

## Kunsthøgskolen i Oslo

*Praktisk- pedagogisk utdanning i scenekunst, avdeling  
dans.*

**Utdanning:** Praktisk- pedagogisk utdanning i scenekunst

**Eksamenstype:** Skriftlig hjemmeeksamen

**Emnekode:** PPU803

**Emnenavn/fag:** Pedagogikk og fagdidaktikk

**Kandidatnummer:** 240009

**Fordypning:** Teater

# *Improvisasjon møter klasseledelse*



(Bilde laget av Deepai.org;

<https://deepai.org/machine-learning-model/watercolor-painting-generator>)

# Innholdsfortegnelse

<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>3</b>
<b>Innledning.....</b>	<b>4</b>
<b>1.0 Metode.....</b>	<b>5</b>
1.1 Vitenskapsteorien - Gadamer.....	5
1.2 Reflekterende praktiker.....	5
1.3 Direkte observasjon og praksisfortelling.....	6
<b>2.0 Klasseledelse, regler og relasjon.....</b>	<b>8</b>
2.1 Klasseregler og kontroll.....	8
2.2 Relasjon og læringsledelse.....	9
<b>3.0 Improvisasjon.....</b>	<b>11</b>
3.1 Alt er en gave.....	11
3.2 Komfort og enkle utveier.....	13
3.3 Kreativitet, innenfor boksen.....	15
<b>4.0 Praksissituasjoner.....</b>	<b>16</b>
4.1 Den regelstyrte og disiplinerende læreren.....	16
4.2 Den åpne og improviserende læreren.....	18
<b>5.0 Praksis i teorien.....</b>	<b>19</b>
5.1 Regler og disiplin er ikke alt.....	19
5.2 Relasjonell maktmisbruk.....	21
5.3 Klasseleder i forandring.....	23
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>25</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>26</b>

## Innledning

Improvisasjon er som oksygen. Det finnes i ethvert rom. Der den ikke finnes, er det heller ingen liv. Et tre vokser opp mot himmelen, men må tilpasse sine greiner og direksjoner til omgivelsene. En planlagt rutinert hverdag er lik et tre. Et mål med oppgaver er lagt frem for oss å følge, men de små grenene vi møter på, kan noen ganger omdirigere vår retning i hverdagen. Derfor er det viktig å kunne improvisere.

I denne oppgaven skal improvisasjon være fokusområdet og stå som støtte til hovedtemaet: klasseledelse. Ulike spørsmål som: "Hva er improvisasjon?" "Hvordan kan det brukes i undervisningssammenheng" og "improvisasjonens påvirkning på lærer og elev" står som grunnmuren og former problemstillingen: "*Hvordan kan improvisasjon styrke klasseledelse?*".

Problemstillingen skal forsøkes å bli besvart i den oppsummerende delen, hvor teori om improvisasjon og klasseledelse skal bli satt opp mot praksiserfaringer i drøftet kapittelet. Ved bruk av ulike vitenskapsteorier, skal teorien bearbeides og tolkes, slik at den er bearbeidet til å bli satt opp mot direkte observasjon og praksisfortellinger.

## 1.0 Metode

På grunn av problemstillingens åpenhet, blir det vanskelig å finne konkret teori. Derfor velger jeg å ta utgangspunkt i *hermeneutikk* som en vitenskapsteori til å fortolke tekst og velge ut konkret teori. Dette blir en metode for å samle inn empiri til den drøftende delen i teksten.

En vitenskapelig metode som står i sentrum er; *den reflekterende praktiker*, hvor forskningsmetoden *observasjon* og *intervju* står sentralt som metode for innsamling av kvalitative og kvantitative data.

Med dette vil jeg også påpeke at jeg ser på meg selv som forsker eller vitenskapsmann, men en praktiserende aktør og observatør. Derfor blir *praksisfortelling* en stor del av oppgavens innhold, som skal brukes til å reflektere teori og praksis periodens observasjoner.

### 1.1 Vitenskapsteorien - Gadamer

For å utvide min forståelse av improvisasjon og dens relevans i læreryrket, følger jeg Krogh (2014) sin teori om fortolkningsmetoden *den hermeneutiske sirkel*.

Krogh (2014) definerer den hermeneutiske sirkel som et redskap for å styrke leserens kunnskap og forståelse ved å fortolke og kontinuerlig danne ny forståelse. En slik prosess deler teorien i flere deler og hjelper å danne en helhetsforståelse. Ved å fortolke en tekst på en slik måte, skylles de personlige innfallsvinklene og fordommene bort, som fører til at stoffet kan bli forstått objektivt gjennom en subjektiv tilnærming i en gjennomlesning av utvalgt stoff (Krogh, 2014, s. 51-57).

### 1.2 Reflekterende praktiker

Ackroyd (2006) skriver i bruken av den reflekterende praktiker, må det tas noen valg av metode for utførelser. Jeg velger å følge den *kritiske* og *strukturerte* tilnærmingen. Som Ackroyd tatt fra Zuber-Skerritt, legger frem som en punktlig plan for gjennomførelse:

1. Strategisk planlegging. Finne ut hva en skal forske i, og hvem som skal forskes på.

2. Utføre planen i aksjon.
3. Observere, evaluere og selv-evaluere aksjonen og planleggingen.
4. Kritisk og selvkritisk refleksjon fra punkt 1 til 3 og lage ny revidert strategisk plan for neste utforskning (Zuber-Skerritt i; Ackroyd, 2006, s. 28-32).

En slik plan har blitt brukt gjennom praksisperioden for å samle empiri ute i feltet. Ved å konkretisere og strategisk planlegge forskningsområdet, og timene, var det lettere å observere bruken av improvisasjon og ha et metaperspektiv for observasjon, evaluering og selv-evaluering av utførelsen. Som har ført til mer kunnskap om bruk av improvisasjon i klasseledelse.

