



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Planlegging av undervisning og improvisasjon

**Thomas Steinsland**

**Veileder**

Førsteamanuensis Claudia Lenz

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved*

*Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, [2017, vår]

AVH5055: Avhandling Lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS)

Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

29 780 ord



## Sammendrag

Opgaven tar for seg læreres forhold til planlegging av undervisning og improvisasjon. Lærere gir uttrykk for at de ofte må improvisere i undervisningen fordi de ikke har forberedt seg godt nok.

Denne oppgaven ser på hvordan denne improvisasjonen ser ut i klasserommet. Den tar også for seg forholdet mellom undervisningsplanlegging og improvisasjon og ser på hvordan lærerne planlegger undervisningen sin. Oppgavens problemstilling er: Hvordan bruker lærere improvisasjon i undervisningen?

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av observasjon og intervju som metode.

Hovedfokuset har vært på intervjuene, mens observasjonene har fungert som en inspirasjon til intervjuguide og for å finne eksempler på hvordan improvisasjon kan se ut i klasserommet. Oppgaven har en tre-delt teoridel der undervisningsplanlegging, klasseledelse og improvisasjon blir gjort rede for. Teoridelen viser at undervisningsplanlegging og improvisasjon hører til klasseledelse.

Lærerne legger vekt på at tiden gjør at de ikke får forberedt seg like godt som de ønsker. De sier også at improvisasjonen blir best når den skjer innenfor noen rammer. Særlig nevnes en god plan som en viktig ramme. Improvisasjonen skjer både fordi lærerne blir tvunget ved at det skjer noe uforutsett, fordi de ikke har forberedt seg, eller fordi de ønsker det ved å for eksempel svare på et spørsmål fra en elev.

## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på studietilværelsen min. Det har vært noen fine år som lektorstudent på Det teologiske menighetsfakultetet. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg opparbeidet meg kunnskap om et tema jeg tror vil hjelpe meg når jeg etter hvert begynner å jobbe som lærer.

Improvisasjon er et tema som har interessert meg siden jeg begynte å jobbe som vikarlærer. Jeg har ikke gått inn i temaet ordentlig før jeg fant ut at jeg ville skrive om temaet og fordype meg i det. Nå når oppgaven er ferdig, er jeg veldig glad for at jeg valgte et praksisrelatert tema. Det gir en ekstra motivasjon å skrive om noe som kan hjelpe meg til å bli en bedre lærer.

Først og fremst må jeg få takke de anonymiserte informantene mine for at dere stilte opp på både observasjon og intervju. Dere har en hektisk hverdag med mye som skjer, og jeg er veldig takknemlig for at dere tok dere tid til det.

Jeg vil takke veilederen min Claudia Lenz for god veiledning gjennom hele prosessen. Særlig mot slutten av skriveprosessen har hun vært til god hjelp. Hun ga meg gode tips og konstruktive tilbakemeldinger som ga meg ekstra motivasjon i skrivingen.

Takk til Emil Sætra for nyttige tips og uvurderlig hjelp i starten av skriveprosessen. Takk til Korrekturavdelingen (Linda og Daniel) med kommentarer i marginen og god hjelp i dagene før innlevering.

Til slutt vil jeg takke Victoria og Isac Peter for at dere tilfører livet mitt så mye farge og glede.

Oslo, våren 2017

# Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Motivasjon og valg av tema.....	1
1.2 Aktualitet og tidligere forskning.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Disposisjon.....	4
1.5 Undervisning, didaktikk og samfunnsfagdidaktikk.....	4
2.0 Metode.....	7
2.1 Kvalitativ metode.....	7
2.2 Utvalg.....	7
2.3 Kombinasjon av observasjon og intervju.....	9
2.4 Observasjon.....	10
2.5 Intervju.....	11
2.6 Analyse.....	13
2.7 Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.....	14
2.8 Oppsummering.....	15
3.0 Teori.....	17
3.1 Undervisningsplanlegging.....	17
3.2 Klasseledelse.....	22
3.3 Improvisasjon.....	29
3.4 Oppsummering.....	35
4.0 Analyse.....	37
4.1 Planlegging i ulike faser.....	37
4.2 Tid til planlegging.....	41
4.3 Hjelpemidler.....	44
4.4 Etterarbeid/evaluering.....	47
4.5 Rom for å endre planen underveis.....	49
4.6 Hva er improvisasjon?.....	50
4.7 Improvisasjon innenfor noen rammer.....	52
4.8 Hvilken rolle spiller erfaringen for improvisasjonen?.....	56
4.9 Improvisasjon i utdanningen.....	59
4.10 Er du en som planlegger eller en som improviserer?.....	61
4.11 Oppsummering.....	61
5.0 Diskusjon.....	63

5.1 Tid .....	63
5.2 Planlegging i ulike faser .....	63
5.3 Verktøykasse .....	65
5.4 Evaluering/vurdering av egen undervisning.....	66
5.5 Improvisering innenfor noen rammer.....	67
5.6 Erfaring .....	68
5.7 Utvikle evnen til improvisasjon .....	68
5.8 Lærerutdanningen.....	69
5.8 Oppsummering.....	69
6.0 Konklusjon .....	71
6.1 Hvordan planlegger lærerne undervisningen?.....	71
6.2 Hvordan er forholdet mellom undervisningsplanlegging og improvisasjon? .....	72
6.3 Problemstilling: Hvordan bruker lærere improvisasjon i undervisningen? .....	73
7.0 Litteraturliste.....	75
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	79
Vedlegg 2 – Observasjonsguide.....	82
Vedlegg 3 – Kryss av på linjen .....	84
Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	85
Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til skoleledelsen.....	86
Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring .....	87
Vedlegg 7 – Godkjenning fra NSD .....	89

## 1.0 Innledning

Dette kapitlet skal gi leseren et innblikk i hva denne oppgaven handler om, og da vil jeg si noe om motivasjonen bak valget av tema, tidligere forskning på temaet, problemstillingen, disposisjon for oppgaven og før jeg begynner på metodekapitlet vil jeg ta for begrepene undervisning, didaktikk og samfunnsfagdidaktikk. Dette er begreper som er nødvendig å redegjøre for før jeg tar fatt på resten av oppgaven.

### 1.1 Motivasjon og valg av tema

Tema for oppgaven er klasseledelse, planlegging av undervisning og improvisasjon. Valg av tema begynte med at jeg ønsket å skrive om improvisasjon på bakgrunn av ulike episoder fra erfaringen min som vikarlærer. Som vikarlærer blir man gjerne ringt klokka sju om morgenen og bedt om å møte opp på jobb en time senere. Man kommer til skolen og får vite hvilken klasse man skal ha og hvilket fag man skal undervise i. Noen ganger finnes det ikke noe ferdig undervisningsopplegg, dermed kommer man helt uforberedt inn i klasserommet. I slike situasjoner kreves det at man improviserer fra begynnelsen til slutten av timen. I begynnelsen var dette veldig vanskelig, mens etter hvert som jeg har fått erfaring går det bedre. Ettersom jeg har studert samtidig som jeg har jobbet som vikarlærer, har jeg funnet ut at vi ikke har hatt noe undervisning om improvisasjon. Men når jeg har snakket med lærere hører jeg ofte om at de må improvisere underveis. Mine erfaringer med improvisasjon handler i stor grad om improvisering uten noen særlig plan for timen, men jeg har også erfart at når jeg har en god plan på forhånd, er det også ting som skjer underveis som gjør at jeg ikke kan gjøre det jeg hadde planlagt, eller at jeg må gjøre noe litt annerledes. Det kan også skje at jeg skal vise en film, men projektoren ikke virker for eksempel. Slike situasjoner er slett ikke ønskelige, men det skjer forskjellige ting hele tiden der man må løse situasjonen der og da. Da jeg valgte temaet lurte jeg på hvorfor det ikke ble undervist om improvisasjon og hvorfor det ikke stod om det i noen bøker. Etter at jeg startet å undersøke temaet grundigere, har jeg funnet en del teori om improvisasjon, men jeg lurer fortsatt på hvorfor det ikke er mer fokus på det i utdanningen.

Undervisningsplanlegging både kan være en motsetning til improvisasjon og at det kan være to ting som henger sammen. Hvis undervisningen skal ha noen hensikt trenger man å planlegge den Sandvoll & Allern (2014). Det er vanlig å tenke at lærere som improviserer er late lærere som ikke gidder å planlegge undervisningen sin (Karlsen, 2006). Dette har fort til at improvisasjon har fått et dårlig rykte når det er knyttet til lærere. Mens i jazzmusikken er improvisasjon en anerkjent egenskap

som ofte skiller de beste musikerne fra resten. Hvorfor har improvisasjon helt ulikt rykte i undervisning og musikk?

Klasseledelse har jeg inkludert i oppgaven min fordi jeg vil vise at undervisningsplanlegging og improvisasjon hører til klasseledelse. Dette gjør at improvisasjonen blir satt inn i en sammenheng. Når jeg snakker om undervisningsplanlegging og improvisasjon, snakker jeg altså om tema innenfor klasseledelse.

## 1.2 Aktualitet og tidligere forskning

Innenfor kreative disipliner som musikk og teater er improvisering et mye mer kjent og omtalt fagbegrep enn i pedagogikk og didaktikk. Særlig innenfor jazz og improvisasjonsteater er dette viktig og aktørene må kunne improvisere. I improvisasjonsteater er hele poenget å improvisere, og i jazzmusikk er også improvisering en anerkjent egenskap. Improvisering er også viktig i andre musikk- og teatergrener, men jeg trakk frem de to grenene der det etter min forståelse er mest vesentlig. Improvisasjon har også fått plass i noe litteratur som tar for seg improvisasjon i undervisning i barnehagen. Når det gjelder improvisasjon i undervisning i skolen er det ikke mye forskning og litteratur. Det har etter hvert kommet mye litteratur om klasseledelse, der blir improvisasjon nevnt noen ganger, men slik jeg ser det er det for lite forskning og litteratur om improvisasjon i undervisning. Det finnes likevel litt, og noe av det nevner jeg i det følgende.

Det finnes mye litteratur om klasseledelse og planlegging av undervisning. Sigrun K. Ertesvåg (2014) tar for seg klasseledelse fra et teoretisk perspektiv og Thomas Nordahl (2012) skriver en bok om hva vi vet om klasseledelse. John Hattie (2013) gjennomførte en svært omfattende studie som viste at læreren er nøkkelen til elevenes læring. De siste årene har det blitt et stadig større fokus på læreren og klasseledelse. Sandvoll og Allern (2014) skriver om undervisningsplanlegging og hvorfor og hvordan planlegging foregår. Det er også skrevet en del om improvisasjon, men veldig ofte handler det om kunstneriske fag som musikk og teater. Det finnes noe om improvisasjon i undervisningen også, og noen sammenligner improvisasjon i kunstneriske fag med improvisasjon i undervisning. *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill* (Steinsholt & Sommerro, 2006) er en bok jeg har brukt i denne oppgaven som tar for seg improvisasjon i forskjellige disipliner, der improvisasjon i både jazzmusikk, improvisasjonsteater og undervisning blir tatt tak i. Gunn Imsen (2011; 2016) skriver både om undervisningsplanlegging og improvisasjon i undervisning.



Marian Børli Sivertsen skrev i 2012 en masteroppgave om å være forberedt på det uforberedte. Hun jobber som lærer og er i tillegg sanger. Hun bruker erfaringene sine fra improvisasjon i jazzmusikk, til å vise at improvisasjon kan fungere som et redskap til å få til god undervisning.

Improvisasjon er et begrep som kan forstås på ulike måter innenfor ulike disipliner. Innenfor didaktikken kan det også forstås forskjellig, men den forståelsen jeg først og fremst er ute etter å få kunnskap om dreier seg ikke om improvisasjonen som den «sløve» læreren som ikke orket å planlegge undervisningen bruker (Karlsen, 2006), men heller den typen lærere bruker når de har forberedt seg godt, men allikevel improviserer fordi de er observante på elevene og ser at det er nødvendig å gjøre noe på en annen måte enn man hadde planlagt. Læreren observerer klassen samtidig som undervisningen foregår (Moltubak, 2015), og det kan hende noen elever ikke følger med, holder på å sovne, at det er uro i klasserommet eller andre ting som gjør at læreren må vurdere om planen for undervisningen må forandres. Uforutsette ting gjør at læreren må improvisere (Biesta, 2014). Jeg vil se om undervisningsplanlegging og improvisasjon er noe lærerne oppfatter som to motsetninger, eller om man trenger begge deler. Poenget mitt er ikke å vise at det ikke er nødvendig å planlegge fordi det skjer uforutsette ting som gjør at man må forandre planen. I dette prosjektet skal jeg få kunnskap om hvordan noen få lærere forholder seg til planlegging av undervisning og hvordan de forholder seg til improvisering.

### 1.3 Problemstilling

*Oppgaven undersøker hvordan lærere forholder seg til improvisasjon og undervisningsplanlegging.*

*Hvordan bruker lærere improvisasjon i undervisningen?*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan planlegger lærerne undervisningen?
- Hvordan er forholdet mellom undervisningsplanlegging og improvisasjon?

Dette er en observasjons- og intervjustudie av tre lærere, der intervjuene er hovedfokuset.

Oppgavens problemstilling skal gjennomsyre hele oppgaven, og fokuset mitt underveis er på denne overordnede problemstillingen. Når jeg observerer og intervjuer lærere ser jeg hele tiden etter noe som kan bidra til å gi meg svar på problemstillingen. Alle spørsmålene jeg stiller lærerne er fordi jeg tror svarene kan gi meg informasjon som kan være med på å svare på denne. Jeg stiller lærerne mange spørsmål i intervjuene, og noen ganger spør jeg de nesten samme spørsmål som bare er formulert litt annerledes eller sagt med litt andre ord. Dette er for å få de til å tenke og reflektere

mest mulig over hvordan de forholder seg til improvisasjon og planlegging av undervisning. Problemstillingen min kan kanskje kritiseres for å være åpen, men jeg ønsket å ha den litt åpen for å få kunnskap om hvordan lærerne forholder seg til dette. Jeg var redd for å miste interessante perspektiver om jeg låste meg for mye til en mer spesifikk problemstilling. Jeg vil ikke bruke plass her til å forklare hva jeg legger i begrepene «improvisasjon» og «undervisningsplanlegging», da dette blir grundig gjort rede for i oppgavens teoridel.

## 1.4 Disposisjon

Opgaven min er delt inn i fire hovedkapitler, i tillegg til innledning og avslutning. Disse er metode, teori, analyse og diskusjon. Kapitlene er strukturert på den måten at de starter med en innledning og avsluttes med en oppsummering. Metodekapitlet gir en presentasjon av hvilke metoder jeg har valgt og hvorfor jeg har valgt disse. Her brukes det også god plass til å presentere utvalget og hvorfor det har blitt brukt lærere jeg kjenner fra før. I oppgavens teoridel presenterer jeg relevant teori om undervisningsplanlegging, klasseledelse og improvisasjon. Jeg viser her at improvisasjon og undervisningsplanlegging er en del av klasseledelse. Analysen er separert fra drøftingen fordi jeg synes det ble best struktur ved å gjøre det slik, og jeg fikk muligheten til å fremheve de viktigste funnene i et eget kapittel. Analysen er det lengste kapitlet, og det er fordi det er først og fremst det informantene mine sier som danner grunnlaget for svaret på problemstillingen. Jeg presenterer empirien som er samlet inn gjennom observasjon og intervju med lærere. Hovedvekten ligger på resultatene fra intervjuene. I kapittel fem diskuterer jeg teorien og dataene fra analysen.

## 1.5 Undervisning, didaktikk og samfunnsfagdidaktikk

### **Undervisning**

Undervisning er for skolen det oppdragelse er i familien. Undervisning går ut på at man skal organisere oppdragelsen i samfunnet. Når barna begynner i barnehage og skolen får disse institusjonene mye av oppdragelsesansvaret for barna. Her er oppdragelsen satt i system og det er i stor grad planlagt hva som skal læres og når det skal læres (Kvam, 2014, s. 37).

### **Didaktikk**

Didaktikk er undervisningslære og kan forstås som en underkategori innenfor pedagogikk, og tar for seg det som handler om formidling av kunnskap. Dette innebærer hele prosessen fra å tenke på undervisningen, til den er planlagt, gjennomført og evaluert. Didaktikk omhandler altså alt som har med undervisning å gjøre, sett fra den som underviser sitt perspektiv (Tjeldvoll & Skagen, 2015).

Didaktikk er undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*. *Hva* handler om det som er målet med undervisningen og hva innholdet skal være. *Hvordan* tar for seg undervisningsformer og fokuserer på hvilke aktiviteter og metoder som skal brukes. *Hvorfor* begrunner de valgene man tar for *hva og hvordan*. Det er læreren som planlegger undervisningen og har dermed mye makt når det kommer til hva som undervises og hvordan det gjøres, men samtidig blir læreren begrenset av læreplanen som myndighetene står bak. Læreren blir styrt av det som står i læreplanen og må planlegge undervisningen ut i fra dette (Engelsen, 2015, s. 40-41).

«Didaktisk og fagdidaktisk kompetanse, inkludert vurderingskompetanse, vil være avgjørende for at undervisningen planlegges og gjennomføres på en god måte» (NOU, 2015:8, s. 74). Ludvigsen-utvalget peker på didaktikk og fagdidaktikk som vesentlig kompetanse for en lærer.

### **Samfunnsfagdidaktikk**

Samfunnsfagdidaktikk tar for seg samfunnsfagets *hva, hvordan og hvorfor* og kobler sammen didaktikk og samfunnsfag. Samfunnsfagdidaktikk er en type fagdidaktikk. Fagdidaktikk fokuserer på hvert enkelt fag i skolen og skal forene teori med undervisningspraksis. I ungdomsskolen inneholder samfunnsfag både historie, geografi og samfunnskunnskap. Dette gjør at det er utfordrende å utforme en enhetlig samfunnsfagdidaktikk, men det finnes fagdidaktikk innenfor både geografi, samfunnskunnskap og historie. Jeg kommer ikke til å ta for meg alle disse her, men jeg vil kort og enkelt si noe om samfunnskunnskapsdidaktikk for å vise et eksempel på hva fagdidaktikk innebærer. En lærer som skal undervise i faget trenger opplæring i fagets didaktikk for å ha bedre forutsetninger for blant annet å forstå hensikten med fagets formål, innhold, vurderingsformer og arbeidsmåter. Didaktisk kunnskap er også viktig for å kunne analysere læreplan og andre overordnede dokumenter og klare å trekke ut det som er relevant fra disse planene. Videre kan didaktisk kunnskap hjelpe læreren til å være bevisst på hva man underviser og hvorfor man gjør det, og til å ha et mer bevisst forhold til lærestoff og arbeidsmåter slik at undervisningen blir relevant og meningsfull.

Samfunnsmessige forhold utenfor skolen er med på å påvirke fagdidaktikken ved at læreplaner kan bli forandret, og undervisningen og læringsprosessene kan også påvirkes av ting som skjer utenfor skolen (Kortitzinsky, 2012, s. 11-19).



## 2.0 Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg metodene jeg har brukt for å løse problemstillingen til oppgaven. Her gjør jeg rede metodene som er blitt brukt, nemlig observasjon og intervju. Jeg vil også presentere utvalget mitt og drøfte fordeler og ulemper med måten jeg har valgt informanter på. Kapitlet går ut på å vise hvordan jeg har løst oppgaven og hvorfor jeg har gjort det på denne måten.

### 2.1 Kvalitativ metode

For å svare best mulig på problemstillingen min valgte jeg å bruke kvalitativ metode. Siden oppgaven min i stor grad handler om å få innblikk i menneskelige erfaringer og hvordan de tenker og handler, var det naturlig å velge kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.12). Jeg ville se på noen egenskaper og holdninger hos enkeltmennesker og ønsket å oppnå forståelse for hvordan de tenkte om mitt tema (Malt, 2015). Hensikten min var ikke å tallfeste hvor mange som improviserer, hvor ofte de improviserer eller hvor mye tid en lærer i gjennomsnitt bruker på planlegging av undervisning. Da kunne jeg heller valgt kvantitativ metode. Min oppgave skal få frem hva et lite utvalg lærere tenker om et tema og hvordan de forholder seg til det, og det er ikke helt klart hva jeg faktisk skal måle, siden jeg ikke på forhånd visste hva lærere tenker om planlegging av undervisning og improvisasjon og hvordan de forholder seg til det. Jeg måtte være åpen når jeg observerte og stille åpne spørsmål i intervjuene og forsøke å få informantene mine til å dele sine tanker og refleksjoner med meg, og forhåpentligvis får jeg ny kunnskap ut av disse samtalene og observasjonene (Repstad, 2007, s. 23-24).

I kvalitativ forskning ønsker man å få innsikt i hvordan lærere improviserer og beskrive hvordan de forholder seg til undervisningsplanlegging og improvisasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11). Slik jeg ser det ble kvalitativ metode den eneste muligheten for å oppnå den kunnskapen jeg ønsket. I kvalitativ metode er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet fordi forskeren må gjennom hele forskningsprosessen fortolke. Her skal forskeren forsøke å forstå kompleksiteten i det feltet som studeres (Postholm, 2010).

### 2.2 Utvalg

Det ble gjort et strategisk utvalg for å få tak i informanter til denne oppgaven. Valg av informanter skjedde på bakgrunn av mitt eget kjennskap til samfunnsfaglærere som jobber i ungdomsskolen i Oslo. Dette er lærere jeg kjenner fra private sammenhenger, eller gjennom studie og jobb. Det kan

være noen utfordringer knyttet til at man kjenner de man forsker på. Repstad (2007) hevder man har lettere for å automatisk velge side når man kjenner de man forsker på, og man kan bli redd for å være for kritisk når det er personer man kommer til å treffe igjen. I kvalitative studier er det en utfordring å klare å ha avstand til de man studerer og å være upartisk, særlig når man har et personlig forhold til informantene. Samtidig kan det også være fordeler med å studere noen man kjenner. Forhåndskjennskap til feltet man studerer kan bidra til bedre forståelse for det som skjer og hindre misforståelser (Repstad, 2007, s. 39). Jeg kom til slutt frem til at i denne oppgaven veide fordelene tyngre enn ulempene ved å velge bekjente informanter. Det var likevel viktig å opptre profesjonelt, og sørge for at forskningen ble gjennomført på en ryddig måte.

Hadde temaet for oppgaven min vært mer privat eller sensitivt, ville jeg ikke brukt informanter jeg kjenner fra før. Temaet mitt og spørsmålene mine er etter mitt syn ikke noe informantene i nevneverdig grad er redd for å svare ærlig på.

Videre vil jeg komme med en presentasjon av utvalget mitt, som er variert og består av lærere med ulik mengde erfaring. Jeg kan ikke trekke noen klare konklusjoner basert på et utvalg bestående av tre lærere, men et variert utvalg gir meg større mulighet til å få frem ulike meninger om temaet for oppgaven min.

### **Marcus**

Marcus er i slutten av 20-årene og underviser i norsk, friluftsliv, samfunnsfag og KRLE. Utdanningen hans består av årsstudium i idrett, bachelor i samfunnsfag og 200 studiepoeng i KRLE. Han jobber på ungdomsskole, men har også erfaring fra videregående. Marcus er inne i sitt første år som fulltids ansatt lærer da han var ferdig med studiene våren 2016, men ved siden av studiene jobbet han 80 % i fjor og året før det jobbet han 25 %. Da han var rundt 20 år gammel jobbet han også litt som vikarlærer. Han er altså relativt fersk som lærer.

### **Martine**

Martine er i midten av 30-årene og underviser i samfunnsfag, KRLE og musikk, men har vært innom fag som utdanningsvalg, musikk, dans og drama og sal og scene også. Hun har jobbet på ungdomsskole hele tiden og der hun jobber nå har hun jobbet i over 5 år, men har også litt erfaring før det. Hun startet utdanningen sin med å ta ex. Phil., ex. Fac. og sosiologi grunnfag, før hun fortsatte med fordypningsstudier i KRLE. Videre tok hun bachelorgrad i musikkvitenskap, og etter at hun begynte å jobbe har hun tatt mastergrad i religion og etikk.

## Paul

Paul er i midten av 40-årene og har jobbet som lærer i nærmere 20 år. Han har allmennlærerutdannelse og mellomfag og master i historie. Han har også fordypning i musikk og drama, men har ikke brukt dette noe særlig i jobb, utenom det han beskriver som en nødløsning for mange år siden da han var musikk lærer en kort periode. Paul har erfaring fra alle trinn fra 1. klasse på barneskolen til 3. klasse videregående. Nå jobber han både på ungdomsskole og videregående. På ungdomsskolen underviser han i KRLE, samfunnsfag, kroppsøving og norsk, mens på videregående underviser han i historie og samfunnsfag.

