 218.

⁵⁰ Alterhaug, B. (2006) i *Mellom panikk og kjedsomhet*. s. 82

en slags flyt, i en bevegelse som jeg ikke kan styre og den varer hele veien ut. Det føles som om jeg hengir meg.

Jeg tenker ikke så mye på det med det samme men etter hvert tar tankene form og jeg merker at jeg har vært igjennom en viktig prosess. Jeg har satt meg selv på spill. Jeg har prøvd å synge uten for mye kontroll. Uten tekst, uten alle forsikringer som jeg før har tatt. Uten perfektjonisme som trygghet. Jeg hadde noe på hjertet som jeg ønsket å formidle og jeg lot det stå til.

Det handler om å kunne noe. Jeg har brukt en del tid på denne sangen. Sunget den i ulike sammenhenger. Blitt mer og mer trygg på den. Nå sitter den i ryggmargen. Den er blitt min. Dette har gitt meg trygghet. Jeg kan når som helst gå opp på scenen og synge den. Jeg føler at jeg er i balanse. Denne balansen som jeg kjenner på gjør at jeg beveger meg over i en følelse av flyt. Det er som om jeg er om bord i en seilbåt og kjenner hvordan jeg vugger fra side til side i takt med båten og bølgene. Jeg er ikke redd og gjør ikke motstand når båten beveger seg og krenger fra side til side. Jeg er ett med båten og kroppen min følger bevegelsene i takt med bølgene som slår inn mot sida på båten. Pulsen er avslappet. Jeg merker den ikke.

Csikszentmihaly advarer mot for mye vekt på prestasjoner, og han mener gleden må stå i sentrum hvis man vil komme i flow når man synger og musiserer.⁵¹

Når man har gjort noe flere ganger blir man tryggere. Man opplever å være i balanse.

Musikeren og pedagogen Stig Roar Wigerstrand skriver at det skjer en automatisering av ferdighetene når man har øvd lenge på noe.

*Arbeidet kan utføres uten at det finnes en bevisst mental fokusering på handlingen.*⁵²

Han sier videre at et viktig resultat av dette er at man blir mer kreativ og tør mer. Når man ikke trenger å bruke mer tid på ferdighetene kan man bruke mer mental energi på å gå i dybden med fremføringen og man blir friere i uttrykket sitt.

Uten at jeg var helt bevisst på det hadde jeg øvd så mange ganger på *My Funny Valentine* at den var blitt automatisert.

Det er det samme som skjer i klasserommet når jeg setter i gang med et rollespill midt i timen. Jeg har gjort det så mange ganger før at jeg kjenner meg trygg nok til å sette i gang med et

⁵¹ Persen, Å. (2005) i *Utrolig å få synge ut*. Masteroppgave UiO.

⁵² Wigerstrand, S. (2006) i *Tenk fort!* S. 116.

rollespill når det måtte være. I og med at jeg har disse ferdighetene og denne tryggheten kan jeg bruke mer mental energi på selve utformingen. Jeg tenker ikke rasjonelt. Jeg bare handler. Jeg planlegger ikke og bruker ikke tid på å tenke. Eleven svarer på mitt innspill og sammen beveger vi oss inn i ei handling som går av seg selv. Vi opplever å komme i en flyt-tilstand.

Når jeg kommer i en tilstand av flyt handler det om å være i beredskap.

Beredskap

“Lærerrollen stiller store krav til improvisasjon. Den forventer at du er forberedt på det uforberedte.”⁵³

Jeg følte meg veldig opplagt i møte med klassen min denne morgenen. Jeg hadde overskudd, var oppstemt og klar for å leke. Snart skulle jeg ut i studiepermisjon. Denne oppstemtheten gjorde at jeg møtte på utfordringene i klasserommet med stort mot. Jeg brukte de redskapene jeg hadde for hånden. Jeg så på armbåndet mitt og fikk en innskytelse. Dermed var rollespillet i gang og jeg fikk bruk for alt jeg hadde av beredskap.

Alterhaug var godt beredt i møte med oppgaven han var satt til å gjøre på korseminaret. Som veletablert jazzbassist og med lang erfaring fra undervisning i improvisasjon hadde han en rik erfaring å høste av i møte med oss koristene som skulle prøve oss på jazzimprovisasjon, kanskje for første gang i vårt liv.

Nylig deltok jeg på en større jamsession. Det var en annonsert jam med mange deltagere. I forkant hadde jeg øvd på et par, tre låter, men fikk bare anledning til å prøve en av låtene med bandet på forhånd. Det gikk greit. Vi fikk tatt gjennom låten min et par ganger og ble enige om tempo og dynamikk og om hvordan avslutningen skulle være.

Likevel var jeg usikker på om det var denne låten jeg skulle ta. Kanskje skulle jeg ta en som var litt mer spennende? Det var så mange dyktige sangere og utøvere som skulle opptre og jeg kjente at jeg begynte å få litt nerver. Kanskje skulle jeg bare trekke meg fra hele greia? Men jeg var jo skrevet opp på ei liste over hvem som skulle synge og med hvilken låt jeg skulle ta. Jeg kunne jo ikke bare trekke meg eller forandre låt. Jeg måtte tørre å stå i det.

Jeg trakk meg ikke og holdt fast på låten jeg hadde øvd på sammen med bandet. Jeg angret ikke på det.

Når vi skal framføre låten merker jeg hvor trygg jeg er. Jeg har prøvd introen flere ganger og kjenner gangen i låten.

Når jeg synger kjenner jeg igjen musikernes måte å spille på. I tillegg opplever jeg at de har enda mer å by på. I de partiene som utgjør høydepunktene i låten er de ekstra oppmerksomme. Jeg kan bare gi meg over og virkelig nyte den spontane skjønnheten i samspillet og samtidig glede meg over at jeg får være en del av det.

⁵³ I samtale med Ellen Margrete Myrvang Fuglseth. (Medstudent)

Det er mange myter om improvisasjon. En av disse mytene er at man ikke behøver å forberede seg; man bare improviserer.

De virkelig gode improvisatørene tyr ikke til improvisasjon som nødløsning men har forberedt seg lenge og godt til oppgaven de skal gjøre. Dette gjelder både musikere og lærere. De har ikke nødvendigvis forberedt seg konkret til en bestemt oppgave men de er forberedt når oppgaven kommer. Forberedelsen ligger i erfaringen deres.

Hva er det jeg har for hånden denne dagen? Det er noe mer enn armbåndet jeg har pynta meg med. Det er mer enn overskuddet og lysten til å leke. Hvilke redskaper er det jeg tar i bruk i denne situasjonen?

For det første så kjenner jeg elevene. Jeg har vært i lignende situasjoner med dem før. Mange ganger. Jeg har erfaring. Jeg vet hva det vil si å gå ut av planen min uten å vite hva jeg skal gjøre isteden. Jeg har selvtillit, dristighet og sikkerhet nok til å forandre undervisningsmetode i løpet av et øyeblikk. Jeg nøler ikke. På grunn av min lange erfaring har jeg et stort reservoar å ta av. Jeg blir overrasket men jeg blir ikke redd. Utfordringa jeg står overfor gjør at jeg blir enda mer kreativ. Jeg er oppmerksom og dypt konsentrert. I løpet av kort tid er vi alle sammen en del av en samhandlingsprosess.

Helt i starten av skivinga mi hadde jeg en samtale med Snorre om hvordan han vil forklare improvisasjon.

Jeg tenker at improvisasjon er aldri å møte den samme utfordringa på samme måte som du har gjort før. Da kan det lett bli mekanisk.

Jeg tenker tilbake på klasseromssituasjonen. Jeg hadde ikke opplevd før at elever på helsefagarbeideren ikke kjente til begrepet medmenneske. Jeg ble overrasket og visste ikke hvordan jeg skulle gå videre. Jeg måtte stoppe opp og prøve å finne en annen måte å undervise på. Det kunne lett bli mekanisk dersom jeg hadde fortsatt å forelese uten å ha alle elevene med meg. Jeg kunne lett blitt en kopi av pedagogikklæreren min som sto ved overheaden og foreleste på samme måte time etter time.

Som yrkesutøver blir improvisasjon en slags livsstil, ei livsholdning. Askeladden er et viktig stikkord her. Du samler på ting som du ikke nødvendigvis vet om du får bruk før.

Kanskje er det akkurat det som skjer i klasserommet? Jeg har samlet meg en del erfaring fra ulike situasjoner med elever opp gjennom tida mi som lærer. Jeg vet ikke akkurat når jeg får bruk for den, akkurat som Askeladden. Men plutselig før jeg vet ordet av det får jeg bruk for all erfaringen jeg har samlet meg. Jeg er tilbake i utdanningen mi når vi studentene ble kastet ut i det og måtte ta over undervisningen på ei stor byskole uten å ha forberedt oss.

Improvisasjon er en strategi for å løse ei utfordring,
kan ikke brukes i enhver situasjon, til alt. Noen ganger er det helt andre
ting som trengs.

Her må jeg kanskje passe litt på. Kanskje kan jeg komme i fare for å kalle noe for improvisasjon som ikke er det? Hvis andre lærere blir bedt om å fortelle hva de er opptatt av og hvordan de erfarer at elever lærer best ville det nok komme like mange svar som det er lærere. Likevel må jeg slå fast at for min egen del er begrepet improvisasjon det ordet som best dekker det jeg tenker på når jeg skal prøve å forklare for andre hvor utfordrende jeg opplever det å være lærer på helsefagarbeider.