### 1.3 Direkte observasjon og praksisfortelling

Patton (2015), skriver om ulike observasjonsmetoder i boken: *Qualitative Research & Evaluation Methods*. En av de valgte observasjonsmetodene som sto relevant for oppgavens innhold er bruk av: *direkte observasjon*.

Patton (2015) beskriver direkte observasjon som en “konkret” observasjon. Med dette menes at observatøren velger ut noe spesifikt hen lurer på som skal observeres. Ved å bruke direkte observasjon søkes høy kvalitet av valgt observasjonsområde. Patton (2015) påpeker at det er viktig å lære seg å se. Med dette mener han at de minste detaljer skal legges merke til. Samtidig, sier Patton at direkte observasjon ikke handler om være på et mikroskopisk nivå, men heller en balanse mellom det detaljerte og helhetsbilde. Ved å se etter detaljer og signaler utenfra, avstår man fra å komme med personlige konklusjoner ved å reflektere på egenhånd, noe som gjør at synet og teorien baseres på observasjonene og ikke egne fortolkninger/tanker. Derfor er det viktig å ha god disiplin, og det kan være lurt å forberede en liste av observasjoner man vil utføre, slik at observasjoner fra eget ønske og synspunkt unngås (Patton, 2015, s. 329-331).

Ved bruk av direkte observasjon har ulike lærere blitt observert, læringssituasjoner, elever og elevers reaksjoner i undervisningen. Noe som har ført til bruk av: *praksisfortelling* i oppgaven. NDLA (2021) beskriver praksisfortelling slik:

“Her beskriver du sentrale og konkrete hendelser fra hverdagslivet. Fortellingen består ofte av opplevelser som du som observatør eller de som observeres, opplever som vesentlige. Det kan være ulike gleder, dilemmaer, konflikter eller utfordringer. Praksisfortellinger brukes for å synliggjøre praksis. De brukes som grunnlag for refleksjon og vurdering av det pedagogiske arbeidet” (NDLA, 2021).

Bruk av praksisfortelling vil gi leseren et overblikk i ulike situasjoner som har blitt observert i praksis, hvor teorien kan ha en funksjon på drøftingen. Bruken av praksisfortelling i kapittel 4.0, skal brukes som verktøy til observasjon og gjenfortelling. Innholdet vil deretter legges opp mot teorien i den drøftende delen i 5.0.

## 2.0 Klasseledelse, regler og relasjon.

### 2.1 Klasseregler og kontroll

Det finnes mange gode lærere med god bruk av klasseledelse. Gjennom historien har skolearenaen forandret seg, og ulike metoder og fremgangsmåter for å styre en klasse på har blitt til.

Lyngsnes og Rismark (2022) i boken *didaktisk arbeid* (4.utg) skriver om ulike syn på klasseledelse. Lyngsnes og Rismark (2022) fremhever Evertson og Weinstein (2006) sine syn på læringsledelse og deres mål. Ifølge Evertson og Weinstein (2006) har læringsledelsen to mål. Det er å skape og opprettholde ro hos elevene og i klasserommet slik at elevene kan få størst utbytte av det faglige innholdet. Opprettholde de to konkrete målene, bidrar til forståelse av moral og sosial læring (Evertson og Weinstein, 2006, i Lyngsnes og Rismark, 2022, s. 127-128).

Evertson og Weinstein (2006) fokuserer på å skape og opprettholde ro for å danne god klasseledelse. Mens Håkansson og Sundberg (2012) vender ryggen mot en annen side. Håkansson og Sundberg (2012) hevder at: “(...) *positivt formulerte regler* med klare konsekvenser som håndhevelse, kan bygge opp om et godt læringsmiljø” (Håkansson og Sundberg, 2012 i; Lyngsnes og Rismark, 2022. s. 127-128).

Anita Wolfoolk Hoy (2004) i boken; *pedagogisk psykologi*, komplimenterer Håkansson og Sundbergs (2012) visjon om å danne positivt formulerte regler i klassen. Med dette menes å sette regler som fremmer noe og ikke forbyr noe. Derfor ved å unngå og sette *ikke love* regler, øker sjansen for at reglene blir opprettholdt. Hoy (2004) mener at å danne regler i klassen sammen med elevene vil bidra til å skape ro og orden i klasserommet, samt redusere uforutsette hendelser i klasserommet, som kan oppstå fra elevene selv (Hoy, 2004, s.324-328). Men kan etablerte regler være stillaset som skal holde en hel klasse i sjakk og gi læreren mer oversikt og kontroll?

Både Lyngsnes og Rismark (2022) og Skaalvik og Skaalvik (2023), snakker om proaktiv klasseledelse som en løsning på flere potensielle problemer. En proaktiv klasseledelse ifølge Lyngsnes og Rismark (2022) innebærer å takle og håndtere situasjoner som oppstår. Et godt grep for å takle situasjoner er ved å forebygge og forhindre at problemer



i det hele tatt oppstår. Det er selvfølgelig ikke alltid mulig, og proaktiv læringsledelse innebærer derfor å kunne være et steg foran problemet (Lyngsnes og Rismark, 2022, s. 129.)

Skaalvik og Skaalvik (2023), kommer med en aktiviserende løsning for å forebygge at problemer oppstår. De skriver at ros og belønning for ønsket atferd bidrar og smitter de andre eleven til å gjøre samme handling for å få den samme belønningen. En effektiv strategi for å få det man ønsker (Skaalvik og Skaalvik 2021, s. 267). Noe som Hoy (2004) også har påpekt gjennom regeldanning. Ved å unngå og sette regler på det man ikke vil ha, er det mer effektivt å sette regler på det man vil ha.