## 2.3 Kombinasjon av observasjon og intervju

Etter samtale med veileder og veiing av argumenter for og mot, valgte jeg to metoder til oppgaven min. Jeg begynte med å observere to undervisningsøkter i samfunnsfag til hver av informantene. Deretter intervjuet jeg dem, og brukte observasjonene som utgangspunkt.

Jeg valgte heller et lite utvalg og bruk av to metoder, enn flere informanter med bare én metode. Repstad (2007) etterlyser mer fokus på å observere informantene i deres sosiale miljø for å få kunnskap om den sosiale konteksten til informantene. Han anbefaler at man heller avgrenser studien til et mindre miljø og på den måten får mulighet til å bli bedre kjent med det sosiale miljøet til de man intervjuer og man får dypere kunnskap om praksisen deres.

For å kunne si noe om hvordan lærere forholder seg til planlegging av undervisning og improvisasjon og hvordan de bruker dette i undervisningen sin, er det en fordel å selv være til stede og se med egne øyne hvordan de underviser. Når jeg i tillegg intervjuer dem og får høre deres egen oppfatning, får jeg etter min mening mer igjen for tiden jeg bruker, enn om jeg brukte en metode med større utvalg. Det er ikke noe uvanlig å kombinere disse metodene og blant annet Rødne (2009) og Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) sier at disse fint kan fungere sammen og at de utfyller hverandre.

Det er mange fordeler med å kombinere to metoder på denne måten. Når man intervjuer lærerne etter at man har observert dem kan man se om det de sier stemmer med det man har observert. Observasjon og intervju gir også ulike typer data og man kan bruke observasjonene til å utforme gode og hensiktsmessige spørsmål til informanten (Fangen, 2010).

Hvis det hadde vært større rom for å snakke med lærerne før og etter observasjonene, kunne jeg valgt dette som eneste metode, men lærerne har en travel hverdag og det er vanskelig å få til dette.

Da kunne jeg observert over lengre tid og hatt noen kortere intervjuer mellom observasjonene. Når dette viste seg å ikke være mulig å få til, valgte jeg altså en kombinasjon av intervju og observasjon.

## 2.4 Observasjon

Jeg valgte å inkludere observasjon som metode fordi jeg ville få innsyn i lærernes handling, og på den måten få et inntrykk av hvordan de underviste. Ved å observere lærerne først, kunne jeg i større grad stole på det de sa i intervjuet senere, fordi det noen sier de gjør stemmer ikke nødvendigvis med det de faktisk gjør (Repstad, 2007, s. 30). Observasjon gir tilgang til informasjon som ikke er lett å få frem i et intervju eller andre metoder. Det er ikke alt som er mulig å huske og det er ikke alltid man sier og det man gjør samsvarer med hverandre. Om man bare forholder seg til informasjon fra intervju, kan det være vesentlig informasjon som ikke kommer frem. Observasjonen gjør at jeg kan se etter svar på problemstillingen min fra en annen synsvinkel og fra et annet perspektiv enn bare gjennom det læreren sier i intervjuet (Johannessen m.fl., 2010, s.118-119).

Observasjonene blir først og fremst brukt som en forberedelse til intervjuene og inspirasjon til å lage gode spørsmål og for å finne eksempler på improvisasjon i undervisningen. Under og etter observasjonen skrev jeg ned spørsmål som jeg ønsket å bruke i intervjuene (Postholm, 2010).

### **Forberedelser**

Det var ikke lett å få avtalt tid til observasjon, siden det var mye prøver og andre ting som gjorde at det ikke passet, men vi fikk ordnet det til slutt. Ønsket mitt var at undervisningen skulle være en tilnærmet vanlig time i samfunnsfag. Jeg spurte om jeg kunne få vite hva de hadde planlagt for undervisningen før den startet, for da ville jeg vite hva planen for timen var når jeg satt og observerte. Informantene ble derfor spurt om å sende planen for timen på e-post i forkant. Jeg lagde en observasjonsguide der jeg hadde skrevet ned ulike ting jeg skulle se etter. Denne skulle være et hjelpemiddel, men jeg var likevel bevisst på at jeg skulle notere mest mulig observasjoner, og jeg var åpen for at det kunne være ting jeg ikke hadde tenkt på som kunne være interessant for oppgaven. Jeg valgte å være helt åpen overfor elvene og lærerne om at jeg var der for å observere lærere, og ikke elevene. Elevene fikk muntlig informasjon, samt et skriv som de tok med hjem til foresatte. Lærerne leste og signerte samtykkeerklæring, og det kom tydelig frem at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst, samt at de ble anonymisert i oppgaven.



## **Gjennomføring**

Observasjonen var ustrukturert, noe som innebar at jeg tok manuelle notater av alt jeg der og da tenkte kunne være interessant for oppgaven min (Johannessen m.fl., 2010, s. 130-131). Både kroppsspråk, omgivelser og alt som på en eller annen måte kunne minne om improvisasjon, ble notert, siden det ikke er lett å vite på forhånd hva som er improvisert og hva som er planlagt. Siden jeg hadde fått planen for timen på e-post i forkant, og i tillegg snakket litt med lærerne før undervisningen startet, var det lettere å legge merke til når lærerne improviserte. Rett i etterkant av observasjonen satt jeg meg ned og gikk gjennom notatene mine og skrev ned inntrykkene mine fra observasjonen. Jeg brukte ikke andre hjelpemidler enn observasjonsguide, penn og papir.

## **Min tilstedeværelse**

Det kan være at min tilstedeværelse som passiv observatør bakerst i klasserommet forstyrret lærernes naturlige opptreden (Repstad, 2007, s. 35). Åpen observasjon har den ulempen at informantene vet at det sitter noen og observerer dem, og de kan dermed endre atferden sin. Det kan bli et slags «spill for galleriet» og forskeren får ikke observert alt han ville observert om observasjonen var skjult. Skjult observasjon var aldri et alternativ for meg, både på grunn av en rekke etiske dilemmaer, men også fordi det hadde vært vanskelig å gjennomføre rent praktisk (Repstad, 2007, s. 44). Min observasjon var en åpen ikke-deltakende observasjon. Det vil si at jeg var til stede i feltet og i liten grad involverte meg i samhandlingen mellom deltakerne (Johannessen m.fl., 2010, s.126-128). Jeg satt bakerst i klasserommet, observerte, noterte og prøvde å gjøre meg «usynlig».

## **2.5 Intervju**

Jeg valgte å benytte meg av et semi-strukturert intervju. Dette er en samtale mellom en forsker og en intervjuperson som snakker om et tema som er bestemt av forskeren. Forskeren har en intervjuguide med forslag til spørsmål, men denne følges nødvendigvis ikke slavisk. For å få frem lærernes egne erfaringer og betraktninger må de selv kunne være med å bestemme hva vi skal snakke om i intervjuet. Jeg ønsket også at de skulle gi meg eksempler på situasjoner der de har improvisert tidligere og da var det viktig at intervjuet var åpent (Johannessen m.fl., 2010, s.136-137). I intervjuet ønsket jeg også at informantene skulle forklare hva som skjedde og hva de tenkte i de ulike situasjonene fra observasjonen.

## **Forberedelser**

Når jeg hadde observert lærerne avtalte vi tid og sted for intervju. Samtlige informanter hadde det nokså travelt, men vi fikk avtalt tid til slutt. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene innen kort tid etter observasjonen, men det var ikke mulig for lærerne å sette av tid før noen uker etter observasjonen. Dette gjorde det vanskeligere både for meg og dem å huske detaljene fra de timene jeg observerte. Det var derfor viktig med gode beskrivelser av de ulike situasjonene fra observasjonen.

## **Intervjuguide**

Intervjuguiden skiller seg fra et lukket spørreskjema ved at det er åpne spørsmål og forskeren kan komme med oppfølgings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte erfaringer fra observasjonene jeg hadde gjort tidligere til å lage spørsmål, men jeg brukte også teori og egne tanker rundt temaet. Intervjuguiden var lik til alle intervjuene og var delt i to deler. Første del tok for seg spørsmål knyttet til planlegging av undervisning, mens andre halvdel handlet om improvisasjon.

## **Gjennomføring**

Før jeg startet intervjuene fikk jeg avtalt et pilotintervju med en som har jobbet som lærer tidligere. Det er flere fordeler med å gjennomføre et pilotintervju, men det viktigste var å bli trygg på at de spørsmålene jeg hadde forberedt holdt mål og at jeg ble tryggere i intervjurollen. Et slikt intervju gir den som blir intervjuet muligheten til å komme med konstruktive tilbakemeldinger om hva som var bra og hva som ikke var bra, og dette kan sørge for at intervjuguiden blir bedre og at jeg som intervjuer kan få noen tips til hvordan jeg bør opptre (Thagaard, 2011, s. 92).

Intervjuene fant sted på informantene sine arbeidsplasser, og de valgte hvilket rom vi skulle sitte i. Vi hadde et bord mellom oss i alle intervjuene og jeg prøvde å ikke sette meg rett ovenfor informantene, men på en måte som kunne føles komfortabel for begge parter. Når intervjuet er på et sted der informantene føler seg på hjemmebane, blir de tryggere og det kan slå positivt ut for det datamaterialet jeg sitter igjen med etterpå (Johannessen m.fl., 2010)

Til intervjuene hadde jeg med meg diktafon, og denne gjør at man slipper å bruke tid på å skrive ned alle sitater, og kan fokusere helt på samtalen. Da blir det lettere å være til stede, gi tilbakemeldinger, komme med oppfølgings spørsmål og skrive ned ikke-verbal atferd som gester og ansiktsuttrykk. En ulempe med lydopptak er at det kan gjøre situasjonen kunstig og at det kan påvirke intervjuet (Repstad, 2007, s. 84-85). Min oppfatning var at både jeg og informantene ganske raskt glemte at diktafonen var der, og at den ikke påvirket intervjuet i noen særlig grad.

## Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene like etter at intervjuene var gjort. Denne prosessen handler om å transformere datamaterialet fra tale til tekst, og intervjuene ble til over 60 sider med tekst. Som hjelp til transkriberingen brukte jeg lydopptak fra diktafon og lastet innholdet fra lydopptakeren inn på pc'en min, og åpnet innholdet i et program som heter Olympus DSS Player Standard. Jeg opplevde lite problemer og utfordringer knyttet til transkriberingen. Lydopptaket var for det meste klart og tydelig, og det var ikke vanskelig å tyde hva som ble sagt. Det var et par ord innimellom der det var vanskelig å høre akkurat hvilket ord som ble brukt, men dette var ord som jeg ikke opplevde hadde betydning for sammenhengen i det de sa. Jeg har gjengitt det informantene har sagt direkte, men oversatt til bokmål. Dette er både for å lette arbeidet mitt senere i prosjektet, men også for å hindre at informantene blir gjenkjent på grunn av dialekten deres. Informantene har fått fiktive navn i oppgaven. I starten av transkriberingen var jeg opptatt av å skrive alle lydmalende ord som eh, hm, ehm, men jeg fant raskt ut at det tok mye ekstra tid og ikke var nødvendig. I de tilfellene der informanten tok lange tenkepauser skrev jeg dette i parentes. Kroppsspråk får jeg ikke med på en lydopptaker, og der kan jeg potensielt ha mistet noe av betydningen i det som har blitt sagt, men under intervjuet prøvde jeg å følge med på dette, og notere ned dersom jeg la merke til noe av betydning.

## 2.6 Analyse

I analysen har jeg presentert data fra intervju og observasjon, tolket disse og koblet det sammen med teori. Jeg presenterer både data fra observasjon og intervju, men observasjonene får ikke like mye plass. Grunnen til dette er at hovedfokuset mitt hele tiden har vært på intervjuene, og observasjonen skulle først og fremst fungere som inspirasjon til å lage spørsmål til intervjuene og for å få eksempler på hvordan improvisasjon kan se ut i klasserommet. Analysen legger grunnlaget for drøftingen som kommer i kapitlet etterpå.

Å analysere kan ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 219) defineres som å dele noe opp i biter eller elementer. I analysen skal man ta datamaterialet fra hverandre for å finne mening i det empiriske materialet, og analysere og tolke det opp mot problemstilling, forskningsspørsmål og eksisterende teori (Postholm, 2010). Postholm (2009) skriver at man kan bruke koder og kategorier for å lettere få oversikt og finne mening i innholdet. Hun sammenligner koding med å sortere frukt i fruktdisken på butikken. De blir sortert hver for seg i ulike kasser, når man gjør dette med en transkripsjon fra et

intervju klarer man å sortere innholdet. Videre kan man putte disse kodene inn i ulike kategorier. Siden en kategori ofte inneholder flere koder, blir disse begrepene gjerne mer abstrakte (Postholm, 2009, s. 64-65). For å få bedre oversikt over tekstmaterialet fra intervjuene har jeg valgt å kode og kategorisere innholdet. Kategoriene representerer en mening av innholdet i lange intervjuuttalelser, og det bidrar til å komprimere datamaterialet. Kategoriseringen har skjedd på bakgrunn av teori og ut fra hva informantene har sagt. Koding og kategorisering er to begreper som ofte blir blandet, men åpen koding kan forklares som en prosess der man deler opp, undersøker, sammenligner og kategoriserer datamaterialet. I innholdsanalyse må man kvantifisere kodene, men det trenger man ikke i grounded theory, der brukes det en kvalitativ analyse og man ser på sammenhengen mellom de ulike kodene og konteksten. Kodene i grounded theory inneholder ofte en beskrivelse av handlingen eller erfaringene som blir beskrevet av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-228). Jeg har ikke fulgt en bestemt analytisk tilnærming hele veien, men har brukt litt ulike tilnærminger for å utføre analysen. Før selve analysen startet har jeg kodet og kategorisert innholdet. Jeg har både gjengitt sitat på hva informantene har uttalt og brukt meningsfortetning, der jeg har tolket og forkortet uttalelsene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-233). Det viktigste i analysen har vært å systematisere, komprimere, fortolke og koble datamaterialet opp mot teorien. Her har jeg lagt til rette for drøftingen som kommer i kapitlet etterpå.

## 2.7 Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet

Pålitelighet, eller reliabilitet, går ut på om man kan oppnå samme resultat om man måler det samme flere ganger. Om en annen forsker utfører en studie med samme problemstilling og metode som jeg har gjort i denne, er det stor sannsynlighet for at han vil ende opp med et annet resultat enn meg. Det er jeg som lager spørsmålene og det er jeg som tolker svarene. En annen forsker vil ende opp med andre spørsmål og et annet utvalg. Detaljerte beskrivelser av hvordan forskeren har gått frem for å komme frem til konklusjonen er med på å styrke påliteligheten (Johannessen m.fl., 2010).

Troverdigheten, eller den interne validiteten, kan i kvalitative studier dreie seg om en studie faktisk undersøker det den har til hensikt å gjøre. Man kan blant annet styrke studiens troverdighet ved å bruke metodetriangulering. Dette går ut på å bruke to metoder for å samle inn data (Johannessen m.fl., 2010). Denne oppgaven har dermed fått styrket troverdighet ved at det er benyttet både intervju og observasjon i datainnsamlingen.

Overførbarhet sier noe om hvorvidt denne oppgaven har overføringsverdi eller ikke. Siden jeg har gjort et strategisk utvalg og observert og intervjuet tre informanter kan ikke resultatene fra denne

oppgaven overføres til andre lærere. Mine tre informanter kan ikke representere alle andre lærere, ikke en gang alle lærere som underviser samfunnsfag i Oslo.

Bekreftbarhet handler om hvorvidt studien er et resultat av forskerens subjektive holdninger eller om forskeren har klart å ha en objektiv tilnærming til studien, og dermed fått et resultat som i større grad kan bekreftes. Forskeren må beskrive prosessen i forskningen, slik at leseren kan se hva som er blitt gjort og hvorfor. Bekreftbarheten kan styrkes ved at man kobler fortolkningene man gjør opp mot eksisterende litteratur (Johannessen m.fl., 2010).

## 2.8 Oppsummering

Jeg har nå vist hvordan oppgaven min er blitt løst og jeg har etter beste evne forklart hvorfor jeg har valgt to metoder og jeg har drøftet fordeler og ulemper med utvalget mitt. Gjennom dette kapitlet har det kommet frem at oppgaven min er løst ved hjelp av en kvalitativ forskningsmetode der det er benyttet både en åpen ikke-deltagende observasjon og deretter semi-strukturert intervju. Formålet med dette kapitlet har vært å gi leseren innsikt i hvordan jeg har kommet meg fra problemstilling til konklusjon og hvilke metodiske valg jeg har gjort underveis.



## 3.0 Teori

I teoridelen av oppgaven min vil jeg fokusere på tre hovedområder: Undervisningsplanlegging, klasseledelse og improvisasjon. I delen om klasseledelse vil jeg hovedsakelig ta for meg strategisk- og situasjonsbestemt klasseledelse, som passer sammen med henholdsvis undervisningsplanlegging og improvisasjon. Improvisasjon er ikke et begrep som er mye brukt i pedagogisk/didaktisk forskning, men i denne oppgaven blir begrepet koblet til klasseledelse, da det har klare likheter med situasjonsbestemt klasseledelse. Hvordan disse henger sammen skriver jeg mer om underveis i denne delen av oppgaven.

### 3.1 Undervisningsplanlegging

Sandvoll & Allern (2014, s. 308) sier at lærere bør planlegge undervisningen sin for at elevene skal få best mulig betingelser for læring. Når lærere har planlagt undervisningen sin godt er de bedre i stand til å jobbe målrettet og å holde god struktur i undervisningen. Gjennom god planlegging klarer læreren bedre å tilrettelegge undervisningen slik at hver enkelt elev får best mulig betingelser for læring. Dette hjelper også læreren til å ha oversikt og sikre seg at den får gått gjennom det den skal. Læreren jobber med mål fra læreplanen som må tolkes og gjennomgås slik at det blir forståelig og relevant for elevene. Læreplanen legger føringer for hva læreren skal undervise, men læreren må selv planlegge undervisningen sin og finne ut hvordan elevene skal lære det de skal. Selv om alle lærere følger samme læreplan på de ulike trinnene kan undervisningene i de forskjellige klasserommene bli veldig ulike. Læreplanen er med på å sikre at alle stort sett lærer det samme og planleggingen fungerer som et bindeledd mellom læreplanen og undervisningen til læreren (Sandvoll & Allern, 2014, s. 307-308). Ludvigsen-utvalget trekker frem at lærere som underviser i samme fag med fordel samarbeider i undervisningsplanlegging (NOU, 2015:8, s. 54). Når lærerne samarbeider om dette, sikrer man seg at de ulike klassene på det samme trinnet får mer lik undervisning enn om alle lærerne lager helt ulike opplegg.

#### **Tid**

Tid er en svært viktig del av en lærers hverdag som de må forholde seg til hele tiden, men samtidig mener lærerne at de ikke har god nok tid til planlegging av undervisning og andre ting de ønsker å bruke tid på. Dette er med på å begrense hva de kan få til i klasserommet, fordi de ikke rekker å lage gode nok undervisningsopplegg blant annet (Hargreaves, 1996). De blir ofte kritisert for at de er late

og bruker for lite tid på planlegging. Metaforen «å snu bunken» blir brukt for å peke på at lærere bruker samme undervisningsopplegg år etter år, de bare snur bunken fra i fjor uten å endre på noe. Forskning gjort av Tidsbrukutvalget, nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2009, viser derimot at lærere bruker rundt 30 % av arbeidstiden sin på planlegging og at de ønsker enda mer tid til det. Mye av undervisningsplanleggingen skjer «i hodet» til læreren og ikke all planlegging blir skrevet ned, men læreren ser for seg hva som skal skje i undervisningen, og på denne måten kan undervisningen planlegges (Sandvoll & Allern, 2014, s. 308-309). Undervisningsplanlegging er en tidkrevende jobb, og det kan virke som at lærerne ikke kan få nok tid til det, fordi undervisningen alltid kan bli bedre.

### **Planlegging i ulike faser**

Gunn Imsen (2016) skriver at lærere planlegger både kortsiktig og langsiktig. Jo mer langsiktig planen er, desto mer overordnet og generell er den. Den langsiktige planleggingen kan strekke seg over et helt år, men det kortsiktige kan ta for seg bare en undervisningstime og er mer konkret. Man kan dele planleggingen inn i årsplaner, halvårsplaner, planer for perioder og planer for uker og timer. Årsplanene er normalt sett utarbeidet av skolens ledelse etter at de har blitt enige om hva skolen skal fokusere på. I denne planen finner man også personalplan, etterutdanningsplan for ansatte, planer for skolevurdering og utviklingsarbeid og generelt sett overordnede og strategiske sider ved virksomheten. Halvårsplanene tar for seg den enkelte klasse, elevgruppe eller enkeltelever. Her legges det en plan som strekker seg over et halvt år. Læreplanen er sentral i planleggingen av halvårsplanene. Det er mye det samme arbeidet som ligger bak en plan for en periode, og felles for begge disse planene er at de ofte er utarbeidet av flere lærere som samarbeider. Ofte er det lærere som underviser i samme fag og underviser klasser på samme trinn som lager et felles opplegg som de skal undervise i hver sin klasse på det samme trinnet. Kompetansemål, tilpasning til ulike elever, hvilke hjelpemidler som kan være aktuelle, mulige arbeidsformer og hvilke vurderingsformer man skal bruke er ting som planlegges her. I planleggingen for uker og timer er planleggingen mer detaljert. Her bestemmer man hvilke hjelpemidler man skal bruke og hva man skal undervise om. Man tar også for seg hvilke mål man skal bruke for den enkelte elev og hvordan man skal vurdere elevene. Denne planleggingen kan den enkelte lærer gjøre ulikt for sin klasse. Da bruker man de langtidsplanene man har laget felles, og lager en egen plan ut i fra langtidsplanene (Imsen, 2016, s. 298-300).



## Ulike modeller til planlegging av undervisning

Som støtte til å planlegge undervisning finnes det flere ulike modeller lærere kan bruke. Det finnes blant annet modeller innenfor mål-middel-tenkningen som først og fremst fokuserer på at målet med undervisningen er den viktigste kategorien. For 50-60 år siden var dette en populær tanke, men de siste tiårene har den fått en ny oppblomstring. I 1978 kom Bjørndal og Lieberg med Den didaktiske relasjonsmodellen. Denne befinner seg innenfor didaktisk relasjonstenkning, og det sentrale her er at alle de didaktiske kategoriene er like viktige, i motsetning til i mål-middel-tenkningen der målet har en større plass (Engelsen, 2015, s. 43-46).

### *Mål-middel-planleggingsmodellen*

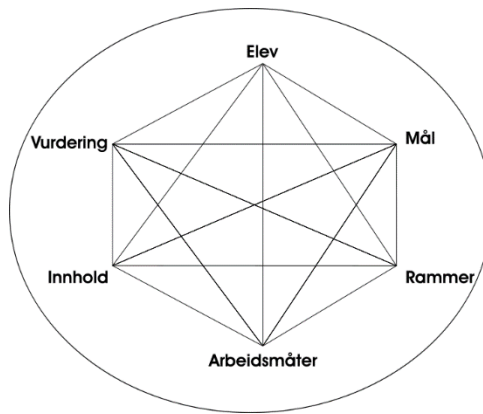
Ralph Tyler kom med mål-middel-planleggingsmodellen. Denne modellen kan brukes til undervisningsplanleggingen ved å velge hva målet/målene for timen er, bestemme hvilke læringserfaringer som skal brukes og hvordan de skal organiseres, og til slutt finne ut hvordan man skal forsikre seg om at målene for timen er nådd (Sandvoll & Allern, 2014, s. 310-311).



Felles for mål-middel tenkningen er at mål er den viktigste didaktiske kategorien. Når det gjøres læreplanarbeid ut fra denne tanken, jobbes det med en kategori av gangen. Man bestemmer seg for eksempel for et mål, før man velger innhold og metode for undervisningen. Skolen og læreren bestemmer hvilke mål som skal gjelde for undervisningen, og jobber deretter med å finne metoder for å nå disse målene (Engelsen, 2015, s. 44-45).