Jeg har opplevd mange situasjoner i klasserommet der jeg tar for gitt at jeg vet mer om hva elevene kan og forstår enn det jeg gjør. Jeg tar for gitt at de forstår det språket jeg bruker og det språket som befinner seg i læreboka. Jeg har tatt det for gitt at dette var kjent fagstoff og kjente begrep. Vel er ordene kjente for meg som har undervist i mange år i dette stoffet men for elevene som møter begrepet medmenneske for første gang kan det ikke være så enkelt. Jeg kan ikke koste på meg og si at elevene er dumme eller late eller umotiverte. Jeg må finne dem der de er. Da må det nødvendigvis bli noen situasjoner hvor jeg selv kjenner at jeg mister fatningen men må skynde meg å komme meg videre. Jeg må finne en strategi som virker.

Jeg må komme meg opp på hesten igjen som Mr. Night sier til Alice i *Alice in Wonderland*⁵⁴ etter at han har falt av hesten gang på gang. Jeg kan ikke gi meg. Jeg må prøve på nytt og på nytt igjen helt til jeg finner en måte å undervise på som når dem. Jeg må bruke av det reservoaret jeg har opparbeidet meg over tid. Det handler om å være i beredskap.

Improvisasjon er knyttet til det musikalske. Noen ganger platt, men det som gjør at du går opp på scenen er at av og til dukker det opp noe som er helt unikt.

⁵⁴ Engelsk roman fra 1865. Skrevet av forfatteren Charles Lutwidge Dodgson under pseudonym Lewis Carroll. Romanen handler om Alice som er på vei inn i skogen bort fra et middagsselskap. I skogen faller hun ned i et kaninhull og inn i en fantasiverden hvor hun møter på ulike fantasiskapninger; blant andre Mr. Night. Sitatet er hentet fra en filmversjon fra 1999 med Nick Willing som regissør.

Det dukket opp noe helt spesielt når jeg endelig kom meg opp på hesten. Jeg fikk tatt tak i tøylene og fikk styrt oss videre i det vi sto fast i. Det ble bevegelse og samspill og vi kom oss trygt gjennom det vanskelige kapitlet om samspill.

I en undervisningssituasjon tenker jeg ikke over at nå gjør jeg *noe uventet* eller nå opplever jeg *balanse* mellom de utfordringer jeg møter og mine egne ferdigheter. Handlingen blir en helhet. Jeg handler i møte med mine elever, så godt jeg kan; mange ganger ganske ubevisst og uten å vite utfallet av det jeg gjør.

Det handler om ulike deler som alle er like viktige. Noen ganger har jeg mest bruk for å lytte, andre ganger for å gå inn i samspillet, men når jeg lytter har dette innvirkning på samspillet, og når jeg setter meg på spill kommer jeg i berøring med det uventede. På denne måten har alle elementene i improvisasjon med hverandre å gjøre.

I samtalen min med Ida Maria og Stefan kom vi inn på dette med deler og helhet i forbindelse med musikk.

Vi diskuterte hvorvidt noen av delene i musikk er viktigere enn andre for å få til et godt musikalsk uttrykk.

Musik är att laga nånting som är mer enn summen av sina delar.

sier Stefan.

Jeg spør litt nærmere for å få tak på hva han mener.

Marian: Tenker du på helheten? At helheten er noe helt annet enn deler satt sammen?

Stefan: Ja helhet.. Det blir som en ny dimensjon. Delarna innom musik e ganska basic. När du sätter dom upp på et bestemt sätt så kan jo folk bli helt rörd.

Ida Maria: Delene er egentlig helt ubrukelige i og for seg.

S: Det är i tomrommet mellan delarna att det händer.

IM: Arvo Pärt⁵⁵ sier at det er stillheten som skaper musikken. Ta for eksempel den siste låten jeg laget. *It's ok*. Den lå bare der. Jeg var åpen for å ta imot den.

Noen ganger når jeg er på konsert så kan jeg bli ganske berørt når framføringen ikke er helt perfekt. For eksempel når noen synger med rusten stemme, ja selv når de synger falskt kan jeg bli sterkt berørt. Hva er det som skjer? Jeg tror det er nettopp det at sangeren byr på seg selv. Sangeren gir av seg selv. Han holder ikke tilbake noe i påvente av at det skal bli perfekt. Sangeren formidler og gir det han har på hjertet.

Det handler om en kjærlighet til det en gjør; en lidenskap. Dette treffer meg som lytter.

Når en lærer setter seg selv på spill for å møte sine elever på en god måte handler det også om kjærlighet.

Jens Bjørneboe skriver i artikkelen *Læreren og eleven: (1962.)*

Dette er lærerens egentlige fag:

Å like elever. Å være glad i dem...

*Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder.*⁵⁶

Kanskje skal jeg ikke la meg overraske eller skremme over at elever i andre året på helsefagarbeideren ikke forstår begrepet medmenneske men heller bruke kreftene mine på selv å være et medmenneske i møte med dem. Et medmenneske som setter seg selv på spill for å kunne møte den enkelte.

Elevene på helsefagarbeideren lærer om helhetlig omsorg og pleie. De har ulike fag der de skal lære seg ferdigheter som det å stille sår, ta blodtrykk, forstå symptomer på ulike sykdommer og vite hvordan disse skal behandles. De skal være etisk bevisst sin rolle og tolerant i møte med ulike pasienter. Alt dette og mere til må de kunne for å gjøre en god jobb som helsefagarbeider. Likevel er det aller viktigste at de er i stand til å møte pasienten som et medmenneske. Det er ikke nok å behandle såret på foten til en pasient; det er hele pasienten som trenger å bli sett.

⁵⁵ Estisk kirkemusikkkomponist.

⁵⁶ Forelesning med Inge Eidsvåg om *Den gode lærer*. Petter Dass-seminar 2005.

Til syvende og sist handler improvisasjon om en prosess som skjer mellom ulike elementer. Man kan ikke bestemme seg for at den skal skje men man kan være i *beredskap* slik at den kan skje.

Buber var knyttet til den jødiske trosretningen *chassidismen*⁵⁷. Chassid betyr «from».

I chassidismen fantes det mange legender. Disse legendene hadde alle noe overførbart i seg som hadde noe viktig å si til menneskene. En av legendene handler om smeden som skal i gang med arbeidet sitt og finner ut at det er noe som mangler. Det skjer ingen sammensmeltning.

*I følge en chassidisk legende hadde smeden alle delene som skulle være tilstede for å gjøre sitt arbeid; ambolt, isse, blåsebelg og hammer. Likevel skjedde det ingenting. Det var noe som manglet og han kunne ikke forstå hva det var, men så fikk han snakke med en chassid som kunne fortelle ham at det aller viktigste av alt manglet – nemlig ilden!*⁵⁸

⁵⁷ En gruppe jøder fra det andre århundret f.Kr.

⁵⁸ Simonsen, Terje G. (2003) i Innledende essay Martin Buber JEG OG DU s. XXXI

Tempo rubato

Etter fritt tempo

Jeg skriver med omsorg for uttrykket. Det gjør jeg etter beste evne, med varierende besluttosomhet, vekslende hell: Poenget er ikke hva jeg får til, men at jeg prøver.⁵⁹

I etterkant kan man se hvordan ting blir. Jeg har strevd med å få frem det jeg gjør når jeg improviserer. Det har vært en lang prosess. Jeg har virkelig improvisert når jeg har skrevet. Hvordan skriver man en oppgave om improvisasjon? Distansert? Skal man studere fenomenet utenfra eller innenfra?

Bare *du* kan skrive din oppgave har min veileder sagt mange ganger. Og hun har rett. Bare jeg har de erfaringer som jeg har. Bare jeg kan fortelle min historie og bare jeg kan velge hvilke historier jeg vil fortelle.

Jeg har mange fortellinger. Kanskje er det for mange? Jeg tror ikke det. Det finnes enda mange historier som jeg ikke har fortalt.

Hva vil det si å skrive et vitenskapelig essay? Dette har jeg fundert på mange ganger underveis. Hva *er* et vitenskapelig essay? Essay betyr forsøk. Jeg kan si at jeg har gjort et forsøk på å skrive en masteravhandling om hva det er jeg gjør når jeg improviserer som lærer og som sanger.

Kan man bruke alle slags ord i et essay?

*Vær forsiktig med å bruke for mange faguttrykk.*⁶⁰

Det kan være at jeg lukker mange ute ved å bruke faguttrykk som kan forstås på mange forskjellige måter. Kanskje blir jeg fristet til å bruke faguttrykk som først og fremst hører hjemme i min profesjon som pedagog. Da er det en fare for at de som ikke er innforstått med denne måten å bruke begrepene på legger helt andre betydninger i ordene. Dermed kommer det ikke ordentlig fram det jeg har ment.

*Du må åpne begrepene når du skriver, ikke lukke dem.*⁶¹

⁵⁹ Anders Johansen i Samtalens tynne tråd s. 34

⁶⁰ I samtale med Ruth H.Olsen.

⁶¹ I samtale med Ruth H.Olsen.

Du tenker langsomt når du skriver essay. Du må bruke mye tid på å tenke når du skriver på denne måten sier forfatter Jo Bech-Karlsen i ei bok om essayskriving for begynnere. Du må skrive setningen helt ut slik at det ikke er noe tvil om innholdet.

Kan du finne en annen måte å forklare ordet mestring på?

Spør veilederen min meg og jeg føler at jeg må inn i en helt annen tenkemåte enn jeg er vant til når jeg skriver. Langsomt forstår jeg hva hun mener.