Lyngsnes og Rismark (2022) tar opp viktigheten i relasjonsbygging: “En *positiv relasjon* mellom lærer og elev beskrives som hjørnesteinen i klasseledelse” (Lyngsnes og Rismark, 2022, s. 128). Med dette utdyper Marzano (2009) og Hamre og Pianta (2005), at god relasjon fører til at eleven føler seg sett, som igjen fører til at elevens sjanse for å lykkes i både fagene og sosialt økes. Samtidig bygger det opp motivasjonen hos elevene og medfører at sjansen for at elevene bryter dannede regler minker. Dette blir definert som “elev støttende ledelse” (Marzano, 2009. Hamre og Pianta 2005 i; Lyngsnes og Rismark, 2022, s. 128).

## 2.2 Relasjon og læringsledelse

Nå har vi sett på hvordan regler i et klasserom er med på å danne og opprettholde ro og forebygge problemer og uforutsette hendelser i klasserommet, samt hvordan god relasjonsbygging påvirker elevene til å følge regelen øker motivasjonen for å gjøre det bedre faglig og sosialt. Men er det noe mer som skjer dersom man bygger en god relasjon med elevene?

Lyngsnes og Rismark (2022), viser til ulike påvirkninger relasjonsbygging har på elevene. En av de viktigste temaene er vanskelighetene med relasjonsbygging og farer ved å misbruke godt etablerte relasjoner.

Gode relasjoner mellom elever og lærere er en stor del av elevens faglige og sosiale mestring. Ved å være en lærer som er tydelig, med tydelige forventninger, gir gode tilbakemeldinger og er støttende i ulike situasjoner, er med på å bygge en god relasjon til eleven. En lærer som dette definerer Evertson og Weinstein (2006) som en “warm demander” (Evertson og Weinstein, 2006 i; Lyngsnes og Rismark, 2022, s. 131). Elevens motivasjon og

interesse dannes ved behagelige relasjoner og god kommunikasjon med lærere. Med dette står relasjonsbygging svært sterkt hos elevene, og påvirker elevenes læringsopplevelser samt mestring for faget (Lyngsnes og Rismark, 2022, s.131).

Lyngsnes og Rismark (2022) hevder likevel at det ikke alltid er så lett å bygge relasjon med alle elever. Noen elever er mer tilbakeholdende og sjenerte, mens noen kan uttrykke seg på en negativ måte, eller kanskje virke veldig passive. Slike elever unngår de fleste lærere å bygge relasjon med, fordi de rett og slett har et mindre personlig forhold til dem. Et faremoment med dette er at lærere kan favorisere elever de har god relasjon med, og snakke ned på elever de liker mindre med de andre elevene, som har en stor påvirkning på læringsmiljøet. Dersom læreren uttrykker sine meninger med elevene som hen har god relasjon til, kan det føre til at den andre eleven ser på den eleven læreren har mindre god relasjon til på samme måte som læreren selv. Som kan føre til mobbing, baksnakking og dårlige relasjoner og klassemiljø blant elevene. Med dette har læreren relasjonsansvar og må derfor se og vise interesse for hver enkelt elev. Med dette kan det fremme et godt læringsmiljø, hvor læreren ikke bidrar til å skape et dårlig klasse- og læringsmiljø (Lyngsnes og Rismark, 2022, s.131-135).

Skaalvik og Skaalvik (2023), påpeker at autonomistøtte og gode relasjoner mellom elev og lærer henger sammen med selvbestemmelsesteorien. Dersom læreren gir elevene mer rom til å bestemme selv og oppmuntrer elevene til å ta egne valg og ta initiativ, gir denne autonomistøtten til at elevene får mer motivasjon og selvstendighet. Dette er også med på å bygge relasjon mellom lærer og elev, hvor læreren gir eleven støtte og tillit, samt gi seg selv mer tid til å jobbe med enkeltelever og grupper (Skaalvik og Skaalvik, 2023, s. 251).

Noe som også Lyngsnes og Rismark (2022) komplimenterer videre; ved å gi elevene troen på seg selv, og støtte elevens arbeid, danner det tro hos eleven for å klare og mestre arbeidet. Dette har igjen en påvirkning på elevenes relasjon mellom seg og bidrar til et vennlig og støttende klassemiljø, hvor flere har troen på seg selv, som også fører til troen på hverandre (Lyngsnes og Rismark, 2022, s. 131).

## 3.0 Improvisasjon

Improvisasjon kan bli tolket og sett på ulike måter. Mange tror at improvisasjon handler om å ikke ha en plan og ta det som kommer. Andre tenker på improvisasjon i en kunstnerisk sammenheng.

Kjetil Steinholt og Henning Sommerro (2006), beskriver improvisasjon på en utfyllende måte:

“Improvisasjon er et eiendommelig fenomen som vi alle på et eller annet vis hele tiden har et nært og fortrolig forhold til. Det kan ofte være snakk om spontane handlinger som ikke er innøvd eller skrevet ned på forhånd, hvor vi må være åpne for de mulighetene som eventuelt skulle dukke opp. Vi møter situasjoner hvor vi er nødt til å ta ting på sparket, overraskende situasjoner som plutselig viser seg å være noe helt annet enn det vi forventet. Situasjoner som krever å bli fylt ut på en eller annen måte med et eller annet som vi ikke har tenkt så alt for mye gjennom på forhånd (...)” (Steinholt og Sommerro, (2006), s. 9).

Steinholt og Sommerro (2006) vektlegger spontanitet og uforventede situasjoner som en arena hvor improvisasjon kan bli brukt. Men kan en lærer være spontan og ta uforventede situasjoner i enhver tid i læreryrket?

I dette kapittelet får vi se hvordan improvisasjon og læreryrket henger sammen. Først skal vi se på hva improvisasjon innebærer, og hvilke improvisatoriske grep man kan fremme for å forsterke læring.