### *Den didaktiske relasjonsmodellen*

Innenfor didaktisk relasjonstenkning finner man den didaktiske relasjonsmodellen som tar for seg planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Det finnes litt ulike versjoner av modellen, og spesielt navnene på de ulike kategoriene kan variere, men her er et eksempel:



Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978)

Som man ser på modellen er alle kategoriene koblet til hverandre. Det viser at undervisning er kompleks og at man må se på alle kategoriene som like viktige og gjensidig avhengige av hverandre. En lærer som bruker denne modellen i planleggingen må være bevisst på at når man tar en beslutning knyttet til en kategori, får det konsekvenser for andre kategorier også (Sandvoll & Allern, 2014, s. 311-312). Læreren kan starte planleggingen med hvilken som helst av kategoriene, men må passe på å se helheten og å ta hensyn til alle kategoriene slik at de samspiller med hverandre (Engelsen, 2015, s. 46-48). *Lærerforutsetninger* (elev) handler om at elevene i en klasse har ulike forutsetninger for å lære og det må enhver lærer ta med i betraktingen når de planlegger undervisningen. Klassesammensetningen er en kompleks blanding av elever med ulike interesser, ferdigheter og målsetninger. Elevene har krav på å få undervisning som er tilpasset deres nivå, samtidig må læreren ta hensyn til hele klassen. *Rammefaktorene* går ut på at undervisning foregår innenfor noen rammer som kan både begrense og gi muligheter for læringen. Det finnes noen ytre rammer som læreplaner, regelverk og budsjetter som er med på å bestemme hvordan skolen skal drives. Andre rammefaktorer kan være hvor stor elevgruppen er og hvordan den er organisert. Det kan også dreie seg om hvilket utstyr man har tilgjengelig og standarden på dette. Læreren må prøve å utnytte rammefaktorene best mulig. *Mål* er en viktig del av undervisningen og noe læreren er nødt til å forholde seg til. I læreplanen finner man kompetansemålene for de ulike fagene, og dette er det viktigste styringsverktøyet læreren har å forholde seg til. Læreren må tolke disse målene og prøve å bryte de ned til noe konkret, for at det skal være lettere for elevene å forstå. *Innholdet* i undervisningen kommer an på ting som elevenes forutsetninger og interessene deres. Får elevene være med å bestemme hva undervisningen skal handle om, kan det føre til større motivasjon. Samfunnets interesser spiller også inn på hva innholdet skal være. Dette handler om hva læreren tror elevene trenger for å fungere best mulig i samfunnet. Læreren må finne ut hvilke holdninger, ferdigheter og kunnskaper som skal fokuseres på. *Arbeidsmåtene* handler om hvordan læreren

tilrettelegger undervisningen for at elevene skal lære mest mulig. Det kan være ulike oppgaver, gruppearbeid eller diskusjon i plenum. *Vurdering* kan deles inn i summativ og formativ vurdering. Førstnevnte kan være prøver og eksamener med påfølgende karakter. Her vurderes elevene for å finne ut hva de faktisk har lært, dette handler om at elevene skal bli vurdert av læring. Formativ vurdering kontrollerer elevene underveis i læringsprosessen og elevene blir vurdert for læring. Det sentrale her er at elevene blir vurdert underveis, slik at de kan vite hvordan de selv ligger an og finne ut hva de kan gjøre for å bli bedre. Elevene gjør det bedre på skolen når de får kontinuerlig vurdering av læreren (Sandvoll & Allern, 2014, s. 312-316).

Poenget med modellen er altså at alle faktorene er avhengig av hverandre og at læreren i undervisningsplanleggingen må tilpasse disse til hverandre. Modellen er en planleggingsmodell som er blitt populær, mye fordi den er enkel og forståelig. Det den blir kritisert for er at den ikke tar nok høyde for organisasjonsnivået, nærmiljøet og storsamfunnets påvirkning på skolen i planleggingen. Når undervisning blir planlagt er dette faktorer som påvirker, men det kommer ikke tydelig frem i modellen. Det kommer heller ikke frem rollen læreren har i klasserommet som styrende, aktiv og tolkende. Modellen tar ikke for seg alle sider av undervisning, men fungerer godt som en planleggingsmodell (Imsen, 2016, s. 302-304).

Him og Hippe (2006) har videreutviklet denne tenkningen i boken *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Her viser de hvordan den didaktiske relasjonstenkningen kan brukes inn i veiledning av lærerstudenter. Når lærerstudentene planlegger undervisning når de er i praksis, blir de oppfordret til å reflektere rundt de ulike didaktiske kategoriene og bruke dette inn i planleggingen. Før og etter undervisningen bør studenten ha en veiledningssamtale med veilederen sin, og få tilbakemeldinger både på planen og gjennomføringen av undervisningen. Ved å reflektere over og evaluere undervisningsplanen og gjennomføringen vil studentene på denne måten lære seg å utvikle seg som lærere.

## **PowerPoint**

Lærere bruker ulike verktøy til å planlegge undervisningen sin, men PowerPoint (heretter PP) er et verktøy som ofte blir brukt. Det er mange gode grunner til å bruke PP, men det finnes også flere grunner til å ikke bruke det. Jens E. Kjeldsen (2013, s. 261-269) utførte sammen med noen kolleger en undersøkelse om foreleseres bruk av PP i forelesninger i høyere utdanning. Funnene deres kan i stor grad overføres til undervisning i ungdomsskolen også. Den bidrar til å skape struktur og

forutsigbarhet for elevene og man kan enkelt vise bilder, illustrasjoner og legge ved lenker. Dette verktøyet forenkler undervisningsplanleggingen og gjennomføringen for læreren, og læreren slipper å ha med seg notater, fordi de kan bruke det som står på presentasjonen til å huske hva de skal si. Det er også lett å hente frem en gammel PP og gjøre noen endringer og bruke den om igjen. Samtidig trekker en digital presentasjon fokuset bort fra læreren, og elevene blir mer passive. En PP gjør også at undervisningen blir fastlåst og vanskeliggjør improvisasjon og oppfølging av innspill fra elevene. Det krever mer av læreren å undervise uten PP og det kan ta lengre tid å planlegge undervisningen (Kjeldsen, 2013, s. 261-269). Denne undersøkelsen baserer seg på lærere på høyere utdanning som foreleser. I ungdomsskolen brukes ikke denne undervisningsformen på samme måte, da det er mer elevaktivisering blant annet. Det er ikke like vanskelig å undervise uten PP på ungdomsskolen, som det er når man skal holde en lengre forelesning.

## 3.2 Klasseledelse

Klasseledelse er blitt forsket på i rundt 50 år, og det finnes mange ulike definisjoner og forståelser av hva klasseledelse er (Midthassel, 2013). En måte å definere begrepet på er at «Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring» (Hattie, 2013). I følge John Hattie handler klasseledelse om å skape et klassemiljø som sørger for at elevene kan utvikle seg både faglig og sosialt. Det kreves en lærer som leder klassen og sørger for at klassemiljøet er et slik at elevene har gode forutsetninger for å lære. Dette er ikke noe som kommer av seg selv, men noe læreren må jobbe målrettet mot.

### **Historisk bakgrunn for forskning på klasseledelse**

Kristin E. Sjøby (2009) skriver om hvordan klasseledelse har utviklet seg fra man begynte med klasseromsforskning på 1960-tallet og frem til i dag. Selv om temaet har blitt forsket mye på de siste tiårene, har man likevel ikke kommet frem til en fasit på hva som er den beste måten å utøve klasseledelse på. Man kan dele utviklingen i klasseledelse inn i tre hovedgrupper, ut fra hva forskningen har fokusert mest på i til de ulike tidene. Fokuset har gått fra å være på karakteristiske trekk hos lederen der han eller hun enten var autoritativ, tillatende, autoritær eller forsømmende, altså om det var mye eller lite varme og kontroll. Tanken er at man på den ene siden hadde varme og på den andre siden kontroll. For mye av den ene, førte til at det ble for lite av den andre. Senere snakket man om hvorvidt lederen var fagsentrert eller elevsentrert. Den tradisjonelle fagsentrerte stilen handlet om at klasselederen utøvde autoritet og sosial kontroll. Den progressive og

elevsentrerte stilen gikk ut på at lederen la vekt på kommunikasjon med elevene og elevaktivitet i undervisningen. Førstnevnte er forholdsvis lik det som man tidligere snakket om som kontroll, mens den andre går mer på det man snakket om som varme. Videre har ledere også prøvd å kombinere de to ulike stilene (Søby, 2009, s. 59-61). Det har altså vært mye prøving og feiling i arbeidet med å finne ut hva som er den riktige måten å lede en klasse på. Det er ikke sikkert det er mulig å finne en fasit på hva som fungerer best i det hele tatt, siden alle elever og alle klasser er forskjellige. Dessuten er lærerne også forskjellige og besitter ulike egenskaper. Det som fungerer bra for en lærer i en klasse, fungerer kanskje ikke for kollegaen i en annen klasse.

Det er en utfordring å finne en god balanse mellom lærerkontroll og elevkontroll i undervisningen. Når læreren har for mye kontroll kan elevene miste engasjement og motivasjon fordi de ikke får være med å påvirke og bestemme hva som skal foregå, og læreren kan da bli for autoritær. På den andre siden, hvis elevene styrer helt selv, mister læreren muligheten til innflytelse på læringen og elevene kan lett arbeide mindre enn om læreren hadde mer kontroll. Ideelt sett skal læreren være autoritativ, der det er en bedre balanse mellom de ulike kategoriene (Nordahl, 2012, s. 36-37).

### **Er klasseledelse viktig i dag?**

I senere år har klasseledelse blitt et tema som har blitt forsket mer på og som har fått økt politisk oppmerksomhet. Dette kan man blant annet se i flere av Stortingets meldinger, der klasseledelse er mer vektlagt enn før og fremstår som noe som kan være med på å forbedre skolen (Ertesvåg, 2014, s. 321). I Stortingsmelding nummer 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011b) står det blant annet at elevenes motivasjon er synkende fra de begynner på skolen til de er ferdig i 10. klasse. For å gjøre noe med dette må ungdomstrinnet fornyes og elevene må oppleve mer motivasjon og variert undervisning. De tidlige tenårene til elevene «er en spennende og sårbar tid som stiller store krav til læreren som klasseleder og pedagog» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Klasseledelse er en viktig faktor for at elevene skal få mer ut av skolen ved at de opplever mer læring og får mer motivasjon. Variert undervisning er viktig for at elevene skal klare å holde motivasjonen oppe og læreren må prøve å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Da må det brukes forskjellige aktiviteter og metoder og man må se på hele læreprosessen, for det er vanskelig å treffe alle elevene hele tiden, men over tid kan man tilpasse undervisningen slik at den passer alle (Ronæs, Haugnes & Swanberg, 2012, s. 20-21). I Stortingsmelding nummer 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011a) er det mye fokus på spesialopplæring og hvordan man kan få systemet vi har til å fungere bedre. Under en av strategiene for hvordan man skal møte utfordringer knyttet til mangfoldet av elever står det blant

annet: «Gode læringsmiljøer skal stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Gode læringsmiljø skapes blant annet gjennom god klasseledelse (Ertesvåg, 2014, s. 321). I Stortingsmelding nummer 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009), som kom noen år før de to andre jeg har nevnt her, kommer det også frem at klasseledelse er viktig for lærere i fremtiden, selv om de ikke kommer like tydelig frem. Under viktige kompetanseområder for lærere står det blant annet at «Læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Klasseledelse står ikke eksplisitt, men å lede læringsarbeid henger tett sammen med klasseledelse, eller, det er klasseledelse. Klasseledelse har altså i de senere årene stått sentralt i både forskning og utdanningspolitikk. Det er litt ulike forståelser av begrepet, men felles for ulike teoretiske perspektiver på klasseledelse er at en lærer som kan klasseledelse støtter elevene sine, i tillegg til å følge med på ulike aktiviteter som elevene gjør, både i klasserommet og utenfor. Det kan dreie seg om å observere hva som foregår i det sosiale miljøet, elevatferd eller læring. Skolen skal følge opp elevene både i det faglige og i det sosiale, og klasseledelse er et virkemiddel for å få til et godt læringsmiljø som gir best mulig forutsetninger for læring (Ertesvåg, 2014, s. 321-322).

Det beste eksempelet, tør jeg påstå, på å si noe om klasseledelse er aktuelt i den norske skolen i dag, er å vise til Ludvigsen-utvalget, som tar for seg hva som er viktig for at vi skal lykkes med å skape en god skole for fremtiden. Der står det blant annet: «men det mest avgjørende for yrkesretting og gode elevresultater er god klasseledelse og faglig trygghet hos lærerne» (NOU, 2015:8, s. 54). Klasseledelse er viktig også for fremtidens skole, og vesentlig for å oppnå gode resultater hos elevene.

### **Hva gjør en lærer til en god leder?**

For at en lærer skal lykkes med å være en god lærer og få elevene til å lære det de skal må læreren være en god leder som fremstår «som en tydelig voksenperson som tar ansvar for undervisning, læring og atferd i klasserommet» (Nordahl, 2012, s. 9). Læreren må være tydelig og det må aldri være tvil om hvem som bestemmer i klasserommet.

John Hattie (2013) slår fast i boken *Synlig læring* at læreren er den som har mest påvirkning på elevenes læring. Lærere må forstå at de er ledere som har stor påvirkning på elevene og de må ta dette ansvaret på alvor. Om de gjør dette vil de fremstå som gode lærere. Læreren ledelse har veldig mye å si for hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med. Hvis læreren ikke evner å lede klassen på en god måte, er det irrelevant hva læreren besitter av kunnskap fordi denne kunnskapen ikke når inn til elevene (Nordahl, 2012, s. 9-10). Klasselederen må også kunne observere klassen og få med seg hvordan energien er i klasserommet, eller hvilket humør elevene er i. Læreren må jobbe for

at energien og humøret i gruppen er bra, for hvis humøret er dårlig og motivasjonen ikke er der, er det vanskelig å drive med læringsarbeid der elevene utvikler seg faglig. Læreren må trene seg til å kunne lese ulike situasjoner og finne ut hvordan man skal løse de (Moltubak, 2015, s. 150-153). Når det dukker opp slike situasjoner må man ha ulike metoder for å kunne løse de.

I en omfattende analyse av ulike faktorer hos en lærer som virker inn på elevenes læringsutbytte, som blant annet innebar å se på 6000 ulike studier fra hele verden, fant forskerne ut at det var noen grunnleggende faktorer som skilte seg ut og som viser at klasseledelse er viktig. En god lærer må mestre alle disse tre punktene (Nordahl, 2012, s. 17).

«Læreren skal ha evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev. Læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt i å utvikle og overholde regler. Læreren skal ha den faglige og fagdidaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisningen» (Nordahl, 2012, s. 17).

Relasjon, lederegenskaper og kompetanse trekkes frem som tre vesentlige element som en lærer må mestre.

### **Demokratiske medborgere**

Ludvigsen-utvalget peker på en rekke ting som er viktig for fremtidens skole, men nevner blant annet at elevene skal utdannes til demokratisk deltagelse og at denne kompetansen er enda viktigere i fremtidens skole (NOU, 2014:7). En god lærer må legge opp til demokratisk deltagelse og sørge for at elevene både får kunnskap om demokrati, men også kompetanse i medborgerskap. Elevene skal ikke bare være tilskuere i klasserommet, men de skal være en aktør i skolen og i egen læring.

Samfunnsfag nevnes eksplisitt i utvalget som et fag der demokratisk kompetanse og medborgerskap bør vektlegges. Dette må tilrettelegges for av ledelsen, men også læreren har et ansvar for at elevene skal utvikle seg til å bli demokratiske medborgere (NOU, 2015:8).

### **To former for klasseledelse**

Man kan skille mellom to former for klasseledelse. Den ene er strategisk klasseledelse, mens den andre er situasjonsbestemt klasseledelse. Begge er nødvendige og lærere kan ikke velge en av dem, men må forholde seg til begge to (Nordahl, 2012, s. 36-37). For at en lærer skal være en god klasseleder må begge disse beherskes.

### *Strategisk klasseledelse*

Strategisk klasseledelse handler om lærerens planlegging og forberedelse til undervisning. Her bør læreren se på tidligere forskning, egne erfaringer og kunnskapen de har om elevene de skal undervise. Da kan læreren legge til rette for god undervisning til hver enkelt elev og han kan vite hvordan han på en best mulig måte kan lede klassen og fremstå som en god leder. Læreren må på forhånd tenke gjennom hva de skal gjøre i undervisningen og hvordan de skal nå målsetningen de har satt for undervisningen. De må også tenke gjennom hvordan de vil løse eventuelle situasjoner som kan oppstå. Dette vet man ikke alltid på forhånd, men erfaringen kan hjelpe til å tenke seg til hvilke situasjoner som har dukket opp før, og på den måten vil man være bedre forberedt til å møte utfordringer i klasserommet. En lærer som er dyktig i strategisk ledelse har tenkt gjennom disse tingene på forhånd og har bedre forutsetning for å klare å ivareta det asymmetriske forholdet til elevene. Det må være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Læreren er ikke likestilt med elevene, men skal ta styringen og kontrollen i klassen. Dette gjelder i all opplæring helt fra barnehage til høyere utdanning. Læreren skal kunne mer enn elevene, og det er (hovedsakelig) læreren som skal gi sin kunnskap videre til elevene. Læreren må aktivt jobbe for å opprettholde dette asymmetriske forholdet, og må både være en tydelig leder og gjøre det som skal til for å ha et godt forhold til elevene. En lærer som vet hva han vil med undervisningen, har tenkt gjennom hvorfor man har valgt det spesifikke målet for timen og hvordan målene skal oppnås, vil fremstå som en god og tydelig leder for elevene. Elevene må også informeres om hva som skal skje, slik at de er forberedt på hva som kommer. Enhver lærer må være god til å utøve strategisk ledelse for å kunne fungere godt i jobben sin (Nordahl, 2012, s. 36-37). Strategisk klasseledelse går altså ut på mye av det samme som jeg tidligere har skrevet om å planlegge undervisning. Det handler om det som skjer før læreren kommer inn i klasserommet og starter å undervise elevene. Når læreren står foran elevene er det for sent å tenke på den strategiske klasseledelsen. Når undervisningen starter er planleggingen og alt som har med strategisk klasseledelse og gjøre ikke noe man får gjort noe med, men det man får gjort noe med er det som har med situasjonsbestemt klasseledelse og gjøre. Alle endringer man eventuelt gjør på planen etter at undervisningen har startet handler om situasjonsbestemt klasseledelse

### *Situasjonsbestemt klasseledelse*

I dag er det mange som mener at situasjonsbestemt klasseledelse, som tar hensyn til at det er stor grad av kompleksitet i klasserommet, er den beste måten å utøve klasseledelse på (Søby, 2009, s. 59-61). Alt går ikke alltid helt som planlagt og det dukker opp uforutsette ting stadig vekk. Da må man



bruke situasjonsbestemt ledelse. Denne formen for ledelse handler om spontane møter med elevene i ulike situasjoner som ikke kan planlegges på forhånd. Her kommer elevenes ulike forutsetninger og tidligere lærdom inn i bildet. Læreren blir stilt ovenfor situasjoner der det raskt må tas en avgjørelse. Hva slike situasjoner kan variere fra dag til dag, klasse til klasse og fra elev til elev. Det er forskjellige forutsetninger i de ulike situasjonene. Motivasjonen til elevene og hva de kan fra før spiller inn, men også hvordan læreren fremstår og hva som undervises gjør at det kan dukke opp ulike situasjoner der læreren må vise autoritet og gripe inn nesten uten å tenke. Når læreren er flink til å utøve situasjonsbestemt ledelse vil også det asymmetriske forholdet til elevene ivaretas og det kommer tydelig frem hvem som er lederen i klasserommet. Læreren må ta disse avgjørelsene raskt og på en måte som gjør at fokuset til elevene er på det de skal lære (Nordahl, 2012, s. 34-36).

### **Vurdere undervisningen**

Imsen (2016, s. 301) deler undervisningsprosessen opp i hva som skjer før, under og etter undervisningen. Undervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes. Et undervisningsopplegg kan sjelden brukes om igjen uten at det blir endret, men vurderingen gjør at når opplegget skal brukes igjen neste gang blir planleggingen enklere. Ludvigsen-utvalget sier at «Sammenhengen mellom undervisning og læring styrkes når lærerne vurderer om undervisningen har bidratt til læring for elevene, og gjør nødvendige endringer og tilpasninger i den videre undervisningen på bakgrunn av dette» (NOU, 2015:8, s. 75). Om undervisningen skal være vellykket og for at lærerne skal kunne utvikle seg videre, må de vurdere, eller evaluere, egen undervisning og gjøre nødvendige utbedringer for at elevene skal oppnå mest mulig læring.

Læreren må reflektere rundt forskjellige situasjoner som oppstår for å utvikle sin evne til situasjonsbestemt ledelse. Man må se på situasjoner som er blitt løst bra og situasjoner som ikke ble løst bra, og reflektere rundt hvorfor eller hvorfor ikke det man gjorde fungerte. Dette kan gjøres sammen med andre lærere slik at man kan dele erfaringer med hverandre og få innspill fra en annen person (Nordahl, 2012). Det er flere ting som må være på plass for at undervisningen skal være vellykket. Man trenger kunnskap og holdninger, men det hjelper ikke om læreren ikke utøver god ledelse. For å lykkes med klasseledelse må man blant annet være villig til å analysere egen praksis for at man skal klare å videreutvikle sitt lederskap. Læreren må analysere både sine sterke og svake sider for å finne ut hva som kan gjøres for at man kan utvikle sin pedagogiske praksis. Dette gjøres med fordel i samarbeid med andre lærere, og det er også lurt å diskutere ulike pedagogiske utfordringer som oppstår i klasserommet. Undervisningen og læringsmiljøet kan da bli bedre, og potensialet for utvikling og læring hos elevene vil ha bedre forutsetninger (Nordahl, 2012, s. 42-44).

## Verktøykasse



Ninas pedagogiske verktøykasse (Ronæs, 2016)

Nina Ronæs er foredragsholder og foreleser ved Handelshøyskolen BI og er særlig opptatt av formidling og pedagogikk. Hun har blant annet vunnet BI sin utviklingspris for fremragende pedagogisk formidling- og utviklingsarbeid. Ronæs er opptatt av å hele tiden utvikle pedagogiske verktøy som man fyller verktøykassen sin med. Disse verktøyene brukes til å aktivisere elevene og hun oppfordrer alle undervisere til å lage sin egen pedagogiske verktøykasse (Ronæs, 2016; Ronæs, Haugnes & Swanberg, 2012, s. 22-23). Hanken og Johansen (2013) argumenterer også for at man bør ha en verktøykasse som man fyller med ulike metoder i undervisningen som skal brukes for elevenes læring. Når man har en verktøykasse med ulike metoder å aktivisere elevene på, er det lettere å nå inn til elevene når de ikke er like motivert som man hadde tenkt på forhånd. Da kan man finne ulike måter å engasjere de på, slik at elevene kan ha bedre forutsetninger for å oppnå læring.

### Oppsummering og veien videre

Jeg har nå skrevet om hva klasseledelse er og hvordan det har utviklet seg med årene. Videre har jeg kommet inn på strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, som har mye til felles med planlegging av undervisning og improvisasjon, som jo er temaet for denne oppgaven. Jeg har fått vist at klasseledelse er helt vesentlig for en lærer, og uten at læreren kan lede en klasse, vil kunnskapen deres være til liten nytte. Ved å presentere strategisk- og situasjonsbestemt klasseledelse, får jeg vist at undervisningsplanlegging og improvisasjon hører til klasseledelse.

Videre i oppgaven vil jeg skrive om improvisasjon, som har en del til felles med situasjonsbestemt klasseledelse. Når en lærer underviser og er sammen med elevene må læreren hele tiden tilpasse seg de ulike elevene og forklare ting på ulike måter. Dette kan ikke alltid planlegges på forhånd, men man må finne ut av det der og da. Slik er det også med improvisasjonen i klasserommet, nemlig at det er ting som ikke kan planlegges på forhånd. Det kan både være at man må finne nye måter å forklare på for at elevene skal forstå poenget, men det kan også være at PP-presentasjonen ikke fungerer, og man finne en løsning der og da, og man har ikke tid til å planlegge for å finne den beste måten å løse problemet på. Jeg vil i det følgende skrive mer om hva improvisasjon er, hva improvisasjon er i jazzmusikk og hva det er i undervisning.

### 3.3 Improvisasjon

"Knowing how to act in the moment in response to the immediate environment" (Mason, Spence 1999 s. 139)

Det er vanlig å forstå improvisasjon som noe man må ta i bruk når noe uforutsett skjer og når man må ta noe på sparket. I læreryrket er det et begrep som lett blir forbundet med latskap og det å gjøre noe lettvindt fordi man ikke orker å bruke mye tid på å planlegge. Improvisasjon kan derimot være mer enn en nødløsning (Karlsen, 2006, s. 239-240). Noen lærere improviserer på den måten at de har forberedt seg minimalt til undervisningen, og dermed må improvisere for i det hele tatt å ha noe å fylle undervisningen med, tilsvarende det jeg ufrivillig har erfart som vikarlærer. Andre improviserer ved at de har planlagt undervisningen godt, men gjør noen grep underveis, eller at de blir tvunget til å improvisere når det skjer noe uforutsett.