Jeg ikke bare forstår det men jeg opplever at det skjer noe med meg når jeg leter etter en måte å åpne begrepene på. Jeg får fram mer av det jeg har på hjertet. Det er som å løfte på steiner som har lagt lenge i ro. Jeg tror jeg vet hvordan steinene ser ut på den andre siden men blir overrasket når jeg snur dem og ser at de har en helt annen form og helt andre farger enn det jeg først trodde.

Blir språket for naivt, for enkelt når jeg åpner begrepene? Hva skjer når jeg bruker ord som sier ting rett ut? Når jeg sier *å klare* i stedet for *å mestre*, hvordan oppfattes det?

Kan det være at jeg ofte har gjemt meg bak faguttrykk? Det ble på en måte opp til andre å tenke seg fram til hva jeg har ment med det jeg har skrevet. Jeg kunne gå raskt videre til neste avsnitt og briljere med nye faguttrykk som jeg kanskje ikke alltid var helt sikker på betydningen av.

Nå må jeg bruke tid på å formulere det jeg ønsker å få sagt. Jeg må holde tunga rett i munnen. Jeg må trene meg på å skrive på en måte som gjør at leseren ikke er i tvil om hva det er jeg mener med det jeg sier. Da kan jeg ikke ha lange teoretiserende utgreiinger som blir hengende i lufta.

Det er viktig at jeg skriver på en måte som gjør at hvem som helst kan lese og forstå det jeg skriver, og ikke bare noen innvidde fra min egen profesjon.

Jeg merker at det skjer noe med teksten når jeg skriver på denne måten. Den henger mer sammen. Først når jeg har klart å uttrykke helt konkret med ord hva det er jeg gjør når jeg improviserer er jeg selv i stand til å forstå det. Kanskje først da når jeg går helt inn til margin får jeg fram noe som kan finne gjenklang hos leseren.

Bech-Karlsen sier at den vitenskapelige essayisten må kjenne sitt fag og samtidig kunne ta et steg tilbake og se det i en videre sammenheng.

Jeg prøver å tolke min egen erfaring når jeg skriver vitenskapelig essay. Jeg lytter til teksten jeg har skrevet og stiller spørsmål ved den for på denne måten prøve å få en større forståelse av min egen erfaring.

Filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var en frontfigur innenfor den hermeneutiske tradisjon. Han tok opp arven fra de tidligere hermeneutikerne. Hermeneutikk betyr tolkningskunst. Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermenevein*⁶² som betyr "å tolke". I gresk mytologi var det guden Hermes som hadde fått i oppdrag å kommunisere budskap fra Zeus til alminnelig dødelige. Han skulle ikke bare overbringe budskapet men han skulle også uttrykke, forklare og fortolke budskapet.

I *Forståelsens filosofi* skriver Gadamer om at all forståelse begynner med at noe taler til oss. I møte med en tekst er det viktig å forstå teksten ut fra seg selv. En må være rede til å høre etter hva teksten har å si.

*Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten, betyr å utarbeide et slikt for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger inn i tekstens mening.*⁶³

Jeg skriver om dagligdagse opplevelser jeg har som lærer og som sanger og retter oppmerksomheten mot hva det er jeg gjør når jeg improviserer. Jeg prøver å fortelle akkurat det som skjer *med* meg og *i* meg. Deretter reflekterer jeg over det jeg har erfart og prøver å tolke det som jeg har opplevd. Jeg går inn i teksten min og tar ut en liten bit som jeg reflekterer rundt. Denne kunnskapen tar jeg med meg tilbake til teksten og det blir et nytt møte mellom tekst og refleksjon. Jeg går tilbake til teksten min mange ganger og får stadig øye på mer av min egen erfaring. Det blir som en hermeneutisk spiral som jeg stadig kan bygge videre på.

En hermeneutisk spiral er en form for improvisasjon. En refleksjon skapes ut fra ei tolkning av erfaringen min. Jeg vet ikke på forhånd hva det er jeg får øye på. Jeg kan ikke forutse noe. Jeg står i en sammenheng med min egen erfaring, med min egen tekst og det er nødvendig at jeg lytter til det teksten har å by på. Det er som å stå i en musikalsk improvisatorisk

⁶² Hermeneutikk. I wikipedia (2012. 29. mars) fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk>

⁶³ Forståelsens filosofi. Hans-Georg Gadamer. s. 38

sammenheng hvor jeg lytter til de andre musikerne og prøver å møte dem slik at vi sammen kan skape et uttrykk.

*Målet for all kommunikasjon og all forståelse er en felles forståelse av saken.*⁶⁴

Det tok veldig lang tid før jeg virkelig forsto hva det vil si å fortelle om min praksis og ikke forklare den. Jeg tror det henger sammen med den skolastiske tradisjonen som for det meste har preget utdanninga mi. Jeg har ofte opplevd at det har vært viktig innenfor min profesjon å skulle være ekspert. Da jeg skulle skrive denne avhandlingen ble jeg stadig fristet til å komme inn på mange pedagogiske spørsmål som ikke nødvendigvis hadde utgangspunkt i min fortelling. Det var nesten som jeg ville favne over alt når jeg først fikk sjansen til å skrive om lærerrollen. Jeg ville forklare lærerrollen og komme med ekspertuttalelser om både det ene og det andre pedagogiske spørsmålet.

*Belys din erfaring ved å reflektere over de erfaringer du har.*⁶⁵

Bare mine erfaringer? Er det nok? Er det nok stoff til å fylle en masteravhandling?

Nå vet jeg at skulle jeg skrevet ned all min erfaring fra min tid som lærer og i tillegg reflektert over denne, ville jeg fylt utallige masteravhandlinger.

Det tok lang tid før jeg innså hvor viktig min egen erfaring er og at det nettopp er i denne at nøkkelen for å forstå befinner seg. Jeg følte jeg måtte helt til bunns. Jeg følte det som om jeg sto naken og ribbet og ikke hadde noe å vise til. Hva med all teorien som jeg hadde ervervet meg gjennom alle disse årene? Hva med min pedagogiske fagterminologi? Var det ikke bruk for den i denne avhandlingen? Hvis det ikke var bruk for den hva hadde jeg da å vise til?

Så langt ned var det nødvendig at jeg kom for å skjønne det jeg ikke hadde skjönt.

Tenk om jeg hadde forstått dette tidligere; at det *bare* var min erfaring jeg skulle skrive om, min egen praktiske erfaring. Da hadde jeg kanskje skrevet denne avhandlingen med et helt annet utgangspunkt. Likevel ser jeg at det var nødvendig for meg å gå denne lange veien. For mens jeg har gått langs denne veien har jeg vært nødt til å stoppe opp, gått tilbake mange ganger og sett meg grundig om fordi jeg så lett mistet retningen på hvor jeg skulle.

Lenge sto sangfortellingene mine som ei ramme rundt avhandlingen min. Det lå så mye i disse nyervervede erfaringene mine og lenge var fokuset på disse. Det var her jeg klarte å

⁶⁴ Forståelsens filosofi. Hans-Georg Gadamer s. 34.

⁶⁵ I samtale med Ruth H. Olsen

sette ord på hva jeg gjør som lærer når jeg improviserer. Det var her jeg skjønnte at improvisasjon handler om ulike elementer. Etter hvert klarte jeg å flytte fokuset fra sangfortellingene og over til klasserommet og min praksis der. Nå hadde jeg fått et språk jeg kunne bruke for å forklare hva det er jeg gjør når jeg underviser. I møte med begrepene fra musikk og jazzimprovisasjon fikk jeg endelig en forståelse av hva det er jeg gjør i klasserommet når jeg improviserer i timen med medmennesket.

Samtidig som jeg fant et språk for å kunne forklare min praksis merket jeg hvor vanskelig det var å legge fra seg sangfortellingene mine slik de opprinnelig var skrevet i sin helhet. Jeg var noen ganger redd for at noe var gått tapt ved at jeg ikke lot fortellingene stå der i sin helhet. Jeg tenkte på det narrative perspektivet, at ei fortelling i seg selv er sterk nok til å stå for seg selv. Når jeg brukte bare deler av dem var jeg redd for at noe av erfaringen i fortellingene ikke skulle komme godt nok fram. Jeg var også redd for at når jeg forandret måten jeg skrev på, ble teksten mer oppstykket og mistet noe av flyten som jeg syntes var til stede i de lange fortellingene. Kanskje var det leseren jeg var mest opptatt av. Jeg ønsket at leseren skulle møte disse ulike sangfortellingene og oppleve noe gjenkjennende hos seg selv og i sin egen praksis gjennom disse fortellingene.

Imidlertid opplevde jeg å få øye på mer ved min egen praksis ved å flytte blikket fra sangfortellingene og til det som skjedde i klasserommet. Det ble plutselig et større alvor over hva det er som skjer i klasserommet. I sangfortellingene var det det å sette seg på spill som var det første elementet jeg fikk øye på. Her følte jeg på kroppen hvordan det var å utsette seg for noe ukjent. I fortellingen om medmenneske var det lytting og tempo som var det første jeg fikk øye på. Da jeg skjønnte at dette var den første utfordringen som møtte meg i klasserommet, ble det klart for meg hvor alvorlig det er hvis jeg ikke er oppmerksom og tar meg tid til å lytte til elevene.

Alle stoppene og alle disse omveiene. De har gjort noe med blikket mitt. Jeg ser på en annen måte når jeg nå går inn i klasserommet og møter elevene mine. Jeg ser ulike elever, hver med sin spesielle bakgrunn, med sin unike historie og med sine helt spesielle evner. Jeg tar meg mer tid i dette møtet. Jeg tør å være mer til stede i dette øyeblikket.