### 3.1 Alt er en gave

Jørgen Moltubak er en lærer som over lengre tid har holdt seminarer for andre lærere om hvordan bruke improvisasjon i læreryrket. Moltubak (2015) mener at  $\frac{1}{3}$  av lærerjobben ligger i planlegging,  $\frac{1}{3}$  ligger i improvisasjon og tilpassing og siste  $\frac{1}{3}$  ligger i refleksjon over det man har gjort (Moltubak, 2015, s. 70-73). Dette kan minne om Lyngsnes og Rismarks (2022) teori om situert praksis. Situert praksis er forholdet mellom den planlagte

undervisningstimen og det som faktisk skjer. Det situerte forblir derfor det som er *situasjonen* (Lyngsnes og Rismark, 2022. s. 27-28).

I 2020 skrev Moltubak boken: *improvisasjon i klasserommet, frigjør superkraften*. I boken nevner han improvisasjonens betydning i klasserommet, men også dens påvirkninger. Moltubak mener at impro er med på å: “skape fellesskap, bygge literacy-ferdigheter, positiv mektiggjøring, styrke kommunikasjon og kreativitet og moro” (Moltubak, 2020, s. 63). Selv om improvisasjon har flere fordeler, og det er mye man kan si om improvisasjon i undervisning. Skal fokuset ligge på ulike inngangsvinkler og syn på hvordan improvisasjon kan brukes i klasserommet.

### *Ja og...*

Ja og, handler om å akseptere tilbudene som blir gitt i hverdagen. Det betyr ikke nødvendigvis å si “ja”, men heller å anerkjenne tilbudet som er gitt. I teateret vil et eksempel være: Den ene skuespilleren kommer på scenen og sier; “Mamma, jeg finner ikke buksene mine” den andre skuespilleren svarer; “Jonas, har du sjekket om de ligger i skolesekken din?”. I dette tilfellet anerkjenner skuespilleren at hun spiller mammaen til det neste gitte tilbudet som blir å kalle den andre skuespilleren Jonas (sønn) (Moltubak, 2020, s. 44-45).

Dessverre er det altfor mange som takker nei til tilbud, og dette medfører dårligere kommunikasjon, og dårligere fellesskap. I et av Moltubaks (2020) eksempler hvor lærere skal planlegge et lærermøte:

"Jeg har lyst til at vi skal dra på tur til København for å få en felles opplevelse." Neste person sier kanskje: “nei, kan vi ikke heller ha et seminar her på jobben, i kantina.” kanskje person tre sier: “nei, jeg synes det er bedre idé å ha små seminarer for hver enkelt avdeling” (Moltubak, 2020, s. 45).

I dette eksemplet påpeker Moltubak (2020), ved å si nei til ulike forslag fører til uenighet. I improvisasjon kalles dette *blokkering*. Dersom læreren hadde sagt ja, kunne de bygget på hverandres ideer og fått til flere gode opplevelser sammen. Noe som i improvisasjon kalles for akseptering (Moltubak, 2020, s. 45).

### *Alt er gaver og tilbud.*

Alt er gaver og tilbud handler om aktiv lytting. Dersom en ser seg rundt i et klasserom, kan en genser, noen briller, sprekken på veggen og gardinene brukes i undervisningen. Ved å ta i bruk det som allerede finnes kan man konstruere kunnskapen om til kreativ formidling. Dersom flere elever har på seg røde gensere og en har på seg en hvit genser kan man for eksempel sette opp de ulike elevene med genserne opp mot hverandre for å snakke om den russiske revolusjon. Det er uendelig av muligheter når man ser på alt som gaver og tilbud (Moltubak, 2020, s. 52).

Robert Poynton (2022) i boken *Do improvise*, utdyper dette i en hverdagslig kontekst. Hver dag blir vi bombardert med informasjon. Nyheter, datoer, klokkeslett, planer er konstant tilstede i tankene. Dette gjør det vanskeligere å se omgivelsene rundt oss. Som gjør det vanskelig å bruke det som er rundt oss som muligheter. Alt er mulig å bruke på en eller annen måte. Om det er for å forklare noe, forstå noe, eller bare oppleve. Sansene syn, hørsel og smak jobber konstant for å ta imot informasjonen rundt oss. Men hva har det å si når vi mennesker oppdrar oss selv til å ignorere dem? Hvis man tar seg ti sekunder, og er fullt tilstede, vil man fort merke alle de åpenbare sansene rundt seg som man overhodet ikke la merke til ti sekunder før. Det er ikke vanskelig å være til stede, men det er vanskelig å være det kontinuerlig (Robert Poynton, 2022, s. 30-36).

Improvisasjonens nærliggende fagfelt vil være psykologi, filosofi og pedagogikk, hevder Moltubak (2020). Improvisasjon kan også knyttes opp mot estetisk teori, poetikk og dramaturgi. Øvelsene i improvisasjon kan ofte sammenlignes og trekkes tråd til mindfulness - meditasjon og trekker fram aksept for omgivelsene. Å ikke dømme omgivelsene medfører at situasjonen ikke lenger blir rette eller gale. Improvisasjon er med på å bygge en kreativ læring som skjer i samspill med andre både verbalt og nonverbalt. Kommunikasjonen som blir dannet, er med på å knytte teorien på et dypt kognitivt og emosjonelt nivå, hvor verden blir satt i et nytt lys. Ofte kan det være skummelt å improvisere, for man kaster seg ut i det dype hav. Ved å handle med intuisjon og emosjon, vil det bidra til at man gjør beslutninger med hele seg, istedenfor tankens kraft. Dette bidrar til større variasjon og tettere bånd mellom elevene da de får oppleve at sansene aktiveres på flere nivå (Moltubak, 2020, s.57-59).

## 3.2 Komfort og enkle utveier

Det kan være svært ubehagelig å kaste seg ut i det ukjente. Å være en vikarierende lærer som skal inn i en ny klasse, kan være svært skummelt. Å prøve å finne ut hvem de er, hvordan rommet ser ut, og hvordan man skal oppføre seg kan være en ubehagelig følelse. Man kan bli klam i hendene og få hjertebank av nervøsiteten.