Gert Biesta (2014) kommer med kritikk på hvordan utdanningen er lagt opp i dag. Han snakker om at utdanningen er alt for kompleks til at man kan måle all kunnskap. Når lærerne ikke får bruke sin egen dømmekraft og gjøre sine egne vurderinger, men i alt for stor grad må ta høyde for hva som kan måles av kunnskap, vil pedagogikken, ironisk nok, kunne ende opp med å bli upedagogisk.

Pedagogikken må alltid kunne ta høyde for at alle situasjoner ikke kan forutses på forhånd, og den er for kompleks til at man kan få full kontroll over den. Man kan ikke planlegge og forutse alt som skjer i et klasserom, og pedagogikk handler i stor grad om å mestre uforutsette situasjoner som dukker opp. Biesta snakker om *pedagogisk virtuositet* som er en praktisk kunnskap lærere trenger for å kunne ta gode avgjørelser i de situasjonene som dukker opp. Biesta viser til Aristoteles sin intellektuelle dyd *Phronesis* som er en praktisk kunnskap om hvordan man skal handle i ulike situasjoner. Denne dyden utvikles hovedsakelig gjennom erfaring. Disse umiddelbare situasjonene som oppstår som lærerne

må løse kaller Biesta for «hendelsens pedagogikk» (Biesta, 2014). Det Biesta omtaler som *pedagogisk virtuositet*, er mye det samme som det jeg omtaler som improvisasjon.

### **Improvisering i jazz**

I jazz er improvisasjon forstått som noe positivt. Der er det en anerkjent egenskap som er øvd opp over tid og som krever mye trening. Det er noe helt annet enn nybegynnerflaks eller lettvinde og dårlig planlagte påfunn. Men for at improviseringen skal ha noe for seg må man ha noen kunnskaper og ferdigheter fra før, og i jazz improviserer man ofte ut fra et musikalsk grunnlag man kan fra før. Man har ikke forberedt alt man skal spille på forhånd, men man må ha kunnskaper og ferdigheter innenfor det instrumentet man spiller for at det skal være hensiktsmessig å drive med improvisasjon (Jarning, 2006, s. 215-225).

I jazz, og i musikk generelt, er takt et begrep og en egenskap som er mye brukt og helt nødvendig å ha for en musiker, særlig når man er i et samspill med andre. Det handler om timing både i musikk og pedagogikk. I pedagogikken er takt en evne til å se an situasjoner og handle etter hva man oppfatter er det riktige å gjøre i den gitte situasjonen. Begrepet kan blant annet forstås som «rytme», eller å ha sans for det passende. Da takt først ble introdusert for pedagogikken i 1802 av Herbart (**KLIDE**), var temaet samspillet mellom teori og praksis. Pedagogisk takt handlet om å finne balansen mellom for mye eller lite av teori og praksis. Max van Manen (1993) har tatt dette begrepet opp igjen og er opptatt av det pedagogiske øyeblikket. Med dette mener han at det er en situasjon hvor læreren handler på en måte som gjør at en elev lærer noe nettopp på grunn av den handlingen læreren gjorde der og da. Lærerens takt er for van Manen et ønske om at eleven skal lære å bli dannet. Han knytter takt opp mot improvisasjon, og sier at taktfullt lærerarbeid kan deles inn i to former for umiddelbarhet og improvisasjon. Den ene er den intuitive, mens den andre er en mer bevisst form for improvisasjon. Den første er spontan, noe som nærmest skjer automatisk, mens den andre er skjer fordi man vil eller har bestemt seg for å improvisere. Takt i undervisning har mye til felles med gehør i jazzen, men der lærere må vise varsomhet og ettertensksomhet, handler improvisasjon i jazzen om å utfordre og tørre å prøve nye utspill. Det er ikke mye rom for å prøve og feile i klasserommet (Jarning, 2006, s. 226-227).

### **Improvisering i undervisning**

«Det uventede kan ikke forberedes. Derfor må forberedelse alltid finne sin plass mellom det pedagogisk gjennomtenkte og øyeblikkets krav til improvisasjon» (Imsen, 2016, s. 302).

Imsen (2011) skriver at en pedagog er en som lærer noen andre noe. Det er et samspill mellom den som lærer bort og minst en annen person som skal lære. I et klasserom trengs det mange ulike egenskaper og metoder for å klare å lære alle elevene noe. Hver elev har ulike forutsetninger og ulike måter de lærer best på. I undervisningen kan mye planlegges på forhånd, men det vil uansett være ting som må tas på sparket. En lærer er nødt til å kunne improvisere. En undervisningsøkt kan være nøye planlagt på forhånd, men ofte skjer det ting som gjør at man må improvisere og ta ting på sparket. Det dukker opp uforutsette situasjoner i et klasserom og læreren må være i stand til å ta tak i slike situasjoner der og da (Imsen, 2011, s. 88). Dette støttes også av Rowland, Huckstep og Thwaites (2005) som mener det er fire områder lærerne må utvikle seg på for å utvikle god klasseledelse og en av disse er evne til å improvisere. Læreren kan ha full kontroll over faget sitt, men den vet ikke hvordan elevene vil reagere og de vet heller ikke hva som foregår inne i hodet deres. Det er slett ikke sikkert at de er i det humøret læreren trodde, eller at de er motiverte for å lære det som var planlagt på forhånd. I slike situasjoner må læreren avgjøre om de skal fortsette med det de har planlagt, eller om de skal gjøre noen endringer for at motivasjonen til elevene skal øke (Christensen, 2008).

Både elever og lærere har noen tanker om hva en god lærer er, og hva god undervisning er. En god lærer har ofte noen egenskaper som er vanskelig å sette ord på, og vanskelig å lære videre. Det er som om de har et spesielt talent for å undervise på en måte som gjør undervisningen ekstra spennende og interessant. Noen har dette talentet, eller gaven, mens andre ikke har det, tenker noen. Geir Karlsen (2006) mener denne egenskapen som sørger for god undervisning er improvisasjon, og de lærerne som er flinke til å improvisere kan skape unike øyeblikk i klasserommet. Undervisningen fokuserer da på akkurat de elevene som deltar i undervisningen i akkurat denne situasjonen. Improvisasjon er noe som er helt nødvendig og som lærere gjør i større eller mindre grad hver eneste dag. I følge Karlsen er dette en egenskap som kan trenes opp og som ikke nødvendigvis er noe som er gitt som en gave eller et talent til noen utvalgte lærere (Karlsen, 2006, s. 240-241).

### *Improvisasjon innenfor noen rammer*

Keith Sawyer (2004) hevder at improvisasjonen i skolen må innrammes. Lærerne har blant annet læreplaner å forholde seg til, og kan ikke bare improvisere med helt frie tøyler, siden de er nødt til å forholde seg til slike rammer. Improvisering må gis rom i undervisningen og elevene må få komme med innspill. Det ideelle er at improviseringen skjer på en disiplinert måte, for da er det størst sjans for at læring skjer. Man må altså finne balansen mellom å improvisere og det å kun forholde seg til et

manus, slik at elevene får mest mulig læringsutbytte av undervisningen. Når lærerne improviserer ut i fra responsen de får fra elevene gis det størst læringsutbytte. Det motsatte av improvisasjon kaller Sawyer (2004) for «scripted» undervisning. Dette er som et manus læreren har bestemt at skal være gyldig for timen, og det kan for eksempel være en lærebok. Når læreren underviser utelukkende med læreboken som manus og ikke gir rom for improvisasjon, vil ikke læringsutbytte til elevene være like godt. Han mener at balansen mellom improvisasjon og «scripted» undervisning er «disiplinert improvisasjon» (Karlsen, 2006, s. 249-250). Begrepet «disiplinert improvisasjon» forklarer seg litt selv, men det handler om at man ikke bare skal improvisere for å improvisere, men man skal heller ikke planlegge en undervisning i detalj og bare forholde seg til det man har planlagt, for eksempel ved å følge et strengt og detaljert manus. Man må planlegge undervisningen, men samtidig være åpen for innspill fra elever og å gjøre noen justeringer underveis. Improvisasjonen må skje innenfor noen rammer. Disse rammene er blant annet læreplanen og en godt forberedt undervisningsplan.

#### *Improvisasjon som noe hverdagslig*

Karlsen fremhever det hverdagslige ved improvisering og at vi støtt og stadig havner i situasjoner vi ikke kan forutse på forhånd og dermed må improvisere. Improvisering i undervisningssammenheng handler i stor grad om at læreren trekker seg litt tilbake for å slippe til elevene. I dialog mellom elevene og læreren er det nødvendig med improvisering, og i slike situasjoner er ofte læringsutbytte stort. For at improviseringen skal være vellykket kreves det både kunnskap, struktur og forberedelse. Både lærere og jazzmusikere må ha dette grunnlaget for at improviseringen skal lykkes (Karlsen, 2006, s. 250-256).

#### *Erfaring og kunnskap*

Om læreren er erfaren eller helt nyutdannet har mye å si for hvor flinke og komfortable de er med å improvisere. Det finnes nyutdannede lærere som er komfortable med å improvisere, og det finnes erfarne lærere som ikke er komfortable med det. Men en erfaren lærer har mer rutine enn en nyutdannet, og dermed er det gjerne enklere å ta ting på sparket (Imsen, 2011, s. 88). Mer erfarne lærere er ofte flinkere til å få godt læringsutbytte ut av situasjoner der elevene kommer med innspill, og læreren responderer på innspillene ved bruk av improvisering. Lærerne må vise fleksibilitet for at elevene på denne måten kan bli delaktige i undervisningen. Når lærerne lykkes med dette, lærer også elevene mer og de medvirker i undervisningen (Karlsen, 2006, s. 249-250).

I en melding til Stortinget kommer det frem at faglig trygghet åpner for improvisasjon. Faglig trygghet får lærerne gjennom solid faglig kompetanse. Lærerne må altså ha tilstrekkelig kunnskap i faget for at improvisasjonen skal lykkes.

«Faglig trygghet gir godt grunnlag for å vurdere elevenes faglige nivå og utvikling i forhold til kompetansemålene for faget. Faglig trygghet åpner også for en friere tilnærming til faget og et grunnlag for improvisasjon når det er nødvendig, slik at undervisningen kan varieres gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler.»

(Kunnskapsdepartementet, 2009)

### **Kan man lære seg å improvisere, eller bli bedre til det?**

Så langt har jeg snakket om hva improvisasjon er og at det må skje innenfor noen rammer og at man blant annet må ha erfaring og kunnskap gjør det lettere å improvisere. Biesta sier at utviklingen av denne evnen hovedsakelig skjer gjennom erfaring, men nå skal jeg ta for meg ulike alternativer for hvordan man kan forbedre evnen til improvisasjon.

#### *Sette seg selv på spill*

Karlsen (2006) mener at om vi ønsker at «det som ennå ikke er» skal vise seg i undervisningen, må læreren tørre å sette seg selv på spill og risikere noe. Elevene har annen kunnskap og andre perspektiver enn læreren, og kan bidra til å skape noe man ikke kunne forutse på forhånd, nemlig «det som ennå ikke er». Både læreren og elevene må frigjøres for at improvisasjonen skal virke best mulig. Man må våge å risikere noe for at resultatet skal bli bra. Karlsen er ikke enig i de som hevder at en god lærer er en som har fått en gave i å improvisere. Læreren kan øve på å være til stede og lytte aktivt i undervisningen. Lykkes lærer med dette kan improvisasjonen løses i undervisningen. (Karlsen, 2006, s. 241, 257-258).

#### *Forestillingsevne*

Stray og Sætra (2016) skriver en artikkel der de blant annet tar for seg lærerens klasseromsarbeid i en situasjonistisk forståelsesramme. De peker på at Dewey forstår en moralsk situasjon som to verdier som kommer i konflikt med hverandre. Det kommer an på situasjonen hva som er det riktige å gjøre, og det finnes ikke noen moralske regler som sier hvordan vi skal handle i enhver moralsk

konflikt. Moralske regler kan være en fin ting, men det kommer an på hvordan menneskene bruker regelen. Reglene i seg selv er for generelle til at de kan brukes som fasit på hva man skal gjøre i ulike moralske konflikter. Det som er viktig er at den moralske aktøren evner å ta avgjørelser uten noen moralske regler å slutte seg til. Dewey har særlig én god løsning, og det er å bruke forestillingsevnen for å se for seg hva utfallene kan bli av de ulike handlingene. Man har ofte flere alternative løsninger i en konflikt, og dersom man forestiller seg konsekvensene av alternativene, kan man finne frem til en god løsning. Dette gjør oss i stand til å se en sak fra flere perspektiver. En lærer kan se en situasjon ut fra elevens perspektiv, og dette kan gjøre det lettere å fatte riktig beslutning (Stray og Sætra, 2016, s. 9-11). Jeg tenker at dette er en måte å improvisere på. Når læreren står i klasserommet og det dukker opp en moralsk konflikt, må læreren der og ta fatte en beslutning. Læreren kan bruke forestillingsevnen for å løse konflikten. Da må han/hun forestille seg konsekvensene av ulike handlingsalternativer, og ta en avgjørelse basert på hvilken handling som trolig har det beste utfallet. Læreren kan aldri forberede seg helt for alt som kan oppstå i klasserommet, og det vil oppstå moralske konflikter som krever en handling fra læreren. Dette er situasjonsbetinget og det kommer an på situasjonen hva som er riktig å gjøre, og selv om samme konflikt har oppstått før, kan det være en annen løsning denne gangen. Å lære seg å bruke forestillingsevnen kan være en måte å trene opp evnen til å improvisere i klasserommet.

I tillegg til å få mer erfaring, kan forestillingsevnen gjøre lærere bedre til å improvisere. Både artikkelen til Stray og Sætra og Karlsen snakker om klasseromsarbeid som noe situasjonistisk. Det kommer an på situasjonen hva som er den riktige handlingen.

### *Ulike lærertyper*

Gert Biesta snakker blant annet om at lærerstudenter må møte lærere som er gode rollemodeller, fordi studentene ser på hva lærerne deres faktisk gjør, hvordan de underviser. Studentene har behov for å både møte og lese om ulike typer lærere, slik at de trener opp sin egen dømmekraft og kan bedømme hva som bør gjøres i de ulike situasjonene som oppstår i klasserommet (Aamli, 2014). Om man overfører disse tankene til Biesta til improvisasjon og hvordan man kan bli en god improvisator som lærer, trenger lærerstudentene å møte ulike lærertyper i utdanningen. Utdanningen fokuserer ikke noe særlig på improvisasjon eksplisitt, men ved at studentene ser og opplever ulike lærere som underviser og opptrer på ulike måter, kan de bedre dømmekraften sin og gjøre seg opp en mening om hva som er gode og dårlige valg i undervisningen. Dette henger sammen med improvisasjon, nemlig at lærere hele tiden må gjøre valg der og da i undervisningen.



### 3.4 Oppsummering

Teorien jeg har valgt ut tar for seg tre ulike temaer som jeg har forsøkt å vise at henger sammen.

Oppgaven handler i hovedsak om læreres forhold til undervisningsplanlegging og improvisasjon, og jeg har i teorien vist at dette henger sammen med klasseledelse. Jeg skal videre legge frem resultatene etter observasjonen og intervjuene jeg har gjort, før jeg vil diskutere dette sammen med teorien i kapitel fem.



## 4.0 Analyse

Analysekapitlet inneholder i stor grad sitater fra intervjuene jeg har gjort med Paul, Martine og Marcus, men jeg presenterer også data fra observasjonene jeg gjorde av lærerne da jeg observerte dem en stund før intervjuene fant sted. De første delkapitlene i dette kapitlet handler først og fremst om lærernes forhold til planlegging av undervisning, mens det femte delkapitlet vil fungere som en overgang fra undervisningsplanlegging og videre til de neste delkapitlene som tar for seg lærernes forhold til improvisasjon. Samtidig som kapitlet er en presentasjon av hva informantene sier i intervjuene og hva de gjør i observasjonen, er det også mine tolkninger som utgjør dette kapitlet. I tillegg knytter jeg det som blir sagt opp mot teorien i kapitel tre, og på denne måten legger jeg til rette for drøftingen som kommer i kapitel fem. I det siste delkapitlet presenterer jeg lærernes egen oppfatning om hvorvidt de ser på seg selv som en som er mest opptatt av å planlegge undervisning eller å improvisere.

### 4.1 Planlegging i ulike faser

«Timene blir veldig mye bedre hvis du har planlagt de godt» (Paul).

Etter observasjon og intervju av Martine blir det tydelig at planleggingen er enda viktigere for henne enn for de to andre lærerne. Alle lærerne er inne på at planlegging skjer i ulike faser og det planlegges både langsiktig og kortsiktig, og en time blir dermed planlagt i flere omganger. I begynnelsen av skoleåret legges det en langsiktig plan over når man skal undervise om de ulike temaene og sånn ca. hvor lang tid man skal bruke på hvert tema. Når man skal starte på et tema, planlegges det kanskje hvordan man skal disponere den tiden som er satt av til temaet, og går litt mer i detalj på hva som skal undervises i hver time. PP blir lagd, man finner ut hvilke sidetall fra læreboka som er relevant og hvordan elevene skal aktiviseres. Når undervisningen nærmer seg, kanskje dagen før eller samme dag, går lærerne gjennom PP 'en og forbereder seg konkret og fokuset ligger særlig på hvordan man skal undervise og på hvilken måte elevene skal aktiviseres. Det kan variere litt hvordan planleggingen foregår, men etter min tolkning av det informantene mine har sagt, er dette en vanlig måte å planlegge undervisning på. Dette stemmer også med det Imsen (2016) skriver om at planlegging kan deles inn i årsplaner, halvårsplaner, planer for perioder og planer for uker og timer.

#### **Årsplaner og halvårsplaner**

I august og januar foregår den mest langsiktige planleggingen for mine informanter. Det er riktignok vanlig at ledelsen på skolene legger en langsiktig plan før august. I august legges planen for hele skoleåret, i tillegg til en halvårsplan som går frem til jul. I januar lager de en halvårsplan som strekker seg frem til sommeren. Denne typen planlegging som strekker seg over et halvt år er ikke detaljorientert, men fokuserer mer på overordnede mål som først og fremst kommer fra ledelsen, læreplan og kompetansemål.

Martine fremstår som den av informantene mine som bruker mest tid på planleggingen, både den langsiktige planleggingen og den kortsiktige planleggingen er viktig for henne. Hun sier at lærerne på skolen hennes legger en felles plan i starten av skoleåret som hun prøver å følge når hun planlegger sin undervisning. Det som står i fagplanen, altså en langsiktig plan for samfunnsfag, er ikke bare bestemt av Martine, men det er en plan som hun må forholde seg til når hun planlegger undervisningen sin. Her kan det blant annet stå hvilket tema hun skal undervise om, og i hvilken periode det skal skje. Det står også hvordan elevene skal bli vurdert i denne planen.

Ledelsen bestemmer hva som skal fokuseres på, og dette må lærerne følge. Både lærerne og ledelsen forholder seg til læreplan og kompetansemål når de planlegger, men de tilpasser det til lokale forhold. Som Sandvoll & Allern (2014) er inne på blir dermed planleggingen et bindeledd mellom læreplan og undervisning. Selv om dette må tolkes og omformuleres til konkrete mål for elevene, sørger man for at man følger en felles plan med resten av skolene i landet (Sandvoll & Allern, 2014, s. 307-309).

### **Periodeplanlegging**

I periodeplanleggingen kan Martine planlegge litt som hun selv ønsker, men forholder seg til det som står i årsplanen og halvårsplanen. På denne måten får hun laget en plan for sin klasse, samtidig som hun forholder seg til den overordnede planen.

«Og så har jeg alltid en slags plan om at nå skal jeg være flink til å planlegge hele perioden, så jeg slipper å gjøre ting sånn, finne på ting sånn i siste liten og kvelden før jeg skal ha time og sånn.»

De ulike periodene planlegger hun alene, og prøver å sette av tid før hun begynner på et nytt tema til å planlegge hele perioden, men det blir sjelden tid til det. Martine er opptatt av å sette seg inn i læreplanen og kompetansemålene, slik at undervisningen hennes følger de overordnede målene. Imsen (2016) er inne på at lærerne kan planlegge de ulike periodene ulikt, men at de må forholde seg til de overordnede målene og årsplaner og halvårsplaner.

Paul viser til at på hans skole planlegges det ofte i «faglag». Det vil si at alle lærerne som har for eksempel samfunnsfag på 9. trinn møtes for å planlegge undervisning sammen, og legger opp en

felles plan for undervisningen fremover. I følge Imsen (2016) er det vanlig at lærere som underviser i samme fag planlegger sammen. Når lærerne planlegger sammen, sørger de for at de ulike parallellene på trinnet får undervisning i de samme temaene og følger stort sett det samme opplegget. Undervisningen blir ikke helt lik fordi den enkelte lærer selv planlegger hvordan de vil sette planen fra faglaget ut i live. Rammene er felles, altså tema, vurdering og læringsmål for den enkelte timen, men innenfor de rammene kan lærerne gjøre som de selv ønsker med tanke på metodikk og hvordan elevene skal aktiviseres.

«Det (tema) er stort sett likt (i de ulike klassene). Og de læringsmålene vi på en måte vil gjennom i løpet av en time, som på en måte, poenget er det at hvis vi setter en vurdering i samfunnsfag for eksempel i uke 7, så har vi, følger vi ganske lik plan for hva vi gjør i uke 5, 6 og 7. Eller i forkant av det da.»

Paul mener at god planlegging av undervisningen, både langsiktig og kortsiktig, er viktig og sier blant annet at «timene blir veldig mye bedre hvis du har planlagt de godt». Sandvoll & Allern (2014) bekrefter også at god planlegging er viktig for at elevene skal ha gode betingelser for læring.

### **Planlegging for uker og timer**

Rundt to uker før undervisningen skal skje, planlegger Marcus mer detaljert og målrettet mot den enkelte time. «Og så prøver jeg å ligge to uker i forkant, sånn at presentasjonen og sånn liker jeg å ha gjort klart to uker i forkant». Planleggingen som har skjedd tidligere fokuserer i stor grad på at i løpet av en viss periode skal man ha gått gjennom visse ting, men rundt to uker før undervisningen starter har Marcus mer oversikt over hvordan han ligger an og kan dermed planlegge mer konkret. Det er oftest på denne tiden Marcus lager PP-presentasjon. Dersom han prioriterer det eller får tid til det, endrer han ofte på presentasjonen dagen før undervisningen starter eller samme dag. Da kan han også skrive noen punkter om hvordan han har planlagt timen. Når undervisningen nærmer seg, planlegger Marcus hvordan han skal undervise det temaet som er bestemt tidligere. Det er i denne fasen han bestemmer seg for metodikk og hvordan man skal legge opp undervisningen. Her planlegges de siste detaljene før undervisningen starter. Imsen (2016) peker også på at detaljplanleggingen skjer i løpet av de siste ukene eller dagene før undervisningen starter. Disse detaljene kan være veldig vanskelig å planlegge lenge før undervisningen starter, for man vet blant annet ikke om man er kommet like langt i faget som man hadde planlagt. Derfor er det helt nødvendig å planlegge de siste detaljene når timen nærmer seg. Når Marcus får gjort unna mye av planleggingen to uker før undervisningen, er han sikker på at han har en plan for timen dersom det ikke blir tid til å planlegge dagen før. Hvis det dukker opp uforutsette ting rett før undervisningen, når han hadde tenkt til å planlegge, vet han at han uansett har planlagt noe.

Selv om Martine bruker mye tid på å planlegge, klarer hun ikke å unngå å planlegge dagen før undervisningen starter. «Detaljene når det gjelder hva slags metodikk jeg skal bruke i denne undervisningsøkten og sånn, det lander jeg, tror aldri jeg har bestemt det før tidligst en uke før, da, men gjerne dagen før». Hun ønsker å planlegge tidlig, men ender ofte opp med å sitte dagen før og planlegge, eller i beste fall en uke før. Når hun starter på et nytt tema lager hun ofte en PP der hun skriver inn både fakta om temaet, instruksjoner til elevene og oppgaver. Hun kan begynne på en PP i god tid før hun skal undervise, men den pleier ikke å bli ferdig før en dag eller en uke før.