Jeg ble overrasket når jeg oppdaget at jeg kunne finne ut så mye om improvisasjon ved å bruke noen i min egen familie som muntlige kilder. Da jeg var som mest opptatt av fenomenet var det nærliggende å forske der jeg befant meg; ved kjøkkenbordet ei ettermiddagsstund over en kopp kaffe. Uten at jeg hadde planlagt det på forhånd ble det en del spontane samtaler

omkring musikk og improvisasjon her hjemme. Dette var både i forbindelse med masteravhandlingen min men også i forbindelse med noen musikkprosjekt vi holdt på med i lag. I disse små samtalene fikk jeg svar på mye av det jeg lurte på om improvisasjon.

Det var likevel noen dilemmaer her. Kunne jeg bruke disse samtalene som hjelp til å tenke videre om dette temaet?

Jeg brukte mye tid på å spekulere på dette. Jeg kunne velge å omtale familiemedlemmene mine som musikere uten å bruke navnene deres. Jeg var jo ikke nødt til å si noe om slektskapet vårt. Jeg kunne også velge ikke å bruke disse kildene i det hele tatt. Det kunne jo være at jeg ikke klarte å være kritisk nok til det de sa nettopp fordi jeg hadde et så nært og personlig forhold til dem. Jeg vurderte likevel å bruke disse samtalene fordi jeg opplevde å få så mye informasjon om improvisasjon nettopp gjennom disse samtalene.

Kåre Fuglseth, professor i fagdidaktikk, skriver om betydningen av å være en del av tolkningsprosessen. Det skjer noe når du sitter ansikt til ansikt med et annet menneske og prøver å finne ut av noe som du er opptatt av.

*I andlet-til-andlet-situasjon med andre menneske er vi med og skapar ei felles ramme for forståing i ein djupt dynamisk prosess med den andre.*⁶⁶

Kanskje var jeg ekstra åpen for å motta i disse møtene og samtalene. Jeg tror det. Det var ikke først og fremst det kritiske blikket jeg hadde behov for her. Det var å lete overalt etter biter som kunne gi meg noe jeg trengte for å forstå mer av hva improvisasjon er.

*Art expresses what words cannot*⁶⁷

Når jeg skriver om improvisasjon bruker jeg sangen min som en metafor. Jeg prøver å si noe ved å si noe annet. Ved å studere hva jeg gjør når jeg improviserer musikalsk får jeg en mulighet til bedre å forstå hva det er jeg gjør i klasserommet når jeg improviserer. Jeg ville ikke klart å sette ord på hva det er jeg gjør hvis jeg ikke hadde gått omveien rundt sangfortellingene mine. Når jeg bruker erfaringer fra sangen min til å forklare det som skjer i klasserommet er det fordi jeg behøver denne omveien. Jeg får øye på mer ved å ta denne omveien. Jeg bruker andre sanser eller kanskje flere sanser.

⁶⁶ Fuglseth, K. i Vitskapsteori og hermeunetikk s. 263.

⁶⁷ Usikkert opphav.

Når vi reflekterer over erfaring, er metaforer en hjelp til å komme ut av vante tanker og forestillinger, og se erfaringen på nye måter⁶⁸.

Det fins ulike former for kunnskap. Musikk er en form for kunstnerisk kunnskap. Bech-Karlsen snakker om ulike former for kunnskap. Han peker på at den kunstneriske kunnskapen ikke har hatt så stor legitimitet som kunnskap. Nettopp fordi den er annerledes kan den være med å gi teksten en større forståelse.

For essayisten kan den inngå i tekstens lappeteppe av erfaring og kunnskap; den kan bidra til å skape større fylde og gi teksten flere nivåer og lag.⁶⁹

I spenningsfeltet mellom erfaring og kunstuttrykk kan faglige og filosofiske emner tre klarere fram. Det er kunstverket som taler til oss, ikke teoriene og argumentene.

Bech-Karlsen henviser til humanøkologen Emin Tengström som mener at samtidig som de ulike kunnskapene ofte kan stå i konflikt med hverandre er det nettopp i disse kunnskapskonfliktene at essayistens tanke utfordres.

Den konstnærliga kunskapen har vissa kvaliteter som den vetenskapliga kunskapen saknar, eftersom den inte behöver 'filtrera bort' olika aspekter av verkligheten,⁷⁰.

Når jeg går inn i det kunstneriske landskapet mitt, i sangen min; går jeg dypt inn i følelsene mine. Jeg tar en reise gjennom livet mitt, gjennom opplevelsene mine på godt og vondt. Jeg forteller og sanser på samme tid. Jeg er sårbar, årvåken, leken og uten filter.

Jeg sier noe som jeg mener er viktig og jeg går inn i et annet landskap for å finne mest mulig ut av hva det er jeg gjør når jeg improviserer.

Jeg blir følelsesmessig berørt når jeg skal fortelle om det som ligger meg nært på hjertet, det jeg har opplevd på godt og vondt. Er jeg for åpen i mine fortellinger? Er jeg for privat? Den katolske presten og forfatteren Wilfrid Stinissen sier at erfaring er *å reise gjennom*. Når man reiser gjennom sine egne erfaringer åpner man seg.

Livet er en stadig utfordring i det å åpne seg,⁷¹

sier Stinissen.

⁶⁸ Bech-Karlsen (2003) i *Gode fagtekster* s. 159.

⁶⁹ Samme sted s. 128.

⁷⁰ Johansen, A. (2003) i *Samtalens tynne tråd* s. 128.

⁷¹ I radioprogram på nrk 2011.

Anders Johansen, professor i medie- og kulturforståelse, bruker begrepet *å skrive med stemme*.

*Teksten din bærer preg av at det er du som skriver.*⁷²

Når jeg skriver med egen stemme kommer jeg mer tydelig fram. Jeg gjemmer meg ikke bak et *man*. Jeg merker at det er fristende å bruke *man* for da har jeg på en måte mange med meg. Det blir upersonlig og kan gjelde hvem som helst. I det øyeblikket jeg skriver *jeg* må jeg stå inne for at dette er meg, dette er mine tanker. Jeg setter meg selv i førersetet og skriver om det jeg er opptatt av.

Den kanadiske sosiologen Erving Goffmann sammenligner vår menneskelige samhandling med et rollespill i hverdagen. Han sier at vi helst ikke vil fortelle om våre brølere. Vi vil bare fortelle de historiene vi er stolte av.

Å fortelle om mine første sangerfaringer innenfor jazzimprovisasjon der jeg er usikker og famlende kjennes både sårbart og personlig. Det er mer fristende å fortelle om de gangene jeg lykkes. Likevel er det noe med å tørre å ta fram akkurat disse erfaringene hvor jeg ikke følte meg så trygg. Jeg blir nødt til å dvele ved dem for å prøve å forstå hva det er som skjer i meg når jeg blir så usikker og utrygg.

Goffmann sier at det skjer noe når man åpner opp for det man skjemmes over. Det blir en åpning mellom det som skjer på scenen og det som skjer bak scenen.

*Vi tenker, at fortællingene om brølere ofte befinner seg bag scenen. Den selvvalgte på fortællingen, som for eksempel Dette vet jeg ikke, om jeg tør fortælle, laver åbninger mellem backstage og frontstage. Det beklemmende bliver befriende.*⁷³

Jeg tror at når jeg skal reflektere over min praksis er det nødvendig å ta fram også det som ikke fungerte så godt. Akkurat i denne sårbarheten eller hjelpeløsheten tror jeg det ligger en kjerne som kan være en nøkkel til å forstå meg selv og min praksis bedre. Når jeg skriver om dette går jeg veldig nært inntil og jeg blir nødt til å kjenne på denne utryggheten. Jeg blir modigere for hver gang jeg går inn i dette landskapet og kan dermed mer og mer utfordre min egen utrygghet. Jeg merker dette spesielt på sangen min. Gjennom å ha skrevet denne avhandlingen har jeg blitt mye modigere og tryggere når jeg nå går opp på scenen for å delta på en jamsession. Denne tryggheten og gleden over å våge spranget har gitt meg et overskudd

⁷² Johansen, A. (2003) i Samtalens tynne tråd. s.97.

⁷³ Mørch, Susanne I. (2004) pædagogiske praksisfortællinger s103.

som jeg tar med meg tilbake i klasserommet i møte med elevene mine. Det er blitt kortere avstand mellom disse to feltene.

Når jeg nå ser tilbake på det som har skjedd fra jeg startet prosjektet med masteravhandlingen ser jeg enda tydeligere hvordan veien min har gått. Jeg var fullt bestemt på å skrive om hvor krevende det var å være lærer for sammensatte klasser på helse og sosialfag. Denne problematikken var der allerede andre året på praktisk kunnskap når jeg skulle skrive essay om det å forske på andres praksis i mitt eget felt. Alle spørsmålene var konsentrert rundt det krevende i lærerrollen. Det var de også i feltarbeidet jeg gjorde i forbindelse med masteravhandlingen min.

Det var først etter intervjuet med Else Lykke jeg fikk øye på noe nytt med praksisen min. Det var da vendepunkte kom. Dermed oppsto det noen viktige spørsmål; Burde jeg begynne helt på nytt igjen; med nytt feltarbeid og nye intervjuer? Hvor seriøs var jeg som forsker som hadde gjort intervjuer ut fra en problemstilling som jeg senere forlot? *Veien blir til mens man går* var et motto som ble brukt mye i forbindelse med innføringen av reform 94 i videregående skole. Jeg bestemte meg for å bruke den lille delen av intervjuet med Else Lykke hvor jeg skjønner at det er improvisasjon hun snakker om i sin praksis. Jeg hadde vært blind for noe i min egen praksis som jeg først fikk øye på i møtet med henne.