I et spørreskjema som ble lagt fram foran åtte videregående skole lærere i praksisperioden, svarte 40% at de føler på ubehag i situasjoner hvor uforventede situasjoner oppstår i klasserommet. Dette er situasjoner hvor teknologien svikter, elevene bryter ut i en krangel, eller at det er noen administrative endringer.

I denne delen skal vi se på hvordan Moltubak (2020) og Poynton (2022) sine improvisasjonsteorier kan hjelpe med klasseledelse og takle uforventede situasjoner for å minske ubehag.

Det å kaste seg ut i det ukjente, som å være en vikarierende lærer, kan være skummelt. Moltubak (2020) anbefaler å føre frykten mot følelsen av nysgjerrighet. Dersom man er redd for å møte klassen og det ukjente rommet, kan denne frykten bli forvandlet til spenning. Å møte det ukjente er som å åpne en gave. Dersom man istedenfor tenker med angsten, kan man heller tenke med spenningen. Dessuten, påpeker Moltubak (2020), at å fjerne frykten er en tabbe. Frykten er en del av våre menneskelige instinkter som forteller oss at noe er galt, eller at vi er i fare. Det får oss til å ta valg, men vi er også der for at vi skal overleve. Derfor er det å føle på frykt, og til og med følge den, et alternativet vi skal venne oss til. Å ikke fryse eller flykte i nød, men å kjempe mot ubehaget. Å stå i ubekvemme situasjoner og finne løsningen i møte mellom oss selv og problemet (Moltubak, 2020, s. 31-33).

Poynton (2022) beskriver frykten fra en annen innfallsvinkel. Frykten kommer først og fremst fra det ytre, hva andre tenker om oss. Og med denne frykten gjør vi de enkleste og mest trygge valgene. Istedenfor å ta inn åpne spørsmål om temaer du snakker om i en sal full av mennesker, klemmer du deg til en powerpoint med få ord som skal gi deg sjansen til å holde all kunnskap. Vi tror at andre vil oss uvell, men det er egentlig det helt motsatte. Når man er på konsert, eller ser på teater eller dans, vil folk flest at det skal gå bra. For hvis det

går bra, så har jo de det bra. Men, dersom man står og fremfører for seg selv, møter man ikke publikumet, og publikum vender derfor inn i dem selv og heier ikke lenger på deg. Derfor trengs motet for å fremføre ut mot publikum, møte deres behov, slik at de kan møte og heie på deg (Poynton, 2022, s. 62-65).

### 3.3 Kreativitet, innenfor boksen

Keith Johnstone (1979), er en av de mest kjente improvisasjonsteaters fornyere. Selv om det ikke handler om improvisasjonsteater, sier likevel Johnstone (1979) noe en lærer kan ta nytte av i boken *Improvisation and the theatre*.

I kapittelet "spontaneity", forteller Johnstone (1979) om hvordan kreativitet blir formet. De fleste mennesker synes de enten er kreative, eller ikke kreative. Dersom de får et enkelt spørsmål, som for eksempel; "Hva ville du gjort med murstein og sement?", ville de fleste "ukreative" menneskene svart "bygge et hus" eller "bygge en mur". Mens de "kreative" menneskene ville kanskje sagt noe som "jeg ville mikset dem sammen og brukt som en kur mot tørr hud". Alle mennesker har evnen til å være kreative. Det handler om viljestyrken, og en "Yes sir!" mentalitet i de små hverdagsutfordringene (Johnstone, 1979, s. 67-68). Videre hevder Johnstone at skolen er designet for å dempe kreativiteten. Oppgavene som blir gitt på skolen er med å forme ukreative barn. Kreative barn, som leker og utfordrer svar blir ofte mislikt av lærere og får en atferdsmodifiserende straff for å ha forsøkt og uttrykke seg. Noe som gjør at vi voksne har vanskeligheter med å løse enkelte oppgaver "innenfor boksen" (Johnstone, 1979, s.68-72).

Daniel Kahneman (2011), forfatteren av boken *Thinking, fast and slow*, påpeker nettopp dette fenomenet. Kahneman (2011), mener at det finnes to ulike måter å tenke på som menneske. Type 1 og type 2. Type 1 er den første impulsive måten å tenke på (Kahneman, 2011, s. 20-21). Så hvis oppgaven lyder som så;

Du er på butikken og kjøper en penn og et A4 ark. Totalsummen av disse to varene er 1.10 dollar. Pennen koster en dollar mer enn arket, hvor mye koster arket?

Vil de fleste svare 10 cents. Det første, mest logiske svaret hjernen klarer å konstruere, gir et enkelt resultat. Da en full sal på et universitet ble stilt dette spørsmålet, svarte hele 95% feil på dette spørsmålet. Svaret på spørsmålet er 0.05 cents og for å komme fram til svaret må man bruke type 2. Type 2 handler om å prosessere spørsmålet og tenke innenfor og kanskje til og med utenfor boksen. Det er å være tålmodig med de første impulsene en får til å avgi et svar. Type 2 må trenes opp og konstant utfordres, mens type 1 er basert på hukommelse og første impulser (Kahneman, 2011, s. 39-49).

Selv om stoffet presentert i underkapittelet 3.3 ikke henger godt sammen med det pedagogiske innholdet og problemstillingen. Vil teorien snart bli brukt når teorien vil bli satt opp mot observasjoner og empiriske funn i praksis.

## 4.0 Praksissituasjoner

Iløpet av praksisperioden ved PPU studiet på KHiO. Ble det gjort noen direkte observasjoner av andre læreres timer. Disse observasjonene ble notert og gjennom de nedskrevne praksisfortellingene kommer de ulike observasjonene frem i dette kapitlet. Begge observasjonene er ved en videregående skole. For å holde observasjonene anonyme, vil hverken skolens navn, navn på lærere, klasse eller fag bli nevnt i de neste to underkapitlene.