Jeg observerte Paul i to ulike undervisningsøkter, der den ene var oppstart av et nytt tema. Det ble brukt mange ulike aktiviteter i løpet av den økten og jeg satt igjen med et inntrykk av at det lå mye planlegging bak. I intervjuet ville jeg høre om dette var en typisk samfunnsfagtime med Paul. Siden det hadde gått litt tid mellom observasjonen og intervjuet husket han ikke helt hvordan timen var, men etter at jeg forklarte han hva jeg hadde observert, husket han hvilken time det var snakk om:

«Jeg mener å huske at det var ganske sånn oppstart, og da brukte vi vel kanskje noe tankekart eller noe sånn, og det var oppstart, og de timene er hvert fall veldig representativt for hvordan vi gjerne begynner et tema. For da vil en ofte på en måte ikke forberede det så i detalj, men at man når man begynner på et nytt tema, være interessert i hva elevene kan for noe. Og på en måte føle seg litt frem der, så der blir det en form for improvisasjon da, men at man har forberedt på for eksempel å ha et tankekart, der man ønsker å få tilbakemelding fra elevene på hva de kan av begreper og prøve å finne ut på en måte hva de trenger. Så det er ofte når man planlegger en periode som det da, som varer kanskje en måned eller to. Ja, en drøy måned da. Så vil ofte det du opplever at de kan fra starten av, altså det de på en måte bidrar med som klasse, være med på å styre litt hva man velger å gå gjennom resten av perioden.»

Paul ønsker i begynnelsen av en periode, når de starter et nytt tema, å kartlegge hva elevene har av forhåndskunnskap, og tar med seg denne informasjonen når han planlegger de neste timene i perioden. Han har altså vært med de andre lærerne å legge en plan for perioden, men samtidig legger han en egen plan for seg selv for hver enkelt time han har med klassen sin. Som Paul forklarer hvordan han tenker når han starter et nytt tema, er han avhengig av å snakke med klassen om temaet de skal starte på før han kan planlegge detaljene rundt undervisningen fremover. Han involverer på denne måten elevene og de blir en faktor i undervisningsplanleggingen. Da er han avhengig av å planlegge i dagene og ukene før undervisningen starter, i tillegg til den planleggingen som har skjedd i faglaget.

Planleggingen skjer i ulike faser der det mest nødvendige og det overordnede gjøres på et tidlig stadium i årsplanen og halvårsplanene, mens detaljene og hvilken metodikk og elevaktiviteter som skal brukes blir planlagt i periodeplanene og i ukene og dagene før undervisningen starter (Imsen, 2016). En del av planleggingen er overordnet og bestemt av andre enn læreren selv, eller i samarbeid med andre lærere, mens den mer detaljerte planleggingen gjør læreren vanligvis selv. Alle er opptatt av å planlegge, og når undervisningen nærmer seg planlegger hver enkelt stort sett akkurat som de vil, innenfor det som allerede er planlagt felles. Dette stemmer i det hele tatt veldig godt med Sandvoll & Allern (2014) som peker på at man må planlegge undervisning for at elevene skal ha gode betingelser for læring og der man skal følge læreplanen.

## 4.2 Tid til planlegging

Det viste seg å være vanskelig å få konkrete svar på hvor mye tid den enkelte lærer bruker på undervisningsplanlegging, men noe kunne de allikevel si. Lærerne har et visst antall timer med undervisning hver uke, det er ulike møter de må være med på, samtaler med elever og foreldre og mye mer som tar tid som ellers kunne blitt brukt på å planlegge undervisningen. Hargreaves (1996) er også inne på at tid er noe lærerne hele tiden må forholde seg til og at de må prioritere hva de skal bruke tiden på. Det kan skape frustrasjon hos lærerne når de må være med på møter og andre ting, når de har mye annet de kunne brukt denne tiden på. Noen ting er bestemt av ledelsen at lærerne skal være med på, mens andre ting kan dukke opp underveis som gjør at de ikke får like mye tid til planlegging som de hadde tenkt. Når jeg spurte lærerne om hvor mye tid de bruker på å planlegge en undervisningstime, snakket vi da om tiden de bruker i dagene og ukene før undervisningen, ikke den tiden de bruker på planlegging av perioder og halvårsplaner sammen med andre lærere.

Martine har alltid jobbet mye og brukt mye tid på å planlegge undervisning. Hun forteller at en gang var det en kollega som hadde konfrontert henne med at hun jobbet for mye, og at hun måtte bruke mindre tid på undervisningsplanlegging. Kollegaen argumenterte med at når man ser på en lærers arbeidstid og hvordan tiden skal disponeres, er det satt av en viss tid til undervisning, en viss tid til møter og etterarbeid. Når man da ser på hvor mye tid som går med til hver av disse, og trekker det fra det antallet timer en lærer skal bruke på jobb hver uke, sitter man igjen med at man bare har rundt en halvtime til rådighet når man skal planlegge en 60-minutters undervisningsøkt. Martine har prøvd å kutte ned på planleggingstiden, men ender ofte opp med å sitte hjemme på kveldene å planlegge undervisningen. Hun anslår at hun bruker omtrent det dobbelte av tiden kollegaen hennes anbefalte. Siden hun har to klasser i både KRLE og samfunnsfag, lager hun et undervisningsopplegg som hun bruker to ganger, men selv om hun bruker det samme opplegget, bruker hun mye av

fritiden sin på planleggingen. Da jeg observerte undervisningen hennes hadde hun samfunnsfag i to ulike klasser, men med det samme undervisningsopplegget. Jeg møtte henne en liten stund før undervisningen startet og da unnskyldte hun seg fordi hun ikke hadde fått god nok tid til å planlegge. Hun følte seg for dårlig forberedt, og sa at det kanskje skjedde en gang hver tredje eller fjerde uke at hun var like dårlig forberedt. Hun hadde «bare» brukt 30 minutter på planleggingen, som jo er det hun fikk anbefalt av en kollega å bruke, men det var tydelig at dette ikke var tilstrekkelig for henne fordi det er utenfor det hun tenker om god undervisning. Martines erfaringer med å ha dårlig tid til å planlegge stemmer med Sandvoll & Allern (2014) som sier at de fleste lærere bruker mye tid på planlegging, men mener de trenger enda mer.

«Det har, kanskje det har skjedd to ganger da, i løpet av 7 år, at jeg ikke har planlagt en time. (...) Det er det verste jeg vet. Jeg får angst i hele kroppen liksom, bare av å tenke på det. (...) Jeg får dårlig samvittighet. Jeg føler meg så uproff. (...)»

Martine stiller store krav til seg selv, og mener hun gjør en dårlig jobb hvis hun ikke forbereder seg godt. Derfor sliter hun med å kutte ned på tiden hun bruker på planlegging. Hun mener at det forventes av en lærer å stille godt forberedt til hver time, men det å være godt forberedt tolkes veldig ulike av forskjellige lærere. Noen lærere planlegger det de kan innenfor den tiden de har til rådighet, mens Martine virker å bruke den tiden som skal til for å planlegge godt nok. Dette gjør at hun må bruke en del av fritiden sin på det. Samtidig sier hun at hun har blitt bedre til å bruke mindre tid på å planlegge.

For Paul sin del er det vanskelig å si hvor mye tid han bruker på å planlegge undervisning. Det kan variere fra dag til dag hvor mye tid han bruker på det. Han fremhever at når det er noe han er trygg på, trenger han nesten ikke å planlegge. Det som er mest tidkrevende i planleggingen, er å lage en PP som er utfyllende med blant annet bilder og lenker. Da kan han bruke opp mot to timer på å planlegge en undervisningsøkt, men andre ganger trenger han ikke å bruke noe særlig tid.

Marcus sier også at det varierer hvor mye tid han bruker på planlegging. Noen ganger er det godt planlagt, mens andre ganger tar han det litt mer på sparket. Han sier at han er god til å planlegge langsiktig, men at han nok kunne vært litt bedre på den planleggingen som skjer rett før undervisningen.



## Variert undervisning

For å lage undervisningsopplegg med god variasjon må lærerne bruke mer tid i planleggingen.

Elevene ønsker variert undervisning, og lærerne ønsker mer tid til å lage varierte opplegg. Jeg spurte Martine om hun synes det er for lite tid til planlegging, hvorpå hun svarte:

«Ja, ja, ja, det er jo det. Jeg kunne hatt veldig mye, mange flere gode timer hvis jeg hadde hatt tid til å planlegge de ordentlig. Og, fordi, det å lage opplegg, hvor mye sånn fysiske læremidler, hvor du skal bruke andre ting enn boka, læreboka og skriveboka di, ikke sant, med en gang du skal lage annet materiell, om det så er øvingsoppgaver, eller det kan være hva som helst, da, så tar jo det mye tid.»

Når hun skal lage et opplegg som er variert og spennende, tar det veldig mye tid. Martine skulle gjerne ønske at det var satt av mer tid til planlegging, slik at hun oftere kunne lage gode varierte undervisningsopplegg. Dette er helt i tråd med Hargreaves (1996) som sier at tid er en utfordring for lærerne og gjør at de ikke klarer å lage like gode undervisningsopplegg som de ønsker. Martine mener variasjon er viktig for at undervisningen skal være vellykket, men da trenger man også mer tid til planleggingen.

«(...) jeg prøver og hele tiden tenke variasjon. Og så merker jeg at jo mer liksom på hælen jeg er, og dårlig tid jeg har, dess mindre variasjon blir det, da. Men jeg har blitt mye flinkere til å variere, faktisk, og nå har elevene gitt sånn tilbakemelding på at «åh i år har det vært mye variasjon i timene, det har vært så mange forskjellige innfallsvinkler til fagstoffet og sånn», og de sier jo at de liker det, så da skjønner jo at liksom jeg er på sporet av noe som fungerer, da.»

Martine har blitt flinkere etter hvert som hun har fått mer erfaring til å variere mer, og dette er noe som elevene også setter pris på. Hun viser tydelig et ønske om å utvikle seg som lærer og at hun tar innspillene til elevene alvorlig. På denne måten blir også elevene hennes en faktor i planleggingen. Elevene hennes liker variasjon, og ideelt sett er undervisningen preget av variasjon, men det viser seg å være vanskelig å få tid til det. I planleggingen er hun bevisst på å lage ulike undervisningsopplegg for å sikre seg at det blir variert og god undervisning.

Når Paul snakker om den timen jeg observerte, som er beskrevet i kapittel 4.1, sier han at «Jeg kan nok være flinkere til å variere aktiviteten. Så det var nok et heldig øyeblikk.» Timene hans er ikke alltid like godt planlagt og varierte som her, men han er bevisst på at det er viktig med variasjon.

«Jeg er var på elever som synes at det blir ensformig og at de kjeder seg. Det betyr ikke alltid at jeg klarer å fange det opp uansett, men jeg synes det er ubehagelig å undervise når jeg ser at elever kjeder seg og at det virker som de ikke har mye igjen for undervisningen. (...) Så da vil jeg til en viss grad prøve å variere timene med mer med en annen type deltagelse da. Men jeg skulle ønske jeg var flinkere til å variere timene, og involvere elevene på en enda mer kreativ måte da. Og det er også noe som elevene gjerne sier i elevundersøkelser og sånne ting, at de gjerne skulle ønske en kanskje litt mer praktisk variert undervisning noen ganger.»

I likhet med Martine sine elever, liker også Paul sine elever variasjon i undervisningen. Det er ikke vanskelig å forstå at variasjon er ønskelig, men samtidig er det lett å forstå at det tar tid å planlegge undervisning som hele tiden skal variere for at elevene ikke skal kjede seg. I intervjuet med Martine kommer det frem at hun brukte disse tilbakemeldingene fra elevene som ønsket mer variasjon til å sørge for at hun endret praksisen sin og begynte å variere undervisningen mer. Dette har hun fått tilbakemeldinger på at hun har lyktes med, og elevene er mye mer fornøyd nå. Konsekvensen av å tilfredsstille elevenes ønsker virker å være at hun bruker mye ekstra tid på å planlegge variert undervisningen. Paul har fått tilbakemelding på det samme fra sine elever, og også han er bevisst på å prøve å variere mest mulig. Ut fra det han sier selv, virker det ikke som at han bruker noe ekstra tid på planleggingen på bakgrunn av disse tilbakemeldingene, men han har det i bakhodet både når han planlegger og mens han underviser. Det er nok lett å gjøre det man selv liker best og er flinkest til litt for ofte, men lærerne er klar over at variasjon er viktig for elevene. Når det ikke er variasjon, kan det, som Paul sier, ende med at elevene kjeder seg, og da blir ikke læringsutbyttet stort heller. I følge Stortingsmelding nummer 22 (2011b), er variert undervisning vesentlig for at elevene skal være motiverte. Motivasjon er svært viktig for at elevene skal ha læringsutbytte, og man kan konstatere at variasjon er viktig i undervisningen. God klasseledelse er viktig for at læreren skal klare å variere undervisningen og holde motivasjonen til elevene oppe. I Stortingsmelding nummer 11 (2009) kommer det frem at faglig trygget sørger for at det er lettere å variere undervisningen ved bruk av improvisasjon. Det er dermed viktig at lærerne er trygge på faget sitt, og at de gjør det de kan for å variere arbeidsmåter og bruker ulike læremidler. Elevene er tydelige på at de ønsker variasjon. Martine sier at erfaringen har gjort henne tryggere, og at hun har blitt flinkere til å variere ettersom hun har fått mer erfaring.

### 4.3 Hjelpemidler

Ingen av informantene mine skriver noen form for manus til undervisningen sin, og har heller aldri gjort det. Jeg ville derfor finne ut om det er andre hjelpemidler de bruker, eller om de bare husker alt

de har planlagt. Alle lærerne bruker lærebok og PC/Mac, men det er også andre hjelpemidler som blir brukt.

### **Evernote**

«Evernote® is a platform for human memory, designed to help individuals remember everything™.»  
(Evernote, 2010)

Marcus bruker Evernote, som er et verktøy som hjelper til med å holde oversikt og man kan skrive inn hva man har planlagt for ulike timer og ulike fag. Her kan man for eksempel legge inn lenke til PP. Dette verktøyet bruker han aktivt, og her planlegger han langt frem i tid. Uansett hvor mye eller lite tid han har hatt til å planlegge en time, kan han gå inn i Evernote på telefonen eller Mac 'en sin og finne planen han lagde tidligere. Da har han alltid en plan når han går inn i klasserommet, selv om planen ikke nødvendigvis er komplett.

### **Notater**

Kjeldsen (2013) argumenterer for at det kan være lurt å ikke bruke PP, fordi en PP blant annet tar fokus bort fra læreren. Marcus har en del timer der han ikke bruker PP, men heller ønsker å få mer dialog med elevene og bygge undervisningen på det de sier.

«(...) ellers så, ehm, er det ofte der jeg «stunter», for det er da jeg vil ha dialogen, og da ønsker jeg heller å bygge på hva elever kommer med, men da har jeg kanskje noen spørsmål jeg skriver ned (...)».

Når han ikke lager PP, blir undervisningen «planlagt i hodet» (Sandvoll & Allern, 2014). Til noen timer skriver han noen spørsmål eller noen små notater på en lapp som han tar med seg, men noe særlig mer notater enn det bruker han ikke, fordi han husker det han har planlagt. Han forteller at det blir mindre planlegging etter hvert som man får mer erfaring og at man da også klarer seg uten notater og hjelpemidler. «Ja, det blir jo sånn hvis du har hatt faget før, jo flere år du jobber, jo mindre planlegger du». Martine tar vanligvis ikke med seg notater til timen, bortsett fra når hun skal gi en viktig beskjed eller når det er en eller annen viktig detalj hun må huske å si, og da skriver hun som regel på en gul Post-it lapp som hun tar med seg. Lærerne bruker altså i liten grad notater i undervisningen.

## PowerPoint (PP)

PP viser seg å være et verktøy og hjelpemiddel som alle lærerne jeg har snakket med bruker. Det kommer frem at PP ikke bare er noe som brukes for at elevene synes det er mer spennende enn å bruke tavla, men det kan også gjøre planleggingen og gjennomføringen av undervisningen enklere for lærerne. For Marcus varierer det ut i fra hva temaet for timen er om han bruker PP eller ikke.

«(...) Bruker PP ofte. Men som i dag har jeg en time med tavle og en time med PP. Så det variere litt. Innføring er som regel PP, hvis jeg har nytt tema, dybde-tematikk, eller i samfunnsfag er det ofte PP, ofte er det bare bilder som jeg snakker rundt. Eller så er det punkter. Men det kommer litt an på tematikk, hva jeg underviser om. Forbrukersamfunn synes jeg det er mye enklere med tavle. For da vil jeg ha mer dialog. Så det varierer»

Marcus liker å bruke PP når han skal undervise elevene i nytt fagstoff. Når han bruker PP, planlegger han timen samtidig som han skriver inn i presentasjonen, mens de timene han ikke lager en digital presentasjon, noterer han bare ned noen stikkord og/eller spørsmål på en lapp. Når han ikke har laget en PP på forhånd, er det ofte fordi han vil ha mer dialog med elevene. I disse timene får elevene større medvirkning, og han er åpen for at de kan være med å bestemme innholdet i undervisningen.

Marcus virker å ha to ulike måter å undervise på. Den ene tar utgangspunkt i en PP som er laget på forhånd, og disse timene er godt forberedt. Den andre tar utgangspunkt i innspill fra elevene som skrives på tavlen. I førstnevnte er det i større grad planlagt hva som undervises. I den andre blir innholdet i undervisningen mer til underveis, avhengig av hva elevene svarer, og det virker som at Marcus i disse timene planlegger *for* improvisasjon. Noen ganger må han improvisere fordi han ikke er godt forberedt, men jeg har inntrykk av at i mange av disse timene er han forberedt og ønsker dialog med elevene. Man kan forberede noen tema for dialogen, men innholdet i en dialog kan ikke planlegges helt. Selv om undervisningen blir litt til underveis, har han vanligvis forberedt seg på forhånd og har noen ganger med seg en liten liste med punkter eller spørsmål som han bruker i undervisningen. Når han planlegger *for* improvisasjon, er det for å involvere elevene og slippe de til.

Martine har alltid PP til undervisningen, og alt hun trenger av notater står i den. Når hun selv har laget presentasjonen og leser et stikkord som hun har skrevet inn i den, husker hun hva hun tenkte da hun lagde PP 'en. Dermed trenger hun ikke notater i tillegg. Hun forklarer at hun bruker PP til å undervise med, men også beskrivelser av oppgaver, oppsummeringsaktiviteter og annen informasjon skriver hun inn i PP 'en. Martine bruker også PP 'ene for å selv ha oversikt over hva som er blitt undervist og hvordan, for å sjekke i ettertid at hun har variert undervisningen nok. Hun bruker ikke PP 'en aktivt gjennom hele undervisningstimen, men hun bruker den i alle timer.

Paul bruker ikke PP i alle timene sine, men han bruker den på samme måte som Martine. Han bruker bilder, stikkord og illustrasjoner på PP 'en når han underviser om et tema, men i tillegg har han oppgaver, informasjon og instruksjoner til elevene på presentasjonen.

Kjeldsen (2013) tar for seg fordeler og ulemper ved bruk av digital presentasjon. Han nevner fordeler som at det er lett å hente frem en PP man har brukt før, gjøre endringer og bruke den igjen. Samtidig skaper det struktur og forutsigbarhet for elevene og at den gjør at læreren slipper å ha notater når det står stikkord og bilder på presentasjonen. Sistnevnte kan også være en ulempe og gjøre det vanskeligere å følge opp elevinnspill fordi læreren kan bli for fastlåst til presentasjonen.

Presentasjonen tar mye oppmerksomhet og tar fokuset bort fra læreren, og elevene blir mer passive enn når læreren ikke har noen digital presentasjon (Kjeldsen, 2013, s. 261-269). Dette kan tale for å undervise på den måten Marcus gjør når han ønsker dialog. Da blir elevene lett avslørt om de er passive, og de må ha oppmerksomheten mot læreren. Læreren er mer fri og til stede, men samtidig mister man muligens strukturen og forutsigbarheten som en PP gir.

#### 4.4 Etterarbeid/evaluering

I forskjellige bøker om planlegging av undervisning og klasseledelse, er det mye fokus på etterarbeid (Nordahl, 2012; Imsen, 2016), men mine informanter bruker ikke noe særlig tid på dette. Det gjøres etterarbeid i form av prøveretting og andre nødvendige arbeidsoppgaver, men ikke mye hva gjelder selve undervisningen og undervisningsopplegget. Paul snakker om at det ikke er tid til å gjøre noe særlig etterarbeid fordi det er mye annet man skal gjøre.

«I veldig liten grad (om å gjøre noen form for etterarbeid). Ikke noe annet enn at man tenker gjennom hva som, hvordan timen var, men da er man som regel over på vei til en ny time, så i veldig liten grad er det etterarbeid eller evaluering.»

Paul sier at det er en hektisk hverdag med undervisning og mange andre ting som må gjøres, og man har ikke tid til evaluering av undervisningen sin. Dette bekreftes av Hargreaves (1996) som hevder at lærerne har det travel og ikke tid til å gjøre alt de ønsker. Den tiden man har til overs kan brukes til mange andre ting enn å evaluere undervisningen sin. Han sier ikke at det ikke er bra med evaluering, men at tiden rett og slett ikke strekker til. Martine er inne på mye av det samme som Paul, men sier at man evaluerer ved at man tar med seg erfaringene fra klasserommet videre, og utvikler seg som lærer, selv om man ikke setter seg ned og lager en skriftlig evaluering etter undervisningen.

«Men, man bærer med seg det der: god time/dårlig time helt fra starten av. Og så bygger man opp et repertoar, ikke sant, så ja. Jeg hadde mange flere dårlige timer før, enn jeg har nå, synes jeg selv da. Fordi man blir jo dyktigere etter hvert som man jobber»

Selv om hun aldri har hatt noe systematisk og skriftlig evaluering og etterarbeid av undervisningen sin, bortsett fra at hun tar vare på praktiske opplegg og oppgaver som hun har laget, tar hun med seg tankene og erfaringen fra tidligere. Dette gjør igjen at undervisningen utvikler seg og blir bedre, og det blir lettere å luke bort det som ikke er bra (Nordahl, 2012). Det er overraskende at en lærer som er så opptatt av struktur, kontroll og planlegging ikke evaluerer undervisningen sin. Dette kunne gjort at hun kunne brukt mindre tid på planleggingen neste gang hun skulle ha undervisning om det samme temaet. Når en lærer bruker tid på å evaluere mens de har erfaringene friskt i minne, kan de skrive ned hva som fungerte bra, og hva som må forbedres. De kan også utbedre PP 'en der de mener den kan forbedres. Ved å bruke litt tid på dette etter hver undervisning, kan arbeidet bli lettere neste gang den samme undervisningen skal planlegges (Nordahl, 2012).

Marcus er tydelig på at han ikke gjør noe etterarbeid eller evaluering. Men i og med at mye av det han planlegger av undervisningsopplegg er digitalt (Evernote og PP), har han mulighet til å hente det frem igjen når han trenger det.

«Jeg er mest mulig digitalisert. Liksom at alt fra i fjor ligger tilgjengelig, så i år har jeg mine trinn, som jeg hadde i fjor også, så da tar jeg jo opp mye av det jeg tok i fjor, men jeg har ikke skrevet noen notater rundt om det funket eller ikke, men det ser jeg, sånn som nå så tok jeg og valgte å ikke bruke en presentasjon jeg brukte i fjor da, fordi jeg ikke anså den som bra nok, eller bra nok for den klassen.»

Når han har det meste av det han jobber med lagret digitalt kan han hente det frem igjen når han trenger det. Kjeldsen (2013) sier at det er en fordel med PP at man kan lagre den, endre den og bruke den igjen. Når Marcus tar frem en presentasjon fra i fjor husker han stort sett hvordan denne presentasjonen fungerte sist, eller ser han gjennom den og bestemmer seg for at den ikke er bra nok i år. Det er en form for evaluering, men heller ikke han har noen systematisk evaluering av egen undervisning. Det er vanskelig å huske alle detaljer når det kan være flere år siden man har undervist om temaet sist. Ved å bruke noen minutter på å utbedre PP 'en etter at man har undervist, kan man spare tid når man skal planlegge den samme undervisningen neste gang. Under studietiden fikk Marcus inntrykk av at man burde evaluere undervisningen sin, mens etter at han har begynt å jobbe har han inntrykk av at det ikke er nødvendig. Han sier at veldig få av kollegaene hans evaluerer

undervisningen sin. Mens Martine var inne på at hun burde gjøre mer av det, mener altså Marcus at det ikke er noe han bør sette av tid til. Imsen (2016) deler undervisningsprosessen opp i planlegging, gjennomføring og evaluering. Det er bemerkelsesverdig at evaluering av undervisningen nesten ikke blir prioritert av noen av informantene mine. De gjør evaluering av elevene, men ikke i nevneverdig grad av seg selv. I den grad de gjør det, er det at de tenker litt over hvordan timen har gått eller at de husker tilbake på forrige gang de underviste det samme temaet.