Sosialantropologen Cato Wadel har viet mye av sin tid til kvalitativ forskning. Han er opptatt av feltsamtalen og kanskje særlig de små ustrukturerte samtalene. I boka *Metodisk feltarbeid* som ble utgitt i anledning hans 60 årsdag; skriver Erik Fossåskaret, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger at i feltsamtalene kan forskeren få svar på spørsmål han ikke hadde tenkt på på forhånd, og heller ikke hadde forutsetninger for å spørre om.⁷⁴

Å skrive denne masteravhandlingen har vært som å modellere. Jeg har en stor leirklump i handa mi som jeg skal forme til en figur. Jeg vet ikke på forhånd hvordan denne figuren skal se ut. Jeg begynner å modellere og bruker ekstra tid på enkelte steder på figuren. Jeg gnir og former til leiren blir myk og kjenner at jeg kan forme den akkurat slik jeg vil. Det er godt å kjenne leirklumpen som ligger i handa mi og det er fristende å forme litt ekstra på de områdene jeg liker aller best. Jeg klarer nesten ikke forlate de stedene som jeg har brukt så mye tid på. Når jeg skal fortsette med resten av figuren oppdager jeg til min forskrekkelse at den ikke henger sammen med de stedene jeg har brukt så mye tid på. Figuren er blitt helt uformelig. Jeg må begynne på nytt igjen. Jeg må modellere om. Det tar tid. Kanskje må jeg

⁷⁴ Fossåskaret,, Fuglestad og Aase(red) (1997) *Metodisk feltarbeid*. s. 24.

forandre på det første jeg gjorde slik at figuren henger mer sammen. Det er krevende når dette skjer. Her må jeg stadig improvisere.

Etter hvert tar leirklumpen form og det er nesten som den begynner å leve sitt eget liv. Selv om det er jeg som modellerer blir den ikke slik jeg hadde tenkt. Den ønsker nærmest å skape seg selv.

Et vitenskapelig essay er et forsøk. Min modellering av denne masteravhandlingen i praktisk kunnskap har vært et forsøk på å skrive hva det vil si å være forberedt på det uforberedte. Ved neste forsøk vil jeg kanskje fortsette på figuren min; eller kanskje vil jeg legge den helt til side og ta en ny leirklump slik at jeg kan starte helt på nytt igjen.

Hva er det jeg må ha av kunnskap for å være forberedt på det uforberedte?

Som lærer blir jeg daglig utfordret i møte med elevene mine. Jeg møter dem med mine forberedte planer men opplever rett som det er at jeg må legge planene til side for å kunne møte elevene akkurat der de er. Når jeg tar imot denne utfordringen setter jeg meg på spill og går inn i et ukjent landskap sammen med dem.

Jeg ser at den måten jeg underviser på er både krevende og kompleks. Jeg var ikke så klar over det før jeg skulle sette ord på det.

Det ble en lang vei for å finne en måte å skrive om dette på. Jeg gikk veien fra å se improvisasjon litt mer distansert til å komme helt nært inn på improvisasjon i min egen praksis. Det var en god hjelp å ta omveien om et annet felt for å kunne forstå bedre hva det er jeg gjør. Som nybegynner innenfor jazzimprovisasjon var jeg mange ganger spent og usikker og la derfor ekstra godt merke til hva jeg gjorde når jeg skulle prøve meg i et ukjent felt. I klasserommet så jeg ikke dette for her handlet jeg på automatikk. Ferdighetene mine hadde blitt automatiserte og jeg la ikke merke til hva jeg gjorde.

Hva er det jeg må ha av ballast for å være forberedt på det uforberedte? Hva er det for en kunnskap som kommer fram gjennom disse syv elementene som jeg har sett er tilstede når jeg improviserer?

Lytting og tempo

Samspill

Å sette seg på spill

På stående fot / Å gjøre noe uventet

Balanse mellom utfordringer og ferdigheter

Å være til stede i øyeblikket/flyt

Beredskap

Hva er det for en kunnskap disse syv elementene består av og har denne kunnskapen holdbarhet i møte med de krav som skolen stiller til meg som lærer?

På en av veggene våre i stua ved siden av alle gitarene, henger det et bilde som jeg ofte stopper opp og ser på. Bildet er et trykk og har tittelen *Balansekunst*. Det er noe gjenkjennende ved dette bildet. Det handler om det jeg skriver om; men på et metanivå. En hest springer avgårde i full galopp mens en kvinne står og balanserer oppå hesten. På hennes ene finger balanserer enda en skikkelse; en mann som er avbildet i en tilnærmet vannrett posisjon over hennes hode. Det ser ut som han flyr. Hele bildet er som en fiksjon og jeg tenker at i virkeligheten kan ikke dette gå an.

Jeg får mange assosiasjoner når jeg ser på bildet; å være i samspill og i balanse, i fart og i bevegelse, mot og dristighet. Livet i all sin umulighet og mulighet.

Når hesten springer avgårde i full fart skal det ikke mye til for at kvinnen som står oppå hesten faller ned. Faller hun ned vil også det mennesket hun bærer med seg falle ned. Det er samspillet mellom dem, oppmerksomheten overfor hverandre og motet til å våge denne dristige ferden som gjør balansen mulig.

Når jeg opplever det uventede i klasserommet blir jeg puffet ut av likevekten min. Jeg kommer i ubalanse fordi jeg blir satt på spill. Jeg blir ikke bare satt på spill men jeg blir satt *i* spill. Jeg kommer i bevegelse fordi jeg klarer å handle i denne situasjonen.

Hva var det egentlig som skjedde på min første jamsession når jeg ikke turte å gå opp å synge? Jeg ble satt på spill. Jeg kan enda kjenne hvor spent og nervøs jeg var der jeg satt blant publikum og spekulerte på om jeg skulle våge meg opp. Blodet bruste gjennom årene mine og jeg satt og tenkte på hvor forferdelig det ville bli dersom jeg gikk opp og ikke husket teksten. Dermed ble jeg sittende og kom meg ikke opp på scenen selv om ferdighetene mine kanskje var der. Når jeg ikke klarte å bevege meg kunne jeg heller ikke finne ut om jeg hadde det som skulle til for å synge denne sangen. Jeg turte ikke å ta sjansen på å sette meg selv i bevegelse.

Når jeg inviterer elevene med meg inn i et rollespill som de ikke er forberedt på, setter jeg dem også på spill og *i* spill. Jeg puffer dem ut av likevekt slik at de kommer i bevegelse. Jeg prøver å sette fart i dem ved å aktivisere dem. De må komme i bevegelse for å kunne lære det de ikke har forstått. Jeg regisserer et rollespill i håp om at dette kan sette dem i bevegelse. Det er ikke bare jeg som blir utfordret i møte med det uventede. Elevene blir det også gjennom min måte å undervise på.

Bildet med hesten og de to menneskene som balanserer i et tett samspill har noe fascinerende over seg. Jeg syns det er et vakkert bilde men samtidig et umulig bilde. Det er som en illusjon.

Det var denne umuligheten jeg ønsket å skrive om i avhandlingen min til å begynne med. Jeg var ikke i stand til selv å forklare hvor vanskelig jeg opplevde det å være lærer på helse og sosialfag. Jeg ønsket at noen andre lærere skulle sette ord på dette istedenfor meg. Jeg ønsket at de skulle fortelle om sine erfaringer og om hva de gjorde når de sto der i en umulig situasjon og ikke ante hva de skulle gjøre. Det var dette jeg var nysgjerrig på. Jeg var nysgjerrig fordi jeg visste at de ville komme med mange sterke fortellinger om hvordan de klarte å sjonglere oppå denne hesten. Det var i grunnen bare det jeg var ute etter; å få høre de fortelle sine utrolige historier om hvordan de handlet med den største oppfinnsomhet og med et hjerte fylt av varme og omsorg for elevene som de holdt i sine hender.

Da jeg skrev essay andre studieåret og skulle forske på andres praksis i mitt eget felt, intervjuet jeg to lærere som hadde lang erfaring fra å være lærere på yrkesfag. Det var to mannlige lærere som underviste på kjemi og prosessfag andre året i videregående. Selv om de underviste i en helt annen studieretning enn meg, opplevde jeg likevel at vi hadde mange av de samme utfordringene. De delte med meg erfaringene sine om hvor utfordrende det var å skulle prøve å forklare elevene hva en kjemisk prosess er. For at elevene skulle være i stand til å forstå hva en kjemisk prosess var måtte de få erfare hva det var. Her var det *Learning by doing* som gjaldt. De tok elevene med seg inn i verkstedet og la til rette for at hver enkelt elev skulle få jobbe praktisk med hver sin kjemiske prosess.

Hva føler du? Hva kjenner du?

Spurte de elevene sine underveis i prosessen, og elevene måtte kjenne, føle og lytte seg fram til hva som skjedde i de ulike fasene i en prosess.

Og når du kjenner det, hva må du gjøre da?

Slik jobbet de i et tett samspill med hver enkelt elev slik at elevene skulle lære seg å bli oppmerksomme på signalene i en prosess. Ved å kjenne og lytte til prosessen klarte elevene etter hvert å sette ord på hva de gjorde for nå visste de hvordan de skulle legge til rette for at en kjemisk prosess kunne skje.