### 4.1 Den regelstyrte og disiplinerende læreren

En av de første observerte lærerne var en rett og rakrygget lærer med klare intensjoner og mål. Læreren kom alltid presist og hadde klare og tydelige mål som hen presenterte for elevene i starten av hver time. I klassen var det opphengt regler som elevene og læreren skulle følge. Læreren hadde laget en kontrakt med underskrift fra alle elevene om hvilke regler som gjaldt i klasserommet, som elevene selv hadde vært med på å lage. I timene var elevene disiplinerte og stille når læreren snakket. Elevene kom sjeldent med innspill, og var veldig gode til å observere og hadde mye å by på da det kom til en spørreunde.



I en av undervisningene, var det en av elevene som plutselig ble redd for å vise fram arbeidet eleven hadde gjort. Eleven skalv og var temmelig usikker. Eleven spurte om hen kunne vise frem arbeidet en annen gang, men fikk et enkelt nei fra læreren. Læreren refererte til kontrakten hen hadde med elevene om at elevene var ansvarlige over alt av arbeid og sin egen helse, og at de hadde ingen unnskyldninger dersom de kom for sent til timen, eller ikke var godt forberedt nok. Eleven måtte derfor fremføre foran hele klassen med stor usikkerhet.

Etter en dialog med læreren, kom det frem at hen har undervist barn over lengre tid, og har sitt pedagogiske ståsted og klasseledelse fra den tiden. Tydelige og avgrensede rammer var viktig for hen, slik at hen kunne føle på mest mulig kontroll i timen. Det var gjennom erfaringen hens, hvor hen kom fram til å undervise på denne måten, for da kunne forutsetningene for timen være tydeligere og færre problemer oppstod, enn hvis hen valgte å undervise på en annen måte.

## 4.2 Den åpne og improviserende læreren

Denne læreren hadde et sinn som var svært tilstede. En veldig observant, lyttende og åpen lærer med mange vitser under ermet. Læreren var ikke så glad i å planlegge, heller ikke å sløse tid og energi på noe hen ikke så verdi i. I timene hadde læreren etablert gode relasjoner med elevene og elevene følte seg trygge på læreren. Elevene kom med mange gode og reflekterte spørsmål under timen, og samholdet var lett og ledig. Hver enkelt elev kunne ytre hva enn hen mente og det var lett å komme i dialog med elevene etter timen for å snakke om hva som helst. Læreren likte godt å styre timen og undervise gjennom dialog og refleksjoner, som gjorde at elevene var svært delaktige.

Iløpet av timen, tok læreren opprop. Det viste seg at i denne klassen er det en elev som sjeldent kommer på skolen tidsnok. Læreren laget en spøk om dette foran hele klassen, og klassen begynte å le. Kort tid etter kunne det høres hvissing i klassen om denne eleven som nettopp hadde blitt laget en spøk om, og flere elever imiterte og gjorde narr av eleven. Da læreren gikk ut for å hente vann mens eleven jobbet selvstendig, begynte fort elevene å gjøre helt andre ting. Eleven orket ikke å gjøre skolearbeidet og valgte derfor å skravle med hverandre og bruke arbeidstiden som et lite friminutt mens læreren hentet vann. For meg som

observatør, var det vanskelig å få roen og disiplinen i klasserommet, da jeg ikke hadde bygget godt nok relasjon med dem.

Etter en dialog med læreren, kom det frem at hen føler seg svært komfortabel i sentrum av et rom. Læreren trakk ofte tråder mellom skuespill og læreryrket: “Som lærer er man på flere måter en skuespiller. Man står på en scene og skal formidle noe til publikum. Jeg elsker interaktivitet og velger derfor å være en interaktiv skuespiller”. Om hen trakk parallellen til skuespill på grunn av min teaterutdanning, eller om det var et eksempel hen alltid har brukt, var utydelig. Likevel synes læreren at det var viktig å bli likt av elevene, for det er da man kan få kontroll over dem. Hen har ikke laget noen regler med elevene, men sier at hen kan enkelt etablere regler underveis som klassen kan følge. Dersom elevene ikke følger reglene, setter læreren anmerkninger på dem som straff for dette. Læreren mener at disiplinen kommer fra autoriteten man har i klasserommet, og at enhver lærer er ansvarlig for å ha denne kontrollen og respekten fra elevene.

## 5.0 Praksis i teorien

Etter å ha gjengitt teori fra kapittel 2.0 og 3.0, skal vi nå se på hvordan praksissituasjonen kan trekke paralleller til teorien i forsøk med å komme fram til en konklusjon på problemstillingen; *Hvordan kan improvisasjon styrke klasseledelsen?*

### 5.1 Regler og disiplin er ikke alt

Læreren fra kapittel 4.1, har en tydelig inngang til klasseledelse. Hen er målrettet og minner om en proaktiv lærer, som Lyngsnes og Rismark (2022) nevner i kapittel 2.1. Læreren kommer godt forberedt til timen, og har forminsket sjansen og rom for uforventede og ubehagelige opplevelser i klasserommet ved å etablere regler. Disse reglene er dannet i tråd med teorien til Hoy (2004) og Lyngsnes og Rismark (2022). Ved å danne regler sammen med elevene, vil det øke sjansen for at elevene følger dem på grunn av eierskapet de får til reglene. Læreren har også dannet regler som tilsier om hvordan det skal være og unngått “ikke” regler, noe som Hoy påpeker er en effektiv måte å danne gode og oppnåelige regler. Likevel, som vi har sett i 2.1, er ikke regeldanning nok for å takle forutsatte og uforutsatte hendelser. Lyngsnes og Rismark (2022), hevder at en proaktiv lærer, er en lærer som er et steg foran det potensielle problemet som kan skapes i klasserommet. I et av eksemplene fra 4.1, møter vi en elev som ikke har forberedt seg godt nok til å vise arbeidet sitt. Her har læreren forberedt seg godt med å henvise unnskyldningen til kontrakten som elevene og læreren har etablert. Likevel kan det diskuteres om håndteringen av problemet ligger i den etablerte kontrakten. Eleven har emosjonelle og fysiske reaksjoner, og vi vet ikke grunnen eller bakgrunnen til elevens grunn til at hen ikke har fått jobbet med oppgaven godt nok.