#### 4.5 Rom for å endre planen underveis

Når jeg spurte informantene om hvorvidt de var åpne for å endre på planen sin underveis fikk jeg ulike svar. Var lærerne villige til å gi slipp på planen sin eller gjøre endringer på den dersom det for eksempel kom et innspill fra en elev som handlet om noe annet enn det som var planlagt? Martine, som stort sett alltid er godt forberedt og har en tydelig plan for undervisningen, ønsker ikke å endre noe særlig på planen. Hun påpeker at det kan være litt personlighetsavhengig om man holder på planen eller om man endrer mye på den.

«(...) jeg er jo en person som er veldig glad i å planlegge, så jeg vil jo svare at, ja det er viktig med en plan. Og det er ikke sånn veldig, veldig ofte at jeg går helt bort fra planen»

Når hun har lagt en plan for timen, kan det virke som det skal mye til for at hun endrer på planen, selv om det hender en sjelden gang at hun gjør det. Det går såpass mye tid til planlegging og hun har tenkt nøye gjennom hva, hvordan og hvorfor hun underviser, at det skal en god del til for at det dukker opp noe underveis som hun synes er mer meningsfylt å bruke tid på. Hun bruker tid på å forklare ting både to og tre ganger til elevene og tegner og forklarer på tavlen når det er behov for det, men det går ikke ut over det hun har planlagt. Hun forteller at det noen ganger er helt nødvendig å justere litt på planen underveis. Det kan være ulike grunner til det, men noen ganger kan elevene for eksempel virke trøtte og lei, og da kan hun gjøre noen mindre endringer.

«(...) for det handler litt om hva slags stemning er det i klassen og sånn. Noen ganger så kanskje, nei vet du hva, i dag er det helt feil at vi leser så mye, så da kan det hende jeg kutter ned på lesemengden for eksempel. Eller kutter ned på antall oppgaver. Det skjer.»

Det kan dukke opp uforutsette ting, både i form av hendelser i friminuttet, men også at elevene er umotiverte. Hun kan merke at lysten til å lære ikke er helt til stede, men synes det er vanskelig å forklare hvordan hun merker det, men sier at det har noe med holdningen til elevene å gjøre, eller at hun vet at elevene er slitne etter en lang dag. Motivasjonen kan forandre seg fra time til time og fra

klasse til klasse, og man vet aldri hvordan humøret til elevene er før man er i klasserommet. Hun har nå to klasser der hun har kontaktlæreransvar og i de to klassene kjenner hun elevene godt og det er derfor lettere å vite hvordan stemningen er i klassen.

Det hender at den ene klassen hun underviser i er motivert, og når hun kommer inn i neste klasse der hun skal undervise akkurat det samme, kan hun oppdage at elevene ikke er motivert.

«(...) men jeg gjennomfører stort sett det samme, men at ikke elevene får produsert, det er ikke samme kvalitet på det de produserer da. Det er mer der det ligger. (...) selv om kanskje klasse nummer to da er umotivert så bare ja, kjører jeg samme»

Selv om motivasjonen for å lære i de to klassene hun underviser er helt ulik, gjennomfører hun det samme opplegget slik hun hadde planlagt. Den største forskjellen i de to klassene er at den motiverte klassen får jobbet godt med oppgavene og får produsert noe selv, mens de umotiverte elevene ikke får gjort like mye selvstendig arbeid. Det kommer tydelig frem at Martine ikke liker å endre på planen og det kan virke som at hun stoler veldig på sine evner til å lage en god plan.

Jeg oppfatter at Marcus og Paul er nokså like på dette området. De bruker tid på å planlegge, men er også åpen for å gjøre noe annet enn de hadde forberedt dersom de underveis i undervisningen ser at det kan være lurt. De kan også ha noen timer som de ikke har forberedt, uten at de nødvendigvis føler seg som en dårlig lærer. Martine er derimot veldig opptatt av å planlegge godt og følge planen. Hun kan i noen tilfeller der det er nødvendig endre på planen, men foretrekker å følge den og det er helt uaktuelt for henne å komme uforberedt til klasserommet. Paul oppsummerer dette på en god måte, som samtidig fører meg over til neste tema: «Det beste er jo å ha en plan, en god plan, som er relativt sånn detaljert over hva du skal gjennom, og så kunne improvisere ut i fra den planen igjen.»

#### 4.6 Hva er improvisasjon?

På dette stadiet i intervjuet har informantene allerede nevnt improvisasjon, men jeg ville vite hva de legger i begrepet, både fordi det er interessant i seg selv, men også for å forhindre eventuelle misforståelser som kunne dukke opp dersom vi hadde helt ulik forståelse av begrepet.

«Så jeg tenker improvisasjon handler mye om å velge en annen aktivitet enn det du hadde tenkt å gjøre, og at du samtidig må hele tiden ha en slags musikalitet for hva er det elevene skjønner her og ikke skjønner, og på en måte tilpasse det du sier, det du formidler, sånn at du kan være sikker på at dette på en måte ble riktig formidla da.»



Paul sier her at improvisasjon innebærer å gjøre noe annet enn man hadde tenkt på forhånd, altså å endre på planen. Han drar også likhetstrekk mellom improvisasjon i klasserommet og det å bruke en musikalitet for å forstå elevene. Man må lytte til elevenes behov og bruke blikket for å finne ut om de henger med på det som undervises. Samtidig som læreren står og underviser for elevene må han følge med på hver enkelt og se etter signal på om de forstår det som blir sagt eller ikke. Noen ganger kan elevene si fra eller stille spørsmål, mens andre ganger må læreren selv observere og tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å finne ut om han må forklare ting på en annen måte, eller om elevene kanskje trenger en annen type aktivitet. Ertesvåg (2014) er inne på at en god klasseleder observerer elevenes atferd og læring og at man må følge opp elevene både faglig og sosialt. Paul knytter dette til det å improvisere i klasserommet, ved at man må bruke observasjonen og blikket for å se om man bør gjøre noe annerledes i undervisningen.

Martine, som er musikk lærer i tillegg, trekker også inn musikk når hun tenker på improvisasjon.

«Jeg snakker mye om improvisasjon i forbindelse med musikk. Så det første som slår meg med improvisasjon, det er en sånn der, å være fri eller skape noe der og da som ikke du har planlagt på forhånd.»

Martine tenker på improvisasjon som det å være fri eller å skape noe der og da som ikke er planlagt. For henne som er musikk lærer er det naturlig å snakke om hva improvisasjon er i musikk. Det å sammenligne improvisasjon i musikk og undervisning gir noen gode poenger og måter å forstå improvisasjon på. Dette kommer jeg tilbake til. Både Van Manen (1993) og Imsen (2011) knytter improvisasjon opp mot det å handle der og da.

Marcus tenker at improvisasjon handler om å «ta ting der det er, ta det som det kommer». Han sier selv at han ikke har tenkt mye på hva improvisasjon handler om, men han kommer flere ganger inn på at han improviserer mye, uten at han nødvendigvis har klart for seg en definisjon på hva det faktisk er. Da jeg spurte han om hva han tenkte om hvorvidt det er mulig å unngå å improvisere, svarte han:

«(...) Du møter så mange forskjellige caser i løpet av 45 minutter, at hvis man karakteriserer det som improvisasjon, så tror jeg det er umulig å ikke improvisere. Det vil alltid være noe uventet når du går til en time. (...) Så du må alltid ha, du må alltid hvert fall alltid være forberedt på at ting ikke funker. Som at prosjektoren ikke funkete i dag.»

Marcus mener at når man møter mange uforutsette ting, er man er nødt til å kunne improvisere. Dette samsvarer med Nordahl (2012) som snakker om man må bruke situasjonsbestemt klasseledelse i møte med uforutsette situasjoner. Biesta (2014) og Imsen (2011) er også inne på at læreren er nødt til å kunne takle uforutsette situasjoner som hele tiden dukker opp.

Det kommer litt ulike tanker om hva improvisasjon er, men alle tre kommer inn på at det handler om å gjøre noe der og da som man ikke har planlagt på forhånd og å takle uventede situasjoner.

#### 4.7 Improvisasjon innenfor noen rammer

«Men man improviserer jo alltid innenfor i gitte rammer. Eller så blir det vanskelig å improvisere.»  
(Martine)

##### **Improvisasjon ut i fra en plan**

Både Martine og Paul snakker om å improvisere ut i fra en plan som en god måte å improvisere på. Forberedelse bør ligge til grunn for improvisasjonen, men Paul innrømmer at ikke alle timene hans er godt planlagt og at han innimellom blir tvunget til å improvisere fordi han ikke har noen plan. Det hender også at han improviserer i den grad at han går bort i fra temaet for timen. Samtidig vet han at det er lurt å være godt forberedt, men det er ikke alltid han greier å være det. Nordahl (2012) hevder at en god klasseleder trenger å være dyktig i både strategisk klasseledelse og situasjonsbestemt klasseledelse. Læreren bør altså forberede seg godt, og kunne takle uforutsette situasjoner som dukker opp.

Selv om Paul ikke alltid er forberedt, er han fullt klar over at undervisningen og improvisasjonen trenger forberedelse. «(...) jo bedre forberedt du er, jo større er muligheten også for å improvisere. (...) Eller for å si det på en annen måte, da er muligheten større for god improvisasjon.» Gjennom sin tid som lærer har Paul lært at man kommer langt om man er godt forberedt til undervisningen. Elevene lærer mer og timene blir bedre når læreren har planlagt godt på forhånd. Når man improviserer uten at man har planlagt på forhånd kan improvisasjonen blir uten mål og mening, men når man improviserer ut i fra en plan som er godt forberedt har improvisasjonen bedre vilkår for å bli vellykket. Dette bekreftes av Karlsen (2006, s. 250-256), som snakker om at en vellykket improvisasjon skjer ut i fra kunnskap om temaet man underviser om, god struktur og forberedelse. Når man improviserer må man gjøre det fordi man tenker at det gagnar elevenes læring og

improvisasjonen bør henge sammen med målet man har satt for timen, slik at improvisasjonen ikke skjer bare for underholdningens del eller fordi læreren ikke har noen plan, mener Paul.

Det kan virke som at Martine har reflektert en del over hva improvisasjon er i musikk, og kan dermed trekke noen linjer til improvisasjon i undervisning også. Da jeg lurer på om hun tenker at det å improvisere i undervisningen er positivt eller negativt, svarer hun:

«(...) Det kommer kanskje litt an på hva slags nivå man legger improvisasjonen på da, fordi i jazz så er det jo, man har et skjema, da, kanskje 16-takters skjema, ikke sant, (...) og så improviserer man over det da, det er liksom rammeverket. Og så hvis man skal trekke parallell til en time, så er det sånn, hva er det man improviserer over da? Improviserer jeg over buddhisme, eller improviserer jeg over, altså, at rammeverket da er både noe metodikk og noe sånn min innfallsvinkel eller min, det går an å improvisere over en plan. (...) At, det er ikke sånn at hvis, improvisasjon i klasserommet er å komme uforberedt inn i klasserommet, da. Fordi jazzmusikker, noen gjør jo det, stiller seg opp på scenen og bare setter i gang med noe greier som de føler for der og da, men tradisjonelt sett har man jo, er man jo veldig enig om skjema og hele grunnlaget.»

Hun klarer ikke helt å si om improvisasjon er positivt eller negativt, men sier at det kommer an på hva slags nivå man legger improvisasjonen på. Her er Martine inne på mye av det Jarning (2006) skriver om når han sammenligner improvisasjon i jazz og i undervisning. Han sier at når man improvisere i jazz, skjer det ofte ut fra et grunnlag. Man har ikke forberedt alt man spiller må forhånd når man driver med jazzimprovisasjon, men man har noen kunnskaper og ferdigheter som ligger i bunn, samtidig som man har forberedt seg sammen med de andre musikerne om hvilket grunnlag, eller skjema, man skal spille ut i fra. Martine trekker frem en godt forberedt plan som den viktigste rammen improvisasjonen kan ha. Når improviseringen skjer innenfor rammene av en plan, er det komfortabelt å improvisere, synes Martine. Hun er en lærer som er veldig opptatt av å planlegge, men når hun tenker på improvisasjon som noe annet enn det man gjør når man ikke er forberedt, innser Martine at hun improviserer «hele tiden». Hun improviserer ofte for eksempel ved å formulere nye forklaringer for at en elev skal forstå hva hun snakker om. Fordi «(...) du aner ikke hva slags respons du får fra elevene når du går inn i klasserommet. (...) Så det er sånne små nyanser av improvisering hele tiden.» Man kan ikke vite hva elevene lurer på, eller hva de ikke forstår. Dette kan man ikke forberede seg på, men man kan lage en god plan og sørge for å ha tilstrekkelig kunnskap om det man underviser. Karlsen (2006) fremhever det hverdagslige ved improvisasjon, og sier at improvisasjon i stor grad handler om de små tingene man ikke kan forberede seg på. Her nevner han blant annet dialog mellom lærer og elev som en typisk situasjon der man er nødt til å

improvisere. Martine oppsummerer dette med at «jeg kunne aldri drevet med frijazz, da, ikke sant, men jeg kan drive med standardjazz.». Hun kan altså ikke stille seg opp på en scene og bare spille noe hun kommer på der og da, men hun kan improvisere ut fra et musikalsk grunnlag.

Marcus mener man fint kan ha en god time uten at man er forberedt. Han utelukker ikke at forberedelse er bra for improvisasjonen, men han legger vekt på at det også er mulig å få til bra timer uten mye forberedelse.

«Jeg opplever egentlig at mange av mine beste timer er «stunte-timer». For da er jeg på en måte leken og du tar ting der og da og du spiller på elevene, og elevene får mer medvirkning da. Er du, er alt satt opp til punkt og prikke, så gir du heller ikke rom for du er så opptatt av å komme gjennom planen.»

Samtidig som at mange av hans beste timer er «stunte-timer», eller timer der han i stor grad har improvisert, uten å ha en tydelig plan for timen, er han tydelig på at noen tema må forberedes. Når man skal undervise elevene må man ha forberedt hva man skal snakke om. Både for at man skal komme seg gjennom temaet man arbeider med, og at det skal være interessant for elevene å høre på. Han sier videre han er mer leken når han improviserer, og at en for detaljert plan er noe som begrenser han fra å være seg selv som lærer, og det hindrer han i å være kreativ og å spille videre på ting som dukker opp underveis. Når han sier at man kan ha en bra time uten å være forberedt, mener han ikke å være helt uforberedt, men at man ikke har alle detaljer på plass. Han følger den planen han har lagd rundt to uker før undervisningen, og vet hvilket tema de skal snakke om, men han har ikke planlagt akkurat hva han skal si, hvilke oppgaver de skal gjøre og hvilke metoder han skal bruke. I disse timene er hovedmålet hans at det skal være mye elevaktivitet og da kan han bruke det elevene sier til å forme undervisningen. Til slike timer har han noen tanker i hodet om hva han vil gjøre, og noen ganger noen stikkord på en lapp, men han har vanligvis ikke brukt mye tid på forberedelsene. Det er altså ikke improvisasjon helt uten mål og mening, fordi han har noen tanker om hva han vil snakke med elevene om. I timer der han skal undervise elevene trenger han å forberede seg mer, men når han har timer der diskusjon og elevaktivitet står i fokus, klarer han å ta det meste på sparket. Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015:8) er også opptatt av at elevene skal ha medvirkning i undervisningen, og at dette gjør klasserommet mer demokratisk. Når lærerne blir for opptatt av planen sin, kan man miste dette elementet i undervisningen, som er viktig for demokratiopplæringen.

Karlsen (2006) sier at improvisasjon kan være en egenskap som skiller de gode lærerne fra resten. Når en lærer er god til å improvisere, kan man skape unike øyeblikk i undervisningen. Men han er også tydelig på at improvisasjon ikke må skje uten rammer. Hvis det stemmer det Marcus sier om at mange av hans beste timer er improvisert, altså at det ikke er brukt noe særlig tid på planlegging, kan det være at han har denne egenskapen til å være en dyktig improvisator. Marcus prøver alltid å planlegge undervisningen to uker før han skal undervise, derfor stemmer det ikke helt når han sier at han ikke har planlagt undervisningen når han «stunter». Mitt inntrykk er at når han «stunter» har han ikke rukket å planlegge i dagene rett før undervisningen, men han har planlagt perioden og to uker før. Da skjer improviseringen innenfor rammene av en plan, selv om planen kunne vært bedre forberedt.

### **Improvisasjon ut i fra kunnskap**

Paul nevner også kunnskap som en ramme improvisasjonen bør skje innenfor. «Du må ha mye kunnskap om det temaet du arbeider med for å drive med improvisasjon.» Hvis man ikke har kunnskap om temaet man arbeider med, er det vanskelig å improvisere med en hensikt (Karlsen, 2006; Kunnskapsdepartementet 2009). Det er lite sannsynlig at improvisasjon uten kunnskap i bunn vil bidra til at elevene lærer mer om temaet man arbeider med.

«Det er absolutt vanlig at, eller for å si det sånn da hvis du lager en digital presentasjon i et fag, så baserer jeg meg ganske ofte på at denne presentasjonen kan vi bli ferdig med i dag, men det kan godt hende at vi bruker neste gang og på det»

Paul kan bruke god tid på å lage en PP som han bruker i undervisningen i klassen sin, men han har ikke alltid behov for å komme helt gjennom den i løpet av en undervisningstime. Han kan begynne på den og se hvordan det går, og han kan lage en presentasjon som han planlegger å bruke flere undervisningstimer på å komme gjennom. Dersom han ser at noen elever kjeder seg for eksempel, kan han stoppe opp og heller gjøre noe annet, og heller fortsette presentasjonen neste time når elevene forhåpentligvis er mer motivert og klar for ny kunnskap. For at han skal kunne stoppe opp å gjøre noe annet enn planlagt, er han nødt til å ha nok kunnskap om temaet slik at han for eksempel kan svare på spørsmålene elevene kommer med.

## 4.8 Hvilken rolle spiller erfaringen for improvisasjonen?

Oppgaven ville avdekke om erfaringen var en faktor som gjør det lettere å improvisere. Det viste seg at for Paul og Marcus har ikke erfaringen like mye å si som den har for Martine, når det gjelder selvtillit til å improvisere. Men også Paul og Marcus mente erfaringen var til hjelp, men ikke i like stor grad som den er for Martine.

I en av undervisningstimene under observasjonen av Paul, virket ikke PP 'en da han skulle begynne å undervise klassen. Dette var en uforutsett situasjon som krevde at Paul improviserte der og da. Det er nok en situasjon mange kunne blitt stresset i og kanskje ikke visst helt hva de skulle gjøre. Når Paul blir spurt om han tror at erfaringen hjelper han når han møter situasjoner som når PP 'en hans ikke fungerte, svarer han:

«Ja, det er det, men jeg tror samtidig at det er klare å improvisere sånne ting er på en måte en sånn relativt, det er en ferdighet jeg for så vidt har hatt sånn rimelig godt, også da jeg var uerfaren.»

Han utelukker ikke at erfaringen hjelper, men sier at for hans egen del alltid har vært komfortabel med å takle uforutsette ting som dukker opp. Løsningen hans i denne situasjonen ble å undervise med tavla som hjelpemiddel. Han husket det meste fra presentasjonen han hadde laget, og dermed var det ingen problem for han og heller skrive det på tavlen. Han mistet bilder og illustrasjoner, men hovedinnholdet fikk han likevel formidlet. Paul er ikke kritisk til å improvisere, og det er noe han gjør ofte, både når han er godt forberedt og når han ikke er det, og slik har det stort sett vært gjennom hele hans tid som lærer. Martine derimot, hun er veldig tydelig på at hun er blitt mye tryggere på å improvisere enn hun var før.

«Ja, ja, ja. Mye mer enn før, fordi etter hvert som du blir trygg i lærerrollen så har en, man har bygd seg opp et mye større sånt repertoar, det handler om hvordan man tilnærmer seg elever, hvordan man responderer på en del ting elever sier, på ting elever gjør, og da blir du hele tida, bygge opp det repertoaret, så blir det lettere å være friere på et vis. Tror jeg, ja.»

Martine er blitt tryggere enn hun var før og har mer selvtillit i å improvisere. Mens Paul har vært trygg når det gjelder å improvisere helt siden han begynte å jobbe, har Martine blitt tryggere etter hvert som hun har fått mer erfaring.

I den ene timen Martine ble observert leste hun opp mange navn fra en liste. Det handlet om hvem som skulle ha fremføring og når det skulle skje. Det viser seg at en elev ikke står på lista, men da løste Martine situasjonen der og da. I intervjuet forklarte hun dette med at «du klarer å ha flere tanker i

hode samtidig, og så er du fleksibel og bare ser løsninger da. Ja, det er et sånn godt eksempel, sånn er det hele tiden.» Hun fortalte videre at dette sannsynligvis ikke ville gått like bra dersom det samme hadde skjedd da hun var nyutdannet. Nå har hun møtt mange slike situasjoner og har bygd opp et repertoar som gjør at hun er bedre rustet til å løse situasjoner der og da. I følge Nordahl (2012) er også erfaringen viktig for at man skal klare å løse slike uforutsette situasjoner som dukker opp.

Marcus snakker om at man blir tryggere som lærer og tryggere sammen med klasse når man har erfaring. Observasjonen avdekket at Marcus bevegde seg veldig mye rundt i klasserommet. Han stod foran i klasserommet og snakket til elevene, deretter bevegde han seg bakover, mellom pultene, og plutselig står han oppe på en stol bak i klasserommet og snakker høyt ut i klasserommet. Han forklarer at det kan være ulike grunner til at han beveger seg på denne måten.

«Du var vel i en klasse jeg ikke er helt trygg på enda. Da går jeg mer rundt for å holde ro og sørge for at det er fint arbeidsmiljø. Men ja, det (trygghet) er vel noe som kommer (med erfaring), og det er jo litt sånn læreryrket er jo avhengig av at (...) man er trygg. Så jeg kan ikke huske at jeg slet med det før heller, egentlig, men nå har jeg kanskje et større, en større kasse med triks. Didaktiske og pedagogiske triks da, som kan både sørge for ro, men også treffe ulike elever».

Han sier her at en av grunnene til at han beveger seg mye rundt i rommet er for å opprettholde arbeidsro. Videre kommer han inn på at han etter hvert har opparbeidet seg en større kasse med triks, eller en verktøykasse, som kan brukes til å skape ro i klasserommet, men det er også noen verktøy som kan brukes til å treffe ulike elever med det som undervises. Dette kan være ulike aktiviteter som kan bidra til at flere elever forstår det som undervises. Ulike elever lærer på forskjellige måter. Etter hvert som han har fått mer erfaring har han samlet ulike verktøy som han tar med seg videre og bruker om igjen når han ser at det passer. I teoridelen er det et bilde av hva en verktøykasse kan inneholde (Ronæs, 2016). Hanken og Johansen (2013) mener også at lærere bør ha en verktøykasse som de kan ta frem ulike metoder for å aktivisere på. Under observasjonen av Marcus fikk ble det avdekket hvordan dette kan se ut i praksis. Marcus sin plan var å komme tidlig på jobb den dagen for å planlegge undervisningen. Han forsov seg og kom på jobb rett før timen startet, og fikk dermed ikke forberedt seg noe mer enn det han hadde gjort noen uker før. Han forteller at når han har med seg telefonen sin med tilgang til Evernote, blir han ikke stresset i slike situasjoner. Da kan han gå inn der og se hva planen for timen er. Han fikk ikke planlagt hvilke metoder han skulle bruke, hvilke oppgaver elevene skulle gjøre og hva han selv skulle si, men han har planen som viser hva tema er, hvilke sider i læreboka han kan bruke og en nesten fullstendig PP.

«Ja, da blir jeg ikke så stressa (når han har Evernote). For jeg skal jo, målet er jo å ligge to uker foran, men hvis du ikke har peiling, er jo læreboka ofte en løsning da. Gi dem oppgaver, sette i gang noe, sitte i grupper å diskutere kapittel 4 og lese først. Hvis du ikke har forberedt deg og ikke har peiling, så hender det at jeg gjør det, at jeg bare kjører lesetime. Første halvdel hvor kanskje jeg også sitter og leser og forbereder og så diskuterer eller jobber, og så neste time noe annet.»

Når alle sitter og leser kan han selv bruke tiden til å planlegge resten av timen. Dette bekrefter Marcus at også skjedde i denne timen han ble observert. Han hadde mange ulike aktiviteter som han brukte. Dette er aktiviteter han har brukt før som er en del av verktøykassen hans. Etter at elevene hadde jobbet litt på egenhånd, diskuterte de litt sammen. Deretter fikk Marcus en elev til å komme frem til tavla. Hun skulle lage et tankekart sammen med resten av klassen. Resten av elevene rakk opp hånda og kom med innspill til denne eleven som stod med tavla og skrev inn i tankekartet det de andre elevene sa. Da satt Marcus seg på en stol sammen med de andre elevene og observert, og korrigerte litt når det var nødvendig. Han sier at dette er en aktivitet han bruker noen ganger når han ikke er godt forberedt, men at han også kan bruke den når han er forberedt.