Det var ved å puffe hver eneste elev i gang at klarte å få dem til å forstå noe som i utgangspunktet virket helt umulig. En lang yrkespraksis fra industrien og fra læreryrket hadde gitt dem en kunnskap og en erfaring som de nå brukte i fullt monn i møte med elevene sine. Her var det balanse mellom utfordringer de som pedagoger sto overfor og de ferdigheter de tok i bruk i undervisningen.

Jeg ser på bildet igjen. Det er kanskje ikke umulig det som skjer på bildet. Så lenge hesten og menneskene er i bevegelse og i samspill med hverandre, er balansekunsten mulig. Det er kanskje det samme som skjer i en kjemisk prosess. Det er akkurat når *balansen* inntreffer at prosessen skjer.

Jeg befinner meg midt i kunnskapsriket. Jeg skal forvalte kunnskapen som står i kunnskapsløftet. I fagplanen er det listet opp hvilke kompetansemål elevene skal dyktiggjøres i gjennom utdanningen. Når jeg ser nærmere på disse kompetansemålene ser jeg at de består av mer enn fagteori. Jeg ser at det ikke er nok at jeg underviser i hva kommunikasjon er. Det er også helt nødvendig at jeg bruker mine kommunikasjonsferdigheter på en måte som åpner for at eleven kan tilegne seg egne kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon.

Professor Ingela Josefson skriver om den spenning som fins mellom teori og praksis som kunnskapsområder. Hun vier mye tid til filosofen Aristoteles. Aristoteles tok et oppgjør med Platon og Sokrates som begge så på teoretisk kunnskap som en høyere form for kunnskap. Aristoteles ønsket å betrakte teori og praksis som to ulike kunnskapsformer.

*Kärnan i praktisk kunskap är, menar han, uppmärksamhet, improvisationsförmåga, urskillningsförmåga och känslomässig fantasi.*⁷⁵

Dette er en form for kunnskap som jeg kjenner igjen i det jeg gjør i klasserommet når jeg underviser. Denne kunnskapen handler om noe mer enn å stå ved tavla å undervise i fagteori. Denne formen for kunnskap utfordrer hele meg. Jeg må være oppmerksom på den enkelte eleven, på det som skjer i klasserommet, på hva jeg skal undervise i og på rollen min som lærer. Jeg må være årvåken i møte med det uventede som skjer i klassen og være i stand til å forandre planene mine raskt. Jeg må kunne legge bort det jeg ser ikke fungerer i situasjonen og plukke fram noe annet som kan vise seg å passe bedre i akkurat den situasjonen jeg befinner meg i.

Holder denne kunnskapen i møte med fagplanen og kunnskapsløftet som jeg er satt til å undervise etter? Klarer jeg å balansere mellom de kravene som kunnskapsløftet stiller meg og de utfordringene som møter meg i klasserommet?

I følge Aristoteles er det snakk om ulike former for kunnskap: *episteme*, *techne* og *fronesis*. Episteme kommer fra ordet estimologi som er et annet ord for fagkunnskap. Techne kommer

⁷⁵ Ingela Josefson i *Läkarens yrkeskunnande* s. 10.

fra ordet teknikk og omfatter alt det vi mennesker er i stand til å produsere og skape. Fronesis er et ord som kan oversettes med praktisk klokskap.

Praktisk klokskap handler om en form for dyd; en intellektuell dyd eller kompetanse som man har ervervet seg over tid.

Bengt Gustavsson, professor i pedagogikk ved Örebro universitet skriver om Aristoteles og om hva praktisk klokskap innebærer;

Praktisk klokskap innebär i förstone förmågan att handla på ett sätt som skapar bättre mänskliga förhållanden, att göra rätt sak, vid rätt tillfälle, på rätt sätt.⁷⁶

Å vite at, vite når og vite hvordan jeg skal handle i en situasjon er ikke en lett ervervet kunnskap.

Det går inte, som Aristoteles uttrycker saken, att vara klok utan att samtidigt arbeta för det goda, för att människor ska få det bättre. Däri ligger det etiska.⁷⁷

I følge Aristoteles er det en sammenheng mellom det å handle klokt og det å handle godt. Når jeg står midt i en situasjon som utfordrer meg er det ikke nok at jeg vet praktisk hvordan jeg kan handle. I denne utfordringen ligger det også et ansvar hos meg til å handle etisk.

Jeg ser på bildet igjen. Det er ikke lett å forklare hvordan det går an å være i en slik balanse. Det er en form for taus kunnskap å befinne seg oppå denne hesten og i denne balansekunsten. Hvordan vet kvinnen hvor mye hun kan bevege på seg uten å falle ned? Hva er det som gjør at mannen som svever over hennes hode tør å stole på at hun ikke slipper taket i han? Det er vanskelig når jeg skal prøve å sette ord på det.

Alterhaug knytter improvisasjon til taus kunnskap. Han skriver om improvisasjon brukt som høy beredskap, og som førsterangsløsning.

“Taus kunnskap” er kunnskap som er tuftet på erfaringer og internalisert slik at den danner et reservoar av muligheter som automatisk hentes fram for eksempel i musikalske interaksjonsformer som jazzimprovisasjon. Det betyr at utøveren er beredt til å takle det

⁷⁶ Gustavsson, B. (2004) i *Kunskap i det praktiska* s.13

⁷⁷ Samme sted.

*uventede, å behandle for eksempel en feil som en ny kreativ utfordring, og på den måten bryte med rutinepregede mønstre.*⁷⁸

Når jeg legger fra meg krittet og snur meg fra tavla er det fordi jeg med en gang kjenner på meg at denne måten å undervise på ikke når fram til elevene. Jeg har vært i lignende situasjoner før og vet at for å komme videre må jeg snu situasjonen. Det er ut fra en taus kunnskap jeg har. Hva er det som gjør at jeg vet akkurat når dette bør skje?

Det at jeg vet akkurat når jeg bør legge fra meg krittet er ut fra en følelse; en fornemmelse jeg får i denne situasjonen. Jeg balanserer mellom det jeg tenker og det jeg føler. De som balanserer oppe på hesten har bruk for både å tenke og å føle. Hvis ikke vil de miste balansen og falle ned.

Når jeg tar på meg rollen som en lite empatisk rådgiver er det ut fra en intuisjon jeg har der og da. Det starter med tanken min. Jeg tenker at jeg må gjøre noe som kan få elevene til å forstå begrepet medmenneske. Mens jeg tenker dette får jeg samtidig en fornemmelse av noe.

Josefsson skriver om at intuisjonen befinner seg i skjæringspunktet mellom *kjensle og tanke*.

Hun viser til den skånske bondesønnen og filosofen Hans Larsson (1862-1944) og hans omtale av begrepet intuisjon. I sin bok *Intuition* som kom ut i 1892 ønsket han å få frem at intuisjonen er syntesen mellom tanke og kjensle. Larsson beskriver intuisjonen som *intelligensens förädlade form*⁷⁹. Imidlertid peker han på at intuisjon til alle tider har hatt en diffus betydning og gjerne blitt sett på som en lavere form for tenkning. Den er sett på som godtroende, kvinnelig og ulogisk. Den slumper til i blant med å være treffsikker men er stort sett uberegnelig. Og det største usikkerhetsmomentet med den er at den har et større utslag av følelse i seg enn av fornuft.

Når jeg handler på intuisjon i klasserommet kan man gjerne spørre seg om dette er fornuftig. Er det fornuftig av meg å følge en tilfeldig innskytelse som jeg får? Kan jeg stole på denne formen for kunnskap som jeg tar i bruk i situasjonen med medmennesket? Blir det ikke for tilfeldig og usystematisk når jeg kaster et blikk på armbåndet og støvlettene mine og i neste nu bestemmer meg for å bruke disse som rekvisitter i et helt uforberedt rollespill? Hvor blir det av det seriøse i læringssituasjonen?

⁷⁸ Alterhaug, B. (2006) i *Mellom panikk og kjedsomhet*. s.81.

⁷⁹ Josefson, I. (1998) i *Läkarens yrkeskunnande*. s 23.

Jeg har en større oppmerksomhet når jeg tar følelsene med i vurderingene mine. Når jeg både tenker og kjenner etter hva som kreves av meg i denne situasjonen lar jeg meg berøre i møtet med eleven som uttrykker at hun ikke forstår. Anders Lindseth, professor ved Universitetet i Nordland bruker uttrykket oppmerksomhetsrommet når han skriver om det å la den andres uttrykk gjøre inntrykk.

Det finner sted et møte, i dette møtet åpnes et rom hvor talen kan komme til uttrykk og bli hørt.⁸⁰

Når jeg improviserer i møte med det uventede er det ingen lavere form for kunnskap. Det kan virke ulogisk og diffust ved første øyekast men når jeg ser nærmere etter er det en langt mer kompleks kunnskap det er snakk om. Det er en kunnskap som består av både episteme, techne og fronesis.

Intuisjon er en av de fineste og edleste gaver nettopp på grunn av sin nærhet til det følelsesmessige hevder Larsson. Han ønsket å ta et oppgjør med det synet som for det meste var dominerende innenfor vitenskapelige miljøer på hans tid. Han opplevde at vitenskapen ville heve seg over det kunstneriske, det intuitive og over oppmerksomheten på det unike i situasjonen. Vitenskapens kort på hånden var metodene. Kunne man vise til gode metoder kunne man finne løsning på det meste. Det var en ufravikelig tro på metodenes fortreffelighet.