Skaalvik og Skaalvik (2023) påpeker at ros og belønning bidrar som støtte slik at elevene får økt motivasjon til å bidra med ønsket atferd. I dette tilfellet, straffet læreren eleven, og eleven måtte gjøre presentasjonen sin foran de andre i klassen med dårlig samvittighet og lav selvsikkerhet. Denne type straff har en inflytende belønning effekt for de som har gjort oppgaven. Den ubehagelige situasjonen førte til at de andre elevene så på dette som et eksempel for hvorfor man skal følge reglene som er satt opp, og ta ansvar for å komme forberedt til timen. På en måte er dette en fungerende metode for å etablere disiplin.

Men målorienteringen til elevene kan bli påvirket, og eleven kan av den grunn bli defensivt egorienterte, og kan føre til prestasjonskultur i klassen, istedenfor en læringskultur.

En slik opplevelse bygger en distansert relasjon mellom elev og lærer, som kan føre til at læreren blir et slags symbolsk våpen for elevene. En pisk som finner sted i og utenfor klasserommet for at arbeidet skal bli gjort. Dette går imot selvbestemmelsesteorien nevnt av Skaalvik og Skaalvik (2023), i kapittel 2.2. I dette tilfellet har læreren etablert en disiplinert klasse som fokuserer på arbeid og resultat. Elevene får ikke tillit til arbeidet og med dette heller ikke bestemme selv. Dette fører til at elevene får dårligere relasjon til læreren og med dette mindre tillit til seg selv og de andre elevene rundt. Lyngsnes og Rismark (2022) komplimenterer denne teorien. Ved å gi autonomistøtte til elevene, ros og belønning for arbeidet og for ønsket atferd, kan også bidra med at elevene ikke lenger fokuserer på prestasjon.

I dette tilfellet, kan man komme med en teori om at denne læreren er veldig god til å planlegge, og setter kanskje av  $\frac{2}{3}$  av energien på planleggingen og  $\frac{1}{3}$  av energien på gjennomføringen. Moltubak (2015) ville kanskje delt opp planleggingsbrøken i to og fokusert på å være tilstede i timen. Ved bruk av improvisasjon, som Moltubak (2020) i kapittel 3.1, kan man se på alt i timen som gaver. Å tillate seg og utfordres av de uforventede situasjonene bidrar til at relasjonsbygging kan bli oppnådd i et tettere bånd. Å kunne by på seg selv, og tørre å gå vekk fra planen og det disiplinerte arbeidet, kan gi elevene en glimt av selvstendighet og kanskje positivitet i hverdagen. Å kunne si *ja* og til elevene og bygge på deres ønske, bidrar til aksept, og med det avviker blokkeringer. Å føle seg blokkert kan være vanskelig. Å konstant få et nei, konstant møte på utfordringer til å ytre, bidrar til det store fokuset på demokrati og samfunnsborgerskap i den tiden vi lever i. Derfor kan improvisasjon eller en situert tilstedeværelse for denne læreren være en stor fordel, for å integrere ulike innfallsvinkler til undervisning og klasseledelse. For undervisning handler vel tross alt ikke om regler og disiplin lenger?

En potensielle teori til hvorfor læreren handler slik hen gjør, kan være av ubekvemme opplevelser med å undervise barn i fortiden og deres påvirkning på lærerens syn på klasseledelse. I denne teorien velger læreren å gå mot frykten, som Moltubak (2020), mener er et slags bremsespor. Å gå med frykten og vise nysgjerrighet til det uforventede kan by på flere lærerike situasjoner for både elevene og læreren. Likevel kjenner vi ikke til lærerens

egentlige grunnlag til hvorfor hen har valgt denne type klasseledelsen. Som forblir et ukjent svar.

## 5.2 Relasjonell maktmisbruk

I kapittel 4.2 møter vi på en morsom og jovial lærer som har bygget en svært god relasjon med elevene. I denne klassen var det åpent og lekent. Elevene turde å by på seg selv og var aktivt tilstede i diskusjonene. Denne læreren så på alle tilbudene i klasserommet som en gave. Noe som samsvarer med Moltubaks (2020) og Poynton (2022) inngang til improvisasjon. Å være tilstede og bruke sansene sine til å observere hendelsene rundt i klasserommet, for å så ta dem i bruk som referanse til teorien som blir lært bort. En aktiv klasseleder som tar utgangspunkt i improvisasjon for å holde enhver time frisk, kvikk og nyskapende. Noe som for noen elever kan være utfordrende, i og med at målene for timen ikke er satt og det kan være vanskelig å orientere seg om hva man skal lære i timen.

Læreren bruker liten tid på å planlegge timen, men kan fagstoffet godt nok til å lære bort elevene på sparket. Læreren har ingen frykt, og har en ikke-dømmende tilnærming som Moltubak (2020) nevner i slutten av kapittel 3.3. Å ikke se på de ulike situasjonene som verken dårlige eller gode. Heller fokuserer læreren på å være tilstedet og tar i bruk omgivelse i klasserommet i undervisningen for å formidle kunnskap. Det kan høres ut som en modig og kreativ lærer. Likevel er det faresoner ved å undervise på denne måten. En av farene får vi vite om i 2.2. Læreren har bygget tillit og relasjon med elevene, og har aktivt unngått å skape aktive regler som gjelder for hele undervisningsåret. Noe som fører til at elevene stort sett av timen er faglig engasjerte når læreren er tilstede. Dersom læreren går ut, har elevene lett for å miste fokus og kan med dette holde på med helt andre ting, som fører til friminutt stemning. I dette tilfellet, med en slik klasse som har etablert en relasjon til en slik lærer, få vansker med å møte en vikar. For meg som observatør var det lite sjans å få noe som helst autoritet i klasserommet. Elevene var fastspikret på å lytte til kun den læreren og hadde vansker for å komme til ro med andre lærere.