«Samfunnsfag er jo et diskusjonsfag. (...) Men det er et fag hvor du har, hvor alt ligger til rette for å være kreativ, og det gjør også at, og jeg er jo en «stunter», jeg kan komme på gode ting der og da. Jeg tipper at det tankekart-greiene kom jeg på der og da, tipper jeg. Men det er jo ikke for alle, på en måte»

Han husker ikke helt om han hadde planlagt aktiviteten med tankekartet eller ikke, men at han sannsynligvis kom på det der og da. Han antyder at det ligger i personligheten hans å improvisere, og at det i hans tilfelle ikke har like mye med erfaring og gjøre. Han er den av mine informanter som har minst erfaring, men han sier at den erfaringen han har fått har gjort han enda tryggere og at han har bygd opp et repertoar som gjør at han har flere strenger å spille på når han ikke er godt forberedt til undervisningen. Til tross for å ha forberedt seg minimalt klarte Marcus å skape en innholdsrik time. Grunnen til dette er både at han er kreativ, at han ikke stresser, at han er dyktig til å være i kontakt med elevene, og at han har opparbeidet seg en verktøykasse etter hvert som han har fått litt erfaring. Dette gjør at han alltid har noen aktiviteter som han vet at fungerer godt. Han sliter med å planlegge kreative aktiviteter eller kreative måter og forklare noe på, men han er god til å finne nye kreative forklaringer der og da. Hvis noen ikke forstår hva han mener, kan han bruke elever eller gjenstander til å forklare det på en ny måte.

Både Marcus og Paul sier at erfaringen har gjort de litt tryggere, men at de aldri har vært veldig ukomfortable med å improvisere. Martine, som var usikker før, har blitt mye tryggere etter hvert



som hun har fått mer erfaring. Biesta (2014) tar for seg Aristoteles *pedagogisk virtuositet*, som er et begrep for hvordan man handler i forskjellige situasjoner man kommer opp i. Han sier at denne egenskapen først og fremst utvikles gjennom erfaring. Karlsen (2006) og Imsen (2011) er også enige i at erfaring gjør improvisasjon lettere. Imsen sier også at det finnes erfarne lærere som ikke er komfortabel med å improvisere. Alle informantene mener at man kan bli bedre til å improvisere, men at det ikke nødvendigvis kommer av seg selv. Det er ikke slik at erfaringen automatisk gjør at man blir bedre til å improvisere. Martine sier at man må «slippe litt opp», mens Marcus sier at man må «være villig til å miste kontroll». Man kan med andre ord si at man må tørre å sette seg selv på spill for at man skal bli bedre til å improvisere (Karlsen, 2006).

#### 4.9 Improvisasjon i utdanningen

Opgaven ville avdekke om lærerne kunne huske at de lærte om improvisasjon, eller det å takle uforutsette situasjoner i løpet av utdanningen sin. Videre ble de spurt om de selv følte seg utrustet til det som krevdes av improvisasjon da de begynte å jobbe. Ingen av dem kunne huske og fått noe undervisning om dette. Martine kritiserer PPU-studiet for å ikke fokusere på hvordan det faktisk er å være lærer og hvordan lærerhverdagen ser ut.

«Kan godt hende at en av praksislærerne kan ha nevnt det liksom, en eller annen gang. Men jeg kan ikke huske at det har vært noe tema, egentlig. At dette er noe som et veldig sånt kjennetegn på det å være lærer og det å stå i klasserommet».

Hun kan ikke huske at det har blitt undervist om improvisasjon, og hun sier også at dette var noe hun savnet og at improvisasjon godt kunne vært et tema i undervisningen på PPU-studiet. Studiet burde vært mer fokusert på hvordan det er å være lærer, og mindre fokusert på teori og filosofi. Hun forteller at mange lærere og lærerstudenter hun snakker med er enige om det er et for stort gap mellom utdanningen og det man møter når man begynner å jobbe. Hun mener at lærerutdanningen burde sett til andre studier som gjerne har ett år i turnus eller i lære før man er kvalifisert for det yrket man studerer. Hun sier videre at «jeg kan ikke huske at noen gjorde meg bevisst på at det var nødvendig å kunne improvisere». Etter at hun har fått erfaring selv har hun funnet ut at det er mye viktigere å være litt fleksibel og få en god relasjon til elevene, enn å hele tiden gi dem anmerkninger (Nordahl, 2012). Hun presiserer at hun ikke tolererer alt, men hun er ikke like streng som hun var i begynnelsen. Martine synes at PPU-studiet burde hatt mye mer fokus på klasseledelse, og fått frem hvor viktig det er å kunne improvisere, være fleksibel og at man må prioritere å få en god relasjon til elevene. PPU-studiet er ikke likt i dag som da hun studerte, og derfor er en del av hennes kritikk ikke

like relevant i dag, men det er likefult vesentlige ting hun aldri har fått opplæring i, men som hun har måtte lære seg selv.

Marcus, som var ferdigutdannet i fjor, kritiserer PPU-studiet for å ha urealistiske forventninger til hva en lærer har tid til å planlegge. «Jeg synes PPU-studiet er veldig idealistiske, nei utopiske, på hva de tror man har tid til.» På studiet lærte han å sette opp et tidsskjema når han planla undervisningen. Man skulle skrive inn i dette skjemaet hvor mange minutter de ulike aktivitetene tok. Dette mener Marcus at ikke er nødvendig og man har heller ikke tid til det. Han kan ikke huske å ha fått noe undervisning om hva som krevdes av improvisasjon i læreryrket.

«Nei, altså alle får jo praksissjokket, da, når de kommer til arbeid. Og det er, det kan jo være dette med improvisasjon, eller liksom det er så mange sider av det å være lærer som ikke kommer frem med PPU 'en. Og den der glorifiseringen eller utopiske tankegangen på planlegging og en del arbeid og det tullet der, gjør jo at man føler seg mislykket som lærer, da. Så det å snakke mer ekte om det å være lærer, og verktøykasse. Vi hadde enormt dyktig didaktiker i samfunnsfag, og han var veldig opptatt av verktøykasse, da, og det har man brukt masse. (...) Men improvisasjon burde man jo hatt mer om, å lære seg.»

Marcus etterlyser også mer fokus på hvordan det faktisk er å være lærer. Han snakker om at mange lærere blir veldig overrasket av hva som kreves av dem når de går fra lærerstudiet til å begynne å jobbe som lærer. Det er for lite fokus på studiet om hvordan lærerhverdagen er. Han antyder at mangel på undervisning og opplæring om improvisasjon kan være en grunn til at lærere blir overrasket, og får «praksissjokket» når de begynner å jobbe. Han peker også på at det er viktig å få opplæring i ulike verktøy som man kan fylle verktøykassen sin med. Med å lære ulike verktøy tenker han på å lære ulike metoder og måter å aktivisere elevene på.

Biesta (2014) kritiserer også utdanningen og hvordan den er lagt opp. Pedagogikken er nødt til å fokusere mer på at ikke alt kan forutses og planlegges på forhånd. Aamli (2014) foreslår at lærerstudentene bør møte ulike typer lærere i løpet av utdanningen sin, og på den måten kan de selv trene opp sin egen dømmekraft og utvikle seg som klasseledere. Studentene ser på hva læreren faktisk *gjør* og ikke bare hva som blir sagt.

#### 4.10 Er du en som planlegger eller en som improviserer?

Til slutt i intervjuet fikk lærerne en liten oppgave (se vedlegg) der de skulle krysse av på et ark. På arket var det en linje der det på den ene siden stod «planlegging» og på den andre siden «improvisasjon». Oppgaven var først å krysse av hvor på denne linjen de oppfattet seg selv å være. Altså om de er en lærer som planlegger, en som improviserer eller litt av begge deler. Etterpå skulle de krysse av hvor på denne linjen de ønsket å være.

$X^1$ =Martine,  $X^2$ =Marcus og  $X^3$ =Paul

Hvor på denne linjen tenker du at du selv befinner deg?

Planlegging ----- $X^1$ -----|----- $X^2$ ----- $X^3$ ----- Improvisasjon

Hvor ønsker du å være?

Planlegging ----- $X^1$ | $X^3X^2$ ----- Improvisasjon

Lærerne plasserer seg ulikt på linjene over hvordan de er som lærere, men nesten helt likt der de skal krysse av for hvordan de ønsker å være. Dette bekrefter funnene som oppgaven har avdekket gjennom observasjon og intervju, der disse forskjellene i planlegging og improvisasjon har kommet tydelig frem. Marcus og Paul krysset av mot improvisasjon, mens Martine er mye mer mot planlegging. Alle tre krysser derimot av rundt midten av linjen for hvor de ønsker å være, noe som indikerer at de ønsker å ha litt av både planlegging og improvisasjon. Marcus og Paul ønsker å planlegge mer, mens Martine ønsker å improvisere mer.

#### 4.11 Oppsummering

Nå har datamaterialet fra observasjon og intervju blitt tolket, presentert, analysert og koblet opp mot teori. Det er mye data som ikke er blitt presentert og jeg har etter beste evne forsøkt å ta med det som er mest relevant for å besvare problemstillingen. Oppgaven fokuserer i stor grad på hva lærerne tenker om undervisningsplanlegging og improvisasjon, og derfor har det blitt brukt mye plass på å presentere dataene fra intervjuene og observasjonene. Informantene legger tidvis vekt på litt

ulike ting, og der noen svarer mye, svarer andre lite. Dette kapitlet har lagt til rette for kommende kapitel, der det skal drøftes mer, og fokuset vil være på de viktigste funnene.

## 5.0 Diskusjon

Her i kapitel fem vil oppgaven vise hvordan funnene samsvarer med teorien og dataene som er presentert i analysen vil bli kommentert. Kapitlet tar for seg de viktigste funnene, altså de funnene som informantene i størst grad har fremhevet.

### 5.1 Tid

Ikke overraskende, og i samsvar med eksisterende teori (Hargreaves, 1996), opplevde lærerne at det var en rekke ting de ikke hadde tid til å gjøre, og det måtte hele tiden prioriteres hva tiden skulle brukes til. Dette gikk ofte ut over undervisningsplanlegging, og for Paul og Marcus resulterte dette i at ikke alle timene var like godt forberedt som de skulle ønsket. De uttrykker dette litt ulikt, og Paul var tydelig og ærlig på at han burde planlegge mer. Noen ganger planla han godt, men det varierer hvor godt timene var forberedt. Marcus ser på en dårlig forberedt time som en mulighet til å være kreativ og «leken» i undervisningen, og på den måten få aktivisere elevene og spille videre på innspillene fra elevene. For Martine resulterte mangel på tid i at hun ble sittende hjemme å planlegge undervisning på kveldene. Hun får dårlig samvittighet når hun ikke er godt forberedt og føler seg som en dårlig lærer. Lærere blir ofte kritisert for å bruke for lite tid på undervisningsplanlegging (Sandvoll & Allern, 2014), og det er forståelig hvis det er vanlig at lærere kommer uforberedt til undervisningen, men samtidig kan man ikke forvente at alle lærere gjør som Martine, som bruker nesten hver eneste kveld på å planlegge undervisningen. Det virker som at lærerhverdagen er full av harde prioriteringer, og dette går ofte ut over undervisningsplanleggingen. Mine informanter bruker alle mye tid på planlegging, og i likhet med forskningen til Tidsbrukutvalget i 2009 ønsker lærerne å planlegge enda mer, men tiden strekker ikke til (Sandvoll & Allern, 2014). Dette resulterer i at ikke alle timene er like godt forberedt, eller at lærerne må bruke fritiden sin på planleggingen. Dersom det er ønskelig at lærere skal planlegge mer, må de også få bedre tid til det. Da må det kuttes ned på andre ting som spiser tiden til lærerne. Tiden er en viktig faktor som er begrensende på lærernes muligheter for å planlegge god undervisning.

### 5.2 Planlegging i ulike faser

I likhet med Imsen (2016) som deler undervisningsplanleggingen inn i ulike faser, gjør også mine informanter det og det kom frem i intervjuene at planleggingen til de ulike lærerne fulgte omtrent samme struktur. Planleggingen av en undervisningstime starter før skoleåret begynner, og fortsetter gjennom ulike faser helt til rett før undervisningen starter. Dette er likt for alle informantene, men det varierer litt hvordan det gjøres. I starten av planleggingen lages årsplanen som handler om

ledelsens prioriteringer ved den enkelte skolen og læreplanen. Videre fortsetter planleggingen i halvårsplaner, som også tar for seg overordnede mål og deler halvåret inn i ulike perioder som tar for seg ulike tema. I periodeplanleggingen begynner planleggingen å bli mer konkret ved at lærerne planlegger hva som skal gjøres i de ulike undervisningstimene i perioden. Her begynner man gjerne å lage digitale presentasjoner, bestemmer hvilken vurderingsform som skal brukes og når man skal ta for seg de ulike kompetansemålene som hører til temaet. I ukene og dagene før undervisningen, og noen ganger samme dag som undervisningen er, fokuseres det mer på hvilken metode og arbeidsmåter som skal brukes. PP 'en blir ferdigstilt og man bestemmer seg for hvordan timen skal gjennomføres. Mye av den overordnede planleggingen i årsplan og halvårsplan skjedde gjennom samarbeid mellom kollegaene. Periodeplanleggingen gjorde Marcus og Martine i stor grad for seg selv, mens Paul gjorde dette i faglag. Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015:8) trakk frem det å planlegge sammen som en fordel. Marcus og Martine planlegger også sammen med andre lærere, men det er hovedsakelig i den langsiktige planleggingen.

Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er relevant gjennom alle disse fasene, og lærerne må hele tiden ta hensyn til alle kategoriene. Elevforutsetningene gjør at lærerne må planlegge undervisningen slik at den er tilrettelagt for hver enkelt elev, men denne kategorien jobbes det ikke så mye med i planleggingen av årsplanene og halvårsplanene. Rammefaktorene er en av kategoriene som også er relevant helt fra første fase, der må det tas med i betraktningen hvilke betingelser som gjelder for undervisningen. Denne kategorien gjelder gjennom hele planleggingsprosessen, og lærerne må hele tiden tenke på rammene de underviser innenfor, og forsøke å gjøre det beste ut av dette. Målene kommer også til syne gjennom hele prosessen, men det er først i periodeplanleggingen og i ukene og dagene før undervisningen at lærerne trenger å ta noe særlig hensyn til kompetansemål og læringsmål. Innholdet i undervisningen blir til en viss grad fastsatt i årsplanen og halvårsplanene, men det er på et overordnet og lite konkret plan. I periodeplanleggingen fordeles kompetansemålene ut i de forskjellige undervisningene, og i ukene og dagene før undervisningen, planlegger lærerne hvordan de skal oppnå disse målene og hvilke arbeidsmåter de skal benytte. Den summative vurderingen blir vanligvis bestemt i god tid, særlig tentamener og eksamener, mens prøver og fremføringer kan bli planlagt i periodeplanleggingen, men vanligvis ikke i ukene og dagen før. Den formative vurderingen skjer hovedsakelig i ukene og dagene før, da elevene får tilbakemeldinger og vurdering for læring.

### 5.3 Verktøykasse

Marcus nevner verktøykasse som noe av det viktigste han fikk med seg fra lærerutdanningen. Dette bruker han mye, og spesielt i undervisningstimer der han ikke har brukt nok tid i dagene før undervisningen på å forberede seg. Han kan dra frem ulike måter å aktivisere og engasjere elevene på fra denne kassen med «triks». Etter hvert som han har jobbet litt har han lært seg nye triks og han har fått et større repertoar. Hanken og Johansen (2013) sier at når man har mange ulike verktøy har man større mulighet for å nå inn til umotiverte elever. Da kan man prøve forskjellige metoder man kan bruke til å engasjere elevene på. Martine og Paul nevner ikke verktøykasse eksplisitt, men Martine snakker om at hun har fått et større repertoar etter hvert som hun har fått mer erfaring. Dette samsvarer også med Stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet (2009), der det kommer frem at det er ønskelig at lærerne er faglig trygge, har en fri tilnærming til undervisningen og bruker et stort repertoar med ulike læremidler, slik at elevene skal få et større faglig utbytte av undervisningen. Dette ser ut til å være det samme som å ha en verktøykasse med ulike metoder og måter og aktivisere elevene på. Det virker som at Marcus har et bevisst forhold til å utvikle sin egen pedagogiske verktøykasse. Han er den av informantene mine som har minst erfaring, men allikevel har han mange ulike verktøy han kan dra frem når han ser at det er behov for det. Dette bekreftes av observasjonen min også, da jeg fikk se hvordan dette foregår i praksis. Fra mitt ståsted virket undervisningen hans godt planlagt, særlig fordi det var mange ulike arbeidsmåter som ble brukt for å aktivisere elevene, men han hadde ikke brukt noe særlig tid på planleggingen utenom den tiden han brukte rundt to uker i forkant. Paul viste også i undervisningen jeg observerte at han brukte mange ulike metoder og elevaktiviteter, selv om han i stor grad hadde planlagt timen på forhånd, fikk han vist at han også har en verktøykasse med ulike metoder, men samtidig sier han at han skulle ønske han var flinkere til å variere undervisningen. Paul virker ikke å ha noe bevisst forhold til å utvikle verktøykassen sin, men kanskje hadde det hjulpet på variasjonen om han hadde fulgt Ronæs (2016) sitt råd om å utvikle nye pedagogiske verktøy som han kan legge til i verktøykassen? Martine er blitt veldig opptatt av å variere undervisningen, og ifølge elevene hennes er hun også blitt flinkere til det. Det kan se ut til at etter at hun ble mer bevisst på å variere undervisningen, har også hun utviklet nye metoder som hun har lagt til i verktøykassen sin. Elevene ønsker variasjon og lærer mer av å ha variert undervisning, og en verktøykasse med varierte metoder og aktiviteter kan sørge for at lærerne skaper den variasjonen som er ønskelig. Mens Marcus kan dra frem ulike verktøy der og da, er Martine flink til å bruke ulike verktøy i undervisningsplanleggingen. Det kan derimot se ut til at hun lar verktøykassen bli igjen på kontoret når hun går til klasserommet. Under observasjonene, da hun gikk fra en motivert klasse til en umotivert, og brukte akkurat det samme undervisningsopplegget, gjorde hun ingen betydelige endringer underveis. Kanskje kunne de umotiverte elevene blitt mer

motivert og fått et større læringsutbytte av undervisningen, dersom hun improviserte underveis ved å bruke andre verktøy enn de hun hadde planlagt å bruke?

## 5.4 Evaluering/vurdering av egen undervisning

Imsen (2016) trekker frem evaluering, eller vurdering, som en av tre deler av undervisningsprosessen, i tillegg til planlegging og gjennomføring. Når lærerne evaluerer undervisningen sin, letter det arbeidet når man skal undervise om det samme neste gang. Da gjør man unna noe av planleggingen allerede, slik at det blir lettere å planlegge undervisningen om det samme temaet neste gang. Nordahl (2012) sier at lærerne må analysere sine sterke og svake sider og prøve å utvikle seg slik at man blir en bedre klasseleder. Dette kan med fordel gjøres i samarbeid med kollegaer, slik at man får innspill fra noen andre og som man kan diskutere ulike utfordringer som dukker opp. Ludvigsen-utvalget er tydelig på at elevene får et større læringsutbytte når lærerne vurderer undervisningen sin. De bør gå gjennom hvordan undervisningen har gått, og gjøre de nødvendige endringene til videre undervisningstimer (NOU, 2015:8, s. 75). Informantene mine avviser alle at de bruker tid på å evaluere egen undervisning. De sier at tenker litt over om det var en bra eller dårlig time, men det er lite refleksjon og struktur knyttet til denne evalueringen, og ingenting blir skrevet ned. Det virker som Martine er den eneste som ønsker, eller synes at hun bør, bruke tid på det. Hovedargumentet til de tre er at det ikke er tid til det, og at de ofte har en ny undervisningstime rett etterpå, og da er det ikke rom for evaluering. Marcus sier også at han ikke har inntrykk av at dette er noe kollegaene hans gjør heller, og synes derfor ikke det er nødvendig å bruke tid på. Han lager PP og andre digitale hjelpemidler som blir brukt, slik at han kan bruke det om igjen, men han evaluerer eller endrer ikke noe på det før han eventuelt skal bruke det igjen. Det er overraskende at ingen av informantene prioriterer å vurdere undervisningen når det er så viktig for kvaliteten på undervisningen og elevenes læring. Særlig at en som Martine, som bruker veldig mye tid på å planlegge, ikke evaluerer undervisningen sin. Dette kunne spart henne for tid neste gang hun skulle undervise om det samme. Når evalueringen skjer kort tid etter undervisningen er ferdig når erfaringen enda sitter friskt i minnet, har lærerne et større grunnlag for å si hva som fungerte bra og hva som ikke fungerte. Da kan de gjøre de endringene som skal til for at det kan fungere bedre neste gang.



## 5.5 Improvisering innenfor noen rammer

Improvisasjon uten mål og mening er ingen god improvisasjon. Man må ha et formål med improvisasjonen hvis det skal ha noe for seg. For at improvisasjonen skal være vellykket bør den skje innenfor noen rammer, og dette kommer informantene inn på flere ganger i løpet av intervjuene. Dette samsvarer godt med teorien der Sawyer (2004) sier at improvisasjonen må rammes inn. Lærerne bør improvisere ut fra en godt forberedt plan der man har anvendt læreplanen, kompetansemålene, de overordnede lokale planene (årsplan/halvårsplan) og periodeplanen. Improvisasjonen blir best når den skjer innenfor rammen av kunnskap, da dette er vesentlig for at improvisasjonen skal være vellykket i undervisningssammenheng. Læreren må ha kunnskap om temaet de improviserer i.

Det kan tyde på at når improvisasjonen skjer innenfor en veldig detaljert plan, går det ut over muligheten til å være fri i undervisningen. Marcus mener at en detaljert plan kan gjøre at man blir for opptatt av å holde seg til planen, og dermed mister muligheten til å være kreativ og bruke innspill som kommer underveis til å forme undervisningen. Noen ganger må man ha en tydelig plan og gjøre det man har tenkt, men om man alltid er opptatt av å bare gjøre det man har planlagt, blir det også vanskeligere å få til elevmedvirkning, og elevene mister muligheten til å påvirke hva som skjer. I følge Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015:8) berører spørsmålet om demokrati og medbestemmelse også skolens "kjernevirksomhet", undervisningen. Med dette i tankene kan måten informantene håndterer planlegging og improvisasjon på åpne forskjellige muligheter for elevene å slippe til og "eie" sin egen læring. Lærerne må finne en balanse mellom lærerstyrt og elevstyrt undervisning, og sørge for at klasserommet er en arena der elevene blir opplært til demokratisk medborgerskap. Læreren må være en tydelig leder som tar ansvar for læringen, og det må ikke være tvil om hvem som styrer (Nordahl, 2012), men må også bygge relasjoner med elevene og slippe de til.

I timene der Marcus legger opp til dialog, har han vanligvis ikke en fast plan. Da er han mer åpen og fri, og kan improvisere underveis. I forberedelsene til disse timene kan man si at han planlegger *for* improvisasjon. Det trenger ikke å være et motsetningsforhold mellom undervisningsplanlegging, men han planlegger at man skal improvisere. Når man skal ha en naturlig dialog er man nødt til å improvisere. Man kan forberede disse timene også, men man må være åpen for hva som kan dukke opp av innspill. Det kreves mye kunnskap om temaet og kompetanse i situasjonsbestemt klasseledelse for å klare å være en god klasseleder i slike undervisningstimer (Nordahl, 2012), men det er viktig at elevene er en aktør i klasserommet som deltar og er med skaper undervisningen (NOU, 2015:8).