Där den vetenskapliga logiken vill höja sig över rum och tid, arbetar praktikens logik i ett här och nu, i ovissheten och med ansvar i praktisk handling.⁸¹

Hvis jeg bare holder meg til undervisningsmetodene mine som har vist seg å fungere utmerket før, uten å reflektere om de passer i denne situasjonen, da har jeg en større tro på at metodene i seg selv vil gjøre jobben for meg. Jeg glemmer at læring består av mer enn fagteori og didaktiske metoder.

Når jeg blir oppmerksom på den enkelte eleven som ikke forstår, blir tida uvesentlig. Jeg stopper opp ved dette ene. Jeg er her og nå, akkurat som i improvisasjonen.

Bedrar jeg meg selv? Er improvisasjon kun et ord jeg lettvis har tatt i bruk for å forklare min praksis? Jeg tror ikke det. Steg for steg har jeg langsomt forstått hva det handler om. Denne tause kunnskapen som jeg sitter med som lærer gjennom mange år var så vanskelig å sette ord på at jeg var nødt til å ta i bruk et annet språk for å kunne forklare det. Gjennom prosjektet

⁸⁰ Anders Lindseth i *Veiledning av filosofisk praksis* s. 15

⁸¹ Josefson, I. i *Läkarens yrkeskunskande*. s.23

mitt med jazzimprovisasjon fant jeg ordene jeg lette etter. I samspillet med et band som jeg aldri hadde øvd med før lærte jeg uendelig mye i forhold til improvisasjon. Jeg måtte lytte, sanse, og stadig kjenne etter hvor i låten vi var og jeg måtte ikke minst tørre å sette meg selv på spill og i spill.

Denne erfaringen eller kunnskapen tar jeg med meg inn i klasserommet for å forstå hva som skjer der. Jeg ser at når jeg underviser er jeg opptatt av at den enkelte skal bidra i samspillet. Når alle bidrar med sitt skapes det en helhet som vi alle får del i.

Et aspekt ved bildet *Balansekunst* er at det viser det motsatte av det trygge og forutsigbare. Det er fristende for meg som lærer å la elevene bli værende i sin trygge og forutsigbare elevrolle. Hvis jeg ikke våger å puffe elevene ut i det uforutsigbare kan det være at jeg stenger for deres mulighet til å lære. Jo mer de puffes ut av likevekt jo større sjanse har de for å bevege seg ut av trygghetsonen sin og inn i et landskap hvor de både utfordres og lærer.

Pedagogen Britt-Marie Gustavsson har sett litt nærmere på Aristoteles former for kunnskap og har satt disse i sammenheng med læreryrket. Hun forklarer episteme i lærerens yrkesvirksomhet på den måten at det vil si å ha teoretisk kunnskap *om* læreryrket. Det kan for eksempel dreie seg om ulike pedagogiske teorier eller forskning innen pedagogikk og didaktikk.

Når det gjelder *techne* og *fronesis* i lærervirksomheten mener hun at disse to formene kan se ut som de henger sammen i lærerarbeidet. *Techne* er knyttet til situasjonen, til sammenhengen og til den praksisen som den utøves i. *Fronesis*; praktisk klokskap er sentral i forhold til å kunne vurdere hva

*som är gott i lärares yrkesverksamhet.*⁸²

Når jeg ser lærerrollen min på denne måten slik Gustavsson skriver om den kjenner jeg meg veldig igjen. Det er først når fagkunnskapen blir undervist i på en så forståelig måte som situasjonen krever det at det oppstår en helhet i undervisningen min. Men helheten inntreffer ikke uten at *fronesis* er en del av denne syntesen.

Musikeren Olle Tivenius⁸³ skriver om musikk som kunnskap og bruker begrepet *En musikalsk fronesis*. Han omtaler de tre kunnskapsformene til Aristoteles og prøver å sette

⁸² Gustavsson, Britt- M. (2004) i *Essensen i läraryrket* s. 205

⁸³ Tivenius, O. (2004) *Musik som kunskap* s. 121

disse i en musikalsk sammenheng. Dette gjør han for å åpne for å se musikk i en større sammenheng enn det han opplever at den tradisjonelle musikkutdanningen gjør.

Når han definerer musikalsk episteme ser han det i sammenheng med å ha kunnskap *om* musikk, for eksempel den teorien man tilegner seg gjennom musikkvitenskap i utdanningen. Med musikalsk *techne* ser han det i forhold til å ha kunnskap *i* musikk. Det vil for eksempel si å ha ferdigheter i å spille et instrument. Når det gjelder musikalsk *fronesis* tenker han musikk *som* kunnskap. Dette åpner for å se musikk i en mye større sammenheng enn bare å ha kunnskaper *om* og *i* musikk. Man kan klare seg godt med å ha kunnskaper på de to første nivåene. Det spørs hva man vil bruke denne kunnskapen til. Men først når *fronesis* blir en del av kunnskapen i musikk inntreter et høyere nivå.

*Musikalisk fronesis är den intuitiva och självständiga kunskap inom musikhandteringen som går utanpå, men samtidigt refererar till, det noter- och mätbara och som innebär en reflexion över det egna jaget och inte är bunden till någon genre, estetsk doktrin eller kultur.*⁸⁴

Tivenius sin innfallsvinkel på *fronesis* i forhold til musikk er interessant i forhold til min egen praksis i klasserommet. Det er ikke i den pedagogiske teorien eller i de pedagogiske metodene jeg henter min største inspirasjon som lærer. Det er i møtet med elevene og i den spesielle situasjonen som oppstår i klasserommet jeg lar meg inspirere. Møtet med den enkelte eleven gir meg en mulighet til å bevege meg ut av klasserommet, ut i verden sammen med dem og stå side ved side med dem i møte med det uforberedte som møter oss.

Jeg ser på bildet igjen. Jeg går litt nærmere. Først nå får jeg øye på at trykket har et transparent uttrykk. Det er et tresnitt og jeg kan se bakgrunnen i bildet gjennom hesten og gjennom menneskene. Trykket er små fragmenter av sort farge som til sammen danner konturer av hesten og menneskene. Kanskje er dette gjennomsiktige inntrykket med på å forsterke lettheten i bildet. Det ser ut som om skikkelsene på bildet svever. De er midt i bevegelsen, akkurat i gang med å våge overskridelsen.

I formålet for helsefagarbeider står det at opplæringen har som mål å utdanne kompetente helsefagarbeidere som er i stand til å møte brukere og pasienter på en profesjonell måte. De skal ha kunnskaper og ferdigheter til å kunne møte mennesker i ulike livssituasjoner og med ulik kulturell bakgrunn. De skal kunne kommunisere med mennesker med ulik evne og

⁸⁴ Samme sted s. 149.

mulighet for kommunikasjon. De skal være i stand til å vise empati og å gå inn i et samspill med mennesker med ulike hjelpebehov.

Dette er ingen lett ervervet kunnskap. Dette er ikke en kvinnelig og lavere form for kunnskap. Denne kunnskapen er ikke bygd på slump og tilfeldighet. Den er bygd på at de kan sin fagteori, at de har ferdigheter i faget og at de kan bruke disse på en klok måte. Som ferdig utdannet helsefagarbeidere kreves det i høy grad at de har en kunnskap som gjør at de er forberedt på det uforberedte som vil møte dem i deres jobb.

Mens jeg har jobbet med dette studiet på praktisk kunnskap har jeg fått anledning til å reflektere over min egen praksis som lærer. Dette har inspirert meg til å gi videre noe av det jeg har fått. Etter at elevene har vært ute i sine praksisperioder på helsefagarbeideren ber vi dem om å skrive ned ei fortelling fra praksis som har gjort inntrykk på dem. Deretter ber vi dem om å tenke over hvilket inntrykk denne hendelsen har hatt på dem og reflektere over dette i sammenheng med fagteorien og kompetansemålene. Dette er krevende. De er bare 16, 17 år gamle og har ikke erfaring fra før med å jobbe på denne måten. Etter at de har strevd litt ei stund med å forstå hva det er de skal gjøre, løsner det og en av elevene sa det ganske treffende her om dagen;

Endelig får vi skrive om det vi faktisk gjør i den her utdanninga.

Jeg ser at arbeidet mitt med avhandlingen har gitt meg nye verktøy som jeg har tatt i bruk i min praksis. Det har også gitt meg en forståelse og et språk som gjør at jeg nå kan uttrykke meg bedre i forhold til hva kunnskap er; både *i* læreryrket og *om* læreryrket. Det har også gjort meg mer bevisst på å bruke stemmen min når det blir snakk om hva som er viktig i læreryrket.

Etterord

Jeg vil avslutte avhandlingen min med noen ord om sangen *My Funny Valentine*. Denne sangen har fulgt meg gjennom tida jeg har jobbet med masteren min. Jeg har sunget den i mange ulike sammenhenger og opplevd at nettopp denne sangen ble et vendepunkt for meg i forståelsen av hva improvisasjon er.

My Funny Valentine er en jazzstandardlåt som er hentet fra musikalen *Babes in Arms* som ble spilt på Broadway første gang i 1937. Det er en kjærlighetssang mellom Valentine og Billie. I sangen gjør Billie narr av Valentines egenskaper. Likevel forsikrer hun ham mot slutten av sangen at han får henne til å smile fra hjertet og at hun ikke vil at han skal forandre seg.

Budskapet i sangen blir for meg et bilde på hva improvisasjon i klasserommet handler om. Improvisasjon handler om å *se* eleven; se eleven som den hun er og ikke som den jeg ønsker hun skal være.

My Funny valentine

My funny valentine,

sweet comic valentine.

You make me smile from my heart.

Your looks are laughable,

unphotographable,

Yet, you're my favorite work of art.

Is your figure less than greek,

Is your mouth a little weak.