Et etisk perspektiv oppstår hos denne læreren da i løpet av oppropet, kom læreren med en spøk om en elev som ikke var til stede i timen. I dette tilfellet begynte de andre elevene å snakke stygt om sin medelev. Noe som Lyngsnes og Rismark (2022) advarer mot i kapittel 2.2. Ved å ha god og nær relasjon med elevene, er det også viktig å passe på å ikke

misbruke denne relasjonen til å ytre sine egne meninger, tanker eller komme med løse vitser om andre medelever. Med dette forblir ikke denne læreren en såkalt “warm demander”, på den måten at hen ikke bidrar til fullt så behagelige relasjoner mellom elevene. I dette tilfellet er kanskje ikke teorien om at “alt er en gave”, ikke nødvendigvis sann.

På en måte kan det sies at læreren har skapt gode relasjoner og bygget tette bånd med elevene ved å være en improviserende klasseleder. Å ta tak i omgivelsene rundt til læring er en sterk egenskap, og det er mye denne læreren gjør som andre lærere gjerne kunne tatt mer i bruk. En fryktløs og vågal lærer som tør å by seg på det uventede med spenning. Likevel ser vi på den andre siden at dette kan føre til at man sklir ut av lærerrollen og blir mer autonom enn man selv ser for seg. Å være privat som lærer har flere faresoner, som kan gå ut over elevene ved at de får en innflytelse fra lærernes meninger.

Det at denne læreren er “fryktløs”, peker igjen mot Moltubak (2020) sin teori fra 3.2. Å være fryktløs er ikke svaret på problemet som kan oppstå. Å kjenne på frykten kan være et støttende middel og pekepinne på hvordan man kan konsekvent tenke om omgivelsene sine. Eller kanskje er det motsatt. Læreren er redd for å ikke bli likt, for i Poynton (2021) sin teori om frykt, kommer frykten fra ytre sosiale faktorer. Altså hva andre tenker om oss som mennesker. Kanskje er improvisasjon og god relasjonsbygging en slags forsvarsmekanisme slik at elevene liker læreren utrolig godt, og med dette kan læreren senke skuldrene og styre skuta i klasserommet. Med dette fjerner læreren ubehag, ved å knytte tette bånd med elevene, slik at tankene om å ikke bli likt i en klasse ikke faller inn. På en side kan man si at dette er en slags metode og taktikk som fører til ansvarsfraskrivelse, og med dette ikke tenker på de etiske perspektivene i klasserommet, og man blir nærmere “venn” med elevene framfor lærer, eller klasseleder. På den andre siden kan det være en ubevisstgjøring og sterk autonomt ønske om å bli likt av andre. Noe som de fleste mennesker søker. Alle vil bli likt, og alle vil bli sett, til og med elevene. Og med dette kan det være en taktikk for å få det manglende sosiale behov.

Selv om improvisasjon har bidratt til en mer kreativ undervisning, er det fortsatt viktig at elevene vet hva de skal lære, og at det blir satt noen regler i klasserommet som kan bygge opp elevenes disiplin og selvstendighet. For hos denne læreren, blir selvbestemmelsesteorien et eksempel på hvordan skape uro ved å gi elevene altfor mye frihet. Derfor, ved å ta eksempler fra læreren i kapittel 4.1, kan planlegging, regler og rammer være et godt utgangspunkt for å balansere undervisningen samt få en tydeligere og varmere klasseleder.

### 5.3 Klasseleder i forandring

Nå har vi sett på to svært ulike lærere. Og selv om noen av situasjonene som har blitt nevnt kan i noen grad ha blitt lagt fram som problematiske, gjør lærerne stort sett en god og etisk undervisningsjobb. Begge lærerne har vist høy grad av profesjonelt arbeid, og har lang erfaring innenfor læreryrket til å håndtere ulike situasjoner på ulike måter. Likevel ble to gode og drøftbare eksempler observert fra lærerne i tråd med tematikken klasseledelse og improvisasjon.

Selv har jeg ikke like mye erfaring som lærerne nevnt i kapittel 4. Likevel erfarer jeg at lærere ofte har lett for å havne i en autopilot for å løse problemer. I kapittel 3.3 snakker Johnstone (1979) om den ukreative skolen. Riktig nok ble boken skrevet i 1979, og skolen var i større grad annerledes bygd med en helt annen klasseledelse enn den tiden vi lever i nå. Likevel, som en reflekterende praktiker, har nøye observasjoner av lærerne og deres metoder blitt sett på.

Lærerne som ble observert, hadde en tendens til å velge det letteste og minst krevende alternativet, altså deres positive opplevde erfaring til å undervise timene. Å planlegge eller utføre undervisningen på en annen måte føles utrygt, å ta i bruk verktøy, prøve å kombinere øvelser eller å vende om på øvelsene og undervisningsmetoder, kan være slitsomt. Å variere sin egen undervisning. Å be en lærer som planlegger veldig mye, om å improvisere timen, ble møtt med et rart blikk. Å gjøre som Johnstone sier: *våg å tenke innenfor boksen*. Jobbe med rammene man allerede har og jobbe ut ifra dem, er oppskriften på kreativitet. Noe som krever sterke observasjonsevner, vilje og åpenhet til frykt.

Kahnemans (2011), teori om hvordan mennesker tenker i type 1 og type 2 fra kapittel 3.3 kan forme en teori om valg av klasseledelse og bruk av improvisasjon. Etter at læreplanen ble revidert og LK20 kom inn, måtte flere lærere planlegge og legge opp undervisningen på en annen måte. Valg av innhold, mål, arbeidsmetode ble krevende og de fleste lærere kan ha sittet på kontoret og brukt type