## 5.6 Erfaring

For å takle uforutsette situasjoner er erfaringen til stor hjelp. Den kan hjelpe lærerne allerede i planleggingsfasen ved at de forbereder seg på mulige hendelser som kan oppstå (Nordahl, 2012). Det kan være noen ting som oftere dukker opp i en klasse enn en annen, og ulike elever kan skape forskjellige situasjoner. Når lærerne har erfaring har de opplevd flere typer elever og møtt mange ulike situasjoner. Uforutsette ting skjer hver dag, og man vet aldri hva man møter. Biesta (2014) sier at erfaringen er den viktigste faktoren for å utvikle evnen til improvisasjon. Dette samsvarer med informantene mine som flere ganger kommer inn på at erfaring skaper trygghet. Lærerne blir tryggere faglig, på seg selv, på klassen og på improvisasjonen etter hvert som de får mer erfaring. (Imsen, 2011) sier at noen er komfortable i rollen som lærer uten noe særlig erfaring, men de fleste trenger erfaring for å bli en trygg lærer. Karlsen (2006) legger vekt på at en trygg og erfaren lærer ofte klarer å få større læringsutbytte av innspill fra elever. Elevene lærer best når de medvirker i undervisningen, og det kreves ofte erfaring for å være en god klasseleder i slike situasjoner. Marcus, som ikke har mye erfaring, virket derimot til å takle dette godt. Han sier selv at han alltid har vært relativt komfortabel i lærerrollen, og det virket på meg som at han også var det under observasjonen min. Selv om han ikke hadde forberedt seg godt til denne undervisningen, virket han veldig trygg og var flink til å aktivisere elevene, og de fikk mye medbestemmelse i undervisningen. Martine nevner også at hun er blitt flinkere til å skape varierte undervisninger ettersom hun har fått mer erfaring. Dette gjør også at elevene liker timene hennes bedre, de blir mer motiverte, og da er det også sannsynlig at læringsutbyttet øker. Som tidligere nevnt hjelper også erfaringen lærerne til å opparbeide seg ulike metoder og verktøy i verktøykassen sin som kan hjelpe de til å skape gode undervisningstimer. Erfaringen kan hjelpe på mange områder som gjør lærerne bedre, men det viktigste virker å være at erfaring gjør lærerne tryggere. Når de er trygge er det også lettere og mer komfortabelt å improvisere.

## 5.7 Utvikle evnen til improvisasjon

Karlsen (2006) snakker om at lærerne må tørre å sette seg selv på spill og risikere noe for at man skal oppleve «det som ennå ikke er». «Det som ennå ikke er» skapes i dialog og samhandling mellom læreren og elevene, og læreren kan ikke planlegge dette. Læreren må være åpen for at også elevene sitter på kunnskap som kan være med på å skape god undervisning, og de har andre perspektiver enn læreren som kan fremme læring. I likhet med Marcus, snakker også Karlsen om at man må frigjøre seg for at improvisasjonen skal fungere. Om man vil lære seg å improvisere, eller bli bedre til det, må man sette seg selv på spill, våge å kaste seg utpå og risikere å feile. Både Marcus og Martine er inne

på dette under intervjuet, nemlig at man må tørre å slippe litt opp for å lære seg å improvisere. Erfaringen gjør at man blir tryggere, og bygger opp en større verktøykasse, men for å bli bedre til å improvisere må man også tørre å sette seg selv på spill. Sætra og Stray (2016) viser til Dewey og foreslår at man kan bruke forestillingsevnen i møte med uforutsette situasjoner. Da kan man se en situasjon fra flere sider, og man kan forestille seg hvordan den gitte situasjonen ser ut for eleven, og på denne måten kan man ta gode avgjørelser når man opplever situasjoner der man må handle der og da.

## 5.8 Lærerutdanningen

Informantene peker på at de ikke ble forberedt på hva som krevdes av improvisasjon i løpet av utdanningen sin. Spesielt Martine virket å være overrasket over hva som måtte til av improvisasjon. Ingen av de kunne husket at improvisasjon var tematisert i utdanningen, men samtlige er tydelige på at improvisasjon er helt nødvendig, og i mange tilfeller er det bra med improvisasjon. Når ikke dette blir undervist om i utdanningen, blir hver enkelt lærer overlatt til seg selv for å lære seg dette. Marcus nevner at praksissjokket, som mange lærere opplever når de begynner å jobbe, kan ha sammenheng med mangel på opplæring i improvisasjon. Biesta (2014) kritiserer også hvordan utdanningen er bygd opp, og sier at noen ting kan ikke planlegges. Lærerne må læres opp til å takle uforutsette situasjoner, og bli fortalt at de ikke kan planlegge seg til alt.

## 5.8 Oppsummering

I dette kapitlet er teorien og analysen for oppgaven blitt diskutert. De viktigste funnene er drøftet og koblet sammen med oppgavens teori.



## 6.0 Konklusjon

For å svare på *hvordan lærere bruker improvisasjon i undervisningen* har jeg benyttet observasjon og intervju av lærere. Disse metodene er også blitt brukt for å svare på oppgavens forskningsspørsmål som er *hvordan planlegger lærerne undervisningen? Og hvordan er forholdet mellom undervisningsplanlegging og improvisasjon?* Gjennom observasjonen kom det noen gode eksempler på hvordan improvisasjon kan se ut i klasserommet, og observasjonene ble også brukt til å utforme en intervjuguide. I intervjuet ble lærerne spurt om hvordan de forholder seg til undervisningsplanlegging og improvisasjon, og jeg fikk både forventede og uventede svar. Dataene ble analysert og drøftet opp mot teori. Oppgaven vil nå ta for seg konklusjonen på det første forskningsspørsmålet (6.1), videre til det andre forskningsspørsmålet (6.2), før oppgaven avsluttes med en konklusjon på problemstillingen (6.3).

### 6.1 Hvordan planlegger lærerne undervisningen?

Lærerne planlegger undervisningen under et tidspress. Læreryrket fremstår for meg som et yrke der man hele tiden må prioritere hva man skal bruke tiden sin på. Når det brukes tid på å planlegge undervisning, går det ut over andre ting.

En undervisningstime planlegges i flere faser. Det starter med overordnede ting som læreplan og kompetansemål. Videre lages det en årsplan der ledelsen på skolen sine interesser er med. Deretter lager lærerne halvårsplaner, dette gjøres vanligvis i et samarbeid mellom ulike lærere som underviser i samme fag. Så langt foregår planleggingen i et samarbeid og denne delen av prosessen preges av å være på et overordnet plan og lite konkret. Videre planlegger lærerne en periode. Denne strekker seg over flere uker, og det er ofte et overordnet tema, som for eksempel buddhismen. Dette skjer ofte i samarbeid mellom lærerne, blant annet i faglag. I denne fasen konkretiseres planen mer, og det blir planlagt hva som skal være tema i de ulike timene, hvilke sider i læreboken som er aktuelle, og det lages ofte en PowerPoint. Siste del av planleggingen skjer i ukene og dagene før undervisningen starter. Her bestemmer lærerne hvordan de skal gjøre det som er bestemt i periodeplanen, hvordan elevene skal aktiviseres og hvordan undervisningen skal foregå. I denne fasen planlegger lærerne stort sett på egenhånd. Det er interessant at denne måten å planlegge på går igjen hos alle informantene. Teorien stemmer godt med empirien. Det var noen små forskjeller her, der den største forskjellen var at Paul hadde fastsatt tid i timeplanen til å planlegge undervisning i faglaget for samfunnsfag.

Der det var størst forskjell på informantene mine når det gjelder undervisningsplanlegging, var hvor mye tid de brukte på det, og hvor opptatt de var av å planlegge. Alle var opptatt av å planlegge undervisningen, men Martine skilte seg ut ved at hun virket å bruke vesentlig mer tid på planlegging enn Marcus og Paul, og hun kunne ikke rettferdiggjøre det å møte opp uforberedt til undervisning. Hun brukte PowerPoint til alle timene sine. Både Marcus og Paul kunne fint undervise uten PowerPoint og uten å bruke tid på planlegging i ukene og dagene i forkant, men vanligvis brukte de god tid på planlegging. Marcus så på dette som en mulighet til å bruke kreativiteten sin og improvisere.

## 6.2 Hvordan er forholdet mellom undervisningsplanlegging og improvisasjon?

Man kan se på undervisningsplanlegging og improvisasjon som motsetninger. Enten er du en som planlegger, eller så er du en som improviserer. Denne oppgaven har vist at det ikke nødvendigvis er slik. Man kan planlegge en time godt, som Martine alltid gjør, og sørge for at elevene får god variasjon i undervisningen. Men også hun kom frem til at hun improviserer «hele tiden». Det virket på meg som hun først så på dette som motsetninger, men etter hvert innså at hun improviserer i de små tingene veldig ofte. Hun forteller om at hun aldri kunne drevet med frijazz, som hun i likhet med Jarning (2006) sammenligner med å undervise uten en plan for timen. Hun kan derimot spille standard jazz, som hun trekker likheter til å improvisere ut i fra en plan. Da underviser hun innenfor rammen av en plan. Dette er den type improvisasjon som Martine er komfortabel med, og den kan dreie seg om å forklare noe på en ny måte, for at elevene skal forstå. Disse rammene improvisasjonen bør foregå innenfor for at den skal være vellykket, kan også være kunnskap og erfaring. Lærerne må ha nok kunnskap i faget før de kan åpne opp for improvisasjon der elevene får læringsutbytte. Som Marcus er inne på, hjelper det å ha en verktøykasse med ulike metoder og måter man kan aktivisere elevene på. Da kan man endre på planen underveis, hvis man ser at elevene kjeder seg, eller at man innser at det man har planlagt ikke er bra nok. Marcus kunne også planlegge *for* improvisasjon. Altså at han planla undervisningen, men la opp til improvisasjon underveis. Når han gjorde dette, var det for å aktivisere elevene og ha dialog med dem. På denne måten bygget han relasjoner med elevene og de fikk være med å prege undervisningen. Improvisasjon kan dermed bidra til relasjonsbygging og opplæring til demokratisk medborgerskap.

### 6.3 Problemstilling: Hvordan bruker lærere improvisasjon i undervisningen?

Martine improviserer først og fremst i de små tingene og alltid innenfor rammen av en god plan. De to andre gjør vanligvis også det, men er også tilbøyelige for å improvisere utenfor rammene av en godt forberedt plan. Den langsiktige planen har de alltid med seg, og periodeplanleggingen er stort sett gjort, men det er ikke alltid de har planlagt i ukene og dagene før. Helt uforberedt er de aldri. De vet blant annet hvilket tema de har om, og hva de snakket om i forrige time. Improviseringen skjer altså alltid innenfor rammen av en plan, men det kan variere hvor god planen er. Rammen for Paul og Marcus sin improvisasjon kan i disse tilfellene skje innenfor rammen av en periodeplan. Gjennom observasjon og intervju virker det som at alle informantene hadde god kunnskap om faget sitt, så improvisasjonen skjer også innenfor rammen av kunnskap om temaet de underviser om.

Improvisasjon foregår hele tiden i vanlige uforutsette situasjoner som oppstår. Det skjer når en elev stiller et spørsmål eller ikke forstår hva læreren snakker om, og læreren må finne en ny måte å forklare på. Improvisasjonen kan også skje når PowerPointen ikke fungerer, som gjør at læreren må handle der og da, og komme opp med en plan b. Alt som ikke er forberedt på forhånd kan regnes for å være improvisert. Erfaringen gjør de tryggere, og da er det lettere og mer komfortabelt å improvisere.

For å lære seg improvisasjon i undervisningen, må man tørre å åpne opp for det. Man må risikere noe og sette seg selv på spill. Dette innebærer at man må gi litt slipp på planen, og våge å feile. For noen faller det naturlig og koster ikke så mye, dette gjelder både Marcus og Paul, mens for andre kreves det litt mer erfaring før improvisasjon blir naturlig og komfortabelt. Martine bruker fortsatt mye tid på planlegging, men hun kan i større grad enn før improvisere underveis. Selv om hun er mye mer knyttet til planen sin, improviserer hun også når hun svarer på spørsmål fra elevene eller når hun begynner å tegne på tavlen for å forklare noe for elevene.

Oppgaven har vist at planlegging skjer i ulike faser, at improvisasjon og undervisningsplanlegging ikke trenger å være motsetninger, og at improvisasjonen skjer innenfor noen rammer, og at den da også har størst sjans for å lykkes. Denne oppgaven har pekt på noe som mangler i dagens lærerutdanning, og dette støttes også av informantene mine. Det kunne vært interessant og intervjuet dagens lærerstudenter om de føler de blir godt forberedt på å jobbe som lærer, og om de får undervisning om improvisasjon og blir lært hvordan man kan improvisere. Man kunne også forsket på om improvisasjon kan være med på å øke motivasjonen og læringsutbyttet til elevene, eller på hvordan en lærer kan lykkes med undervisning når man planlegger *for* improvisasjon.





## 7.0 Litteraturliste

- Aamli, K. (2014, 27. oktober). Refleksjoner rundt lærerutdanning. *Høgskolen i Oslo og Akershus*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker-fra-2014/Refleksjoner-rundt-laererutdanning>
- Biesta, G. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Fagbokforlaget, Bergen.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: Aschehoug.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, H. (2008). Utvikling av klasseledelse gjennom fag. *Bedre skole*, 4, 80-87. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%2004-08/BedreSkole-4-08\\_Christensen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%2004-08/BedreSkole-4-08_Christensen.pdf)
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2015). Kan læring planlegges? (7.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Klasseledelse- teoretiske perspektiv. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red), *Pedagogikk - en grunnbok*. (s. 321-338). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Evernote. (2010, 28. desember). Evernote Trademarks. Hentet fra <https://evernote.com/trademark/>
- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). Musikkundervisningens didaktikk. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, H. (1996). Lærerarbeid og skolekultur. Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J. (2013): Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Him, H. & Hippe, E. (2006). Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi. Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2011). Hva er pedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). Lærerens verden. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt, & H. Sommerro (Red), *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 215-237). Oslo: Damm.
- Johannessen, A, Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt, & H. Sommerro (Red), *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 239-259). Oslo: Damm.
- Kjeldsen, J. E. (2013). Hvorfor bruker du PP?. *Norsk medietidsskrift*, 3, 261-269. Hentet fra [https://www.idunn.no/nmt/2013/03/hvorfor\\_bruker\\_du\\_PP](https://www.idunn.no/nmt/2013/03/hvorfor_bruker_du_PP)
- Kortitzinsky, T. (2012). Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). Læreren Rollen og utdanningen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, V. (2014). Pedagogen, pedagogikken og vitenskapen – et historisk perspektiv. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red), *Pedagogikk - en grunnbok*. (s. 35-51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malt, Ulrik. (2015, 4. september). Kvalitativ. I Store norske leksikon. Hentet 23. februar 2017 fra <https://snl.no/kvalitativ>
- Mason, J., & Spence, M. (1999). Beyond mere knowledge of mathematics: The importance of knowing-to act in the moment. *Educational studies in mathematics*, 38, 135-161.
- Midthassel, U. V. (2013, 25. september). Klasseledelse må defineres. Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/om-senteret/nyheter-og-presserom/klasseledelse-ma-defineres-article80343-12952.html>
- Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Nordahl, T. (2012). Dette vet vi om klasseledelse. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDF5.pdf>
- Postholm, M. B. (2009). Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ronæs, N. (2016, 20. januar). Ninas pedagogiske verktøykasse. Hentet fra <https://ninaronas.wordpress.com/2016/01/20/ninas-pedagogiske-verktoykasse-2016/>
- Ronæs, N. Haugnes, T. & Swanberg, A. (2012). Hvordan engasjere studentene? Haugesund: Alpha forlag.
- Rowland, T., Huckstep, P. & Twaites, A. J. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: the knowledge quartet and the case of Naomi. I O. Chapman (Red.), *Journal of Mathematics Teacher Education vol 8* (s.255–281). Berlin: Springer.
- Rødne, T. (2009). Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativ orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orientert hovudfagsoppgåver og doktorgradsoppgåver ved norske universitet. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Sandvoll, R. & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 307-320). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sawyer, K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher vol. 33, nr. 2:2004*, 12–20.
- Sivertsen, M. B. (2012). *Å være forberedt på det uforberedte* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland, Nordland.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Lærerens klasseromsarbeid i et situasjonistisk perspektiv og implikasjoner for lærerutdanning. Upublisert manuskript. Det teologiske menighetsfakultetet, Oslo.

Søby, K. E. (2009). Hvordan kan situasjonsbestemt ledelse bidra til god klasseledelse på småskoletrinnet. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger* (s. 59-74). Vallset: Opplandske bokforlag

Thagaard, T. (2011). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjeldvoll, A., & Skagen, K. (2015). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. mai 2017 fra <https://snl.no/didaktikk>

Van Manen, M. (1993). Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet. Bergen: Caspar forlag.

# Vedlegg 1 – Intervjuguide

## **Introduksjon**

Hvor gammel er du?

Hvilken utdanning har du eller hvilke fag? Vanlig lærer, lektor

Hvor lenge har du jobbet som lærer? På samme skole hele tiden?

Hvilke fag og klasser har du?

## **Hvordan forholder lærere seg til planlegging av undervisning?**

Hvordan planlegger du undervisningen din og hvor lang tid bruker du (mer eller mindre enn andre)?

Hva pleier du å ta med deg til klasserommet? (Liten lapp? Pc? Manus?)

Var de timene jeg observerte representative for din undervisning? Fortell om en typisk time.

Hvor viktig er det å planlegge godt, og i hvilken grad er du åpen for å endre på planen underveis?

I hvor stor grad tar du hensyn til elevers innspill?

Gjør du noen form for etterarbeid/evaluering etter undervisning? Noterer du dette og tar det med deg videre?

I hvilken grad blir du styrt av læreplanen og kompetansemål når du planlegger undervisning?

## **Hvordan forholder lærer seg til improvisasjon? Hva er improvisasjon?**

Hva legger du i begrepet improvisering? Hva forbinder du med dette (positivt/negativt)?

Kommer du på noen eksempler på situasjoner der du har improvisert? Positive og negative erfaringer

Er du komfortabel med å improvisere og gjør du det ofte?

Anser du improvisering for å være viktig/nødvendig i undervisning? Er det ønskelig?

Anser du deg for å være fleksibel?

Er det noe som begrenser/forhindrer deg i å improvisere? (Når du helst ville improvisere)

Improviserer du mer i enkelte fag enn andre? Andre klasser?

Fikk jeg et godt bilde av hvordan du improviserer i de timene jeg observerte undervisningen din?

Hva er god/dårlig improvisering? Hva må til for at improviseringen skal være vellykket?

Er det mulig å unngå å improvisere? Hvordan?

Opplever du at du setter deg selv på spill når du improviserer?

Er det noe spesielt du kommer på som er viktig for å improvisere godt? (Kunnskap, erfaring, selvtillit, klassesammensetning etc.)

Opplever du at erfaringen din gjør det lettere å improvisere?

### **Kan man bli bedre til å improvisere? Hvordan?**

Kan man lære seg å improvisere? Hvordan blir man bedre?

Er det et kollegialt fellesskap der dere kan spørre, dele erfaringer og utfordre hverandre? Gjør dere dette?

Er det noe annet som har lært deg å improvisere?

### **I hvilken grad er improvisasjon en del av lærerutdanningen?**

Hvordan har lærerutdanningen forberedt deg på improvisasjon? (se på målene for lærerutdanning)

Hvordan kunne lærerutdanningen gjort dette annerledes?

Er det en veileder, lærer eller andre som har forberedt deg for hva som kreves av improvisasjon i læreryrket?

Ble du overrasket over hva som krevdes av improvisering da du begynte å jobbe?

Noe annet dere sitter inne med som jeg kanskje burde spurt om? Kommentarer? Hvordan var intervjuet? Kunne noe vært annerledes?

## Vedlegg 2 – Observasjonsguide

Dato/klokkeslett:

Hvor:

Antall elever, lærere, assistenter:

Fysisk setting:

Atmosfære i klasserommet:

Planen for timen:

Hva kan tyde på improvisasjon?

Hvordan foregår improvisasjon?

Hvordan påvirker improvisasjonen undervisningssituasjonen/samhandling med og mellom elevene?

Innspill fra elever:

Dialog/kommunikasjon mellom lærer og elever:

Lærer stopper opp og tenker/improviserer:

Lærer sier noe som kan minne om improvisering (nå gjør vi noe annet, jeg ser dere er trøtte):



Bråk/uro/ukonsentrerte elever:

Håndtering av bråk/uro/ukonsentrerte elever:

Andre observasjoner:

### Vedlegg 3 – Kryss av på linjen

Hvor på denne tenker du at du selv befinner deg?

Planlegging -----|----- Improvisasjon

Hvor ønsker du å være?

Planlegging -----|----- Improvisasjon

## Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til elever og foresatte

### Informasjonsskriv til elever og foresatte

I forbindelse med min masteroppgave i lektorutdanningen ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo, vil jeg observere læreres bruk av planlegging og improvisering knyttet til undervisning. Oppgaven min undersøker hvordan ulike lærere planlegger undervisning og hvordan de improviserer i undervisningen. Jeg kommer til å skrive observasjonsnotater underveis og etter undervisningen.

I oppgaven min vil det ikke komme frem hvem elevene er, hvilken skole de går på eller noe annet som kan knytte eleven til oppgaven min. Når prosjektet mitt er ferdig, etter planen i mai 2017, vil alle observasjonsnotatene tilintetgjøres.

Observasjonen kommer til å foregå i samfunnsfagstimer i desember, og muligens i januar, etter avtale med læreren. Jeg kommer bare til å observere noen få timer, eksakt antall er ikke avtalt, men i utgangspunktet 2-3 undervisningsøkter. Min tilstedeværelse innebærer hovedsakelig å sitte i klasserommet og observere læreren og skrive notater.

Om det skulle være noen spørsmål angående dette, kan jeg kontaktes på xxxxxxxx eller e-post til xxxxx@mail.com.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet, Norsk senter for forskningsdata A/S.

Med vennlig hilsen

Lektorstudent ved Det teologiske

## Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til skoleledelsen

### **Forespørsel om å observere undervisning og intervju lærer**

I forbindelse med min masteroppgave i lektorutdanningen ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo, vil jeg observere læreres bruk av planlegging og improvisering knyttet til undervisning. Oppgaven min undersøker hvordan ulike lærere planlegger undervisning og hvordan de improviserer i undervisningen. Jeg kommer til å skrive observasjonsnotater underveis og etter undervisningen.

I oppgaven min vil det ikke komme frem hvem elevene er, hvilken skole de går på eller noe annet som kan knytte elevene til oppgaven min. Når prosjektet mitt er ferdig, etter planen i mai 2017, vil alle observasjonsnotatene tilintetgjøres.

Observasjonen kommer til å foregå i samfunnsfagstimer i desember, og muligens i januar, etter avtale med læreren. Jeg kommer bare til å observere noen få timer, eksakt antall er ikke avtalt, men i utgangspunktet 2-3 undervisningsøkter. Min tilstedeværelse innebærer hovedsakelig å sitte i klasserommet og observere læreren og skrive notater.

Jeg ber ved dette om tillatelse til å utføre prosjektet mitt på skolen deres.

Dersom dette er i orden, ber jeg om å få et svar på denne e-posten

Om det skulle være noen spørsmål angående dette, kan jeg kontaktes på 11111111 eller e-post til xxxxxx@mail.com.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet, Norsk senter for forskningsdata A/S.

Med vennlig hilsen

Lektorstudent ved Det teologiske menighetsfakultetet

## Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring

### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju.**

#### **«Hvordan forholder lærere seg til planlegging av undervisning og improvisasjon?»**

Jeg skal skrive en mastergradsoppgave ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo. Her kommer det derfor et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som jeg ber om at du signerer.

Problemstillingen jeg skal analysere er: *Hvordan forholder lærere seg til planlegging av undervisning og improvisering?* Det innebærer å observere hvordan læreren gjennomfører undervisning og intervju læreren i etterkant.

Jeg ser for meg å observere 2-3 undervisningsøkter i løpet av desember 2016 og januar 2017. I observasjonen vil jeg hovedsakelig sitte bak i klasserommet og observere og skrive observasjonsnotater.

Intervjuet vil fungere som en samtale rundt temaet for oppgaven min. Jeg vil benytte meg av båndopptaker i intervjuet, og denne vil jeg anvende i etterkant for å kunne transkribere intervjuet. Opptaket vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg og slettet når prosjektet mitt er ferdig. Det skriftlige datamaterialet blir anonymisert. Oppgaven skal etter planen leveres i mai 2017. All data som jeg samler inn vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet frivillig å delta på, og du kan dermed trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det. Hvis du ønsker å trekke deg, vil all data som er samlet inn om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder, førsteamanuensis Claudia Lenz ved Det teologiske menighetsfakultetet.

Vennlig hilsen

Veileder: Claudia Lenz

[Claudia.lenz@mf.no](mailto:Claudia.lenz@mf.no)

**Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju:**

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i observasjon og intervju med xxxxxx i forbindelse med mastergradsprosjektet hans som handler om planlegging av undervisning og improvisasjon. Jeg har i denne forbindelsen fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse.

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

Oslo \_\_\_\_ . \_\_\_\_ 2016.

Signatur:

-----

## Vedlegg 7 – Godkjenning fra NSD



Claudia Lenz  
Det teologiske menighetsfakultet  
Postboks 5144 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 24.11.2016


Vår ref: 50655 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50655	<i>Improvisasjon og planlegging av undervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Claudia Lenz</i>
Student	

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.01.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf. 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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