If you open it to speak, are you smart?

But, don't change a hair for me,

Not if you care for me.

Stay little valentine, stay!

Each day is valentine's day.

Lorentz Hart and Richard Rodgers

Litteraturliste

- Alterhaug, B. (2006) *Mellom panikk og kjedsomhet*. I Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red) *Improvisasjon* (s.71-93.) N.W. DAMM&SØN AS
- Aristoteles. (1999) *Etikk*. Gyldendal.
- Bech-Karlsen, J. (2003) *Gode fagtekster*. Universitetsforlaget.
- Bech-Karlsen, J. (1998) *Jeg skriver, altså er jeg*. Tano Aschehoug.
- Bjørkvold, T. (2010) *Helhetlig tilpasset opplæring*. Freidig.
- Breen, M.B. (2008) *Radka Toneff*. Kagge Forlag AS.
- Buber, M. (1992) *Jeg og du*. Cappelens forlag.
- Buber, M. (2000) *Det mellanmänskliga*. Dualis Förlag.
- Carroll, L. (1994) *Alice's Adventures in Wonderland*. Penguin Books.
- Dehlin, E. (2006) *Teori i kjøtt og blod. God ledelse er improvisasjon!* I Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red) *Improvisasjon* (s. 261-279) N.W.DAMM&SØN AS
- Duun, O. (1970) *Medmenneske*. Olaf Norlis forlag.
- Dybo, T. (1996) *Det åpne roms estetikk*. Pax Forlag
- Dybo, T. (1995) *Jan Garbareks musikk i en kulturell endringsprosess*. UNIT.
- Eidsvåg, I. (2005) *Den gode lærer i liv og diktning*. Cappelen.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Fyhn, H. (red) (2009) *Kreativ tverrfaglighet*. Tapir akademisk forlag.
- Gadamer, H.G. *Forståelsens filosofi*. Cappelen Akademisk.
- Goffmann, E. (1992) *Vårt rollespill til daglig*. Pax.
- Gordon, T. (1979) *Snakk med oss lærer!* Dreyers forlag – Oslo.
- Gustavsson, Bernt (Red). 2004. *Kunskap i det praktiska*. Studentlitteratur.
- Høeg, P. (1994) *De få utvalgte*. Aschehoug.
- Jarning, H. (2006) *Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon*. I Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red) *Improvisasjon* (s.215.237) N.W. DAMM&SØN AS
- Johansen, A. (2003) *Samtalens tynne tråd*. Spartacus.
- Johnstone, K. (1997) *Improvisasjon og teatersport*. Drama.
- Johnstone, K. (1999) *Impro for storytellers*. Faber and Faber.

- Josefsson, I.(1998) *Läkarens yrkeskunnande*. Studentlitteratur AB.
- Jørgensen, H. (1992) *Hovedoppgaven - Skikk og bruk i oppgavearbeidet*. Novus forlag.
- Jørgensen, S.H. (2006) *På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) *Improvisasjon*. (s.45-69) N.W. DAMM&SØN AS
- Karlsen, G. *Stilt overfor det som ennå ikke er*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) *Improvisasjon* N.W.DAMM&SØN AS
- Kaufmann, G. (2006) *Hva er kreativitet?* Universitetsforlaget
- Kierkegaard, S. (2001) *Begrepet angst*. Oktober forlag.
- Kruse, B.(1995) *Den tenkende kunstner. Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Universitetsforlaget.
- Kruse, B. (1980) *Jazzteori – Grunnleggende prinsipper*. Frost Music as.
- Kunnskapsdepartementet. (2010) *Rammeplan for Grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn og 5.-10 trinn*.
- Lindseth, Anders (2012) *Veiledning av filosofisk praksis*, i Veivalg, Årbok for Veiledernetverket Innlandet 2012
- Løgstrup, K.E.(2000) *Den etiske fordring*. J.W.Cappelens forlag.
- Manen, M.V. (2003) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press. Faculty of Education.
- Manen, M.V. (1993) *Pedagogisk takt*. Caspar forlag
- Maurice M-P. (1994) *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Meløe, J. (1979) *Vitenskapsteori – tre artikler*. Kompendium, Høgskolen i Bodø, Mastergrad i praktisk kunnskap, Senter for profesjonsstudier.
- Molander, B. (1996) *Kunnskap i handling*. Bokforlaget Daidalos AB
- Mørch, S.I. (2004) *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systemic Academic
- Nielsen, F.S. (1996) *Nærmere kommer du ikke*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Universitetsforlaget.
- Nyheim, M. (2010) *Commedia dell ' Arte i videregående skole. Masteroppgave i drama og teater*. NTNU
- Næss, A. (2005) *Livsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Persen, Å.B. (2005) *Utrolig å få synge ut - om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes*. Masteroppgave. Institutt for musikkvitenskap. Universitetet i Oslo.
- Roness, A.(2002) *Utbrent. Krevende jobber – gode liv*. Fagbokforlaget.
- Rossvær, V. (1998) *Ruinlandskap og modernitet*. Spartacus forlag.

- Rønning, B. (2005) *Flyt, en nøkkel til kreativitet og innovasjon*. Tapir akademisk forlag.
- Sem-Sandberg, S.(2010) *De fattige i Lodz*. Aschehoug.
- Schon, D.A. (2001) *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim
- Setereng, S.K. (2006) *Improvisasjon og musikalsk kvalitet – et spørsmål om kompleksitet*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) *Improvisasjon*. (s. 95-113) N.W. DAMM&SØN AS
- Severud, J. (2003) *Ubehaget i skolen*. Universitetsforlaget.
- Simonsen, T.G. (2003) *Martin Buber. Jeg og Du. Innledende essay*. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Sivertsen, M.B. (2003) «*Men du kan skjønne han har jo ikke erfaringskompetansen*». Essay om feltarbeid. Senter for praktisk kunnskap.
- Skirbekk, G. og Gilje, N. (2007) *Filosofihistorie*. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002) *Mennesket*. Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red) (2006) *Improvisasjon*. N.W.DAMM&SØN AS
- Steinsholt, K. og Sommerro, H. (2006) *Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) (s. 9-21) *Improvisasjon*. N.W. DAMM&SØN AS
- Steinsholt, K. (2006) *På den andre siden av ingensteds*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) *Improvisasjon*. (s.23-43) N.W.DAMM&SØN AS
- Steinsholt, K. (2004) *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget.
- Strandberg, L.(2006) *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Straume, L.V.(2009) *Positiv psykologi i tverrfaglige team: Flyt og kreativitet*.(s.151-178) I Fyhn, H. (red) *Kreativ tverrfaglighet*. Tapir akademisk forlag
- Stålsett, S.I. *Ingen er berre det du ser*. 2011. Pax
- Sæther, M. og Elin A.A. (2008) *Barnet og musikken*. Universitetsforlaget.
- Tucker, M. (1998) *Jan Garbarek: Deep Song*. EastNote
- Utdanning- og forskningsdepartementet. (2006) *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående skole*.
- Veine, S. (2006) *Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) *Improvisasjon*. (s.155-173) N.W. DAMM&SØN AS
- Ventegodt, S. (1997) *Livskvalitet. Om å erobre meningen med livet og bli frisk igjen*. Ex. Libris.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Harvard University Press.

Wackerhausen, S. (1997) *Kommunikasjon, forståelse og handling*. Kompendium Høgskolen i Bodø, Mastergrad i praktisk kunnskap, senter for profesjonsstudier.

Wadel, C.(1990) *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S Flekkefjord

Wenger, E.(2008) *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*.Cambridge University Press.

Wigestrand: S.R. (2006) *Tenk fort! Improvisasjon*. I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) (115.131) N.W. DAMM&SØN AS

Willing, N. (1999) *Alice in Wonderland*. Filmatisert versjon.

Aarnes, A. (2008) *Emmanuel Levinas Den annens humanisme. Innledende essay: Emmanuel Levinas - Liv og verk*. Bokklubbens kulturbibliotek.

Øksnes, M. *Det siste ordet er ikke sagt!* I Steinsholt,K. og Sommerro,H. (red) *Improvisasjon*. (s.309-325) N.W.DAMM&SØN AS

Østerberg, D. (1993) *Jean-Paul Sartre*. Gyldendal.

Aarnes, A. (2008) *Emmanuel Levinas Den annens humanisme. Innledende essay: Emmanuel Levinas - Liv og verk*. Bokklubbens kulturbibliotek.

Åse, Tone. (2009) *Musikalsk improvisasjon og tverrfaglig arbeid – det kreative møtet*. I Fyhn, H. (red) *Kreativ tverrfaglighet*. (s. 26-59) Tapir akademisk forlag.

Forelesninger:

Eidsvåg, I. (2005) Den gode lærer. Petter Dass-seminar Alstahaug.

Martinsen, K. (2003 – 2005) Forelesninger på Universitetet i Nordland og på sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Nesna.

Wackerhausen, S. (2004) Forelesninger på praktisk kunnskap. Universitetet i Nordland.

Muntlige kilder:

Bjørn Alterhaug – jazzmusiker, arrangør, komponist og professor ved Institutt for musikk, NTNU i Trondheim.

Else Lykke - sykepleier og lærer ved Social og Sundhedsskolen i Århus.

Linda Mathisen - skuespiller ved Nordland Teater.

Snorre Magnus Sivertsen – utøvende musiker og lektor i musikk ved Høgskolen i Nesna.

Ida Maria Børli Sivertsen – artist, sanger og låtskriver.

Stefan Törnby. – gitarist, låtskriver og bandleder.

For når øyeblikket kommer, kommer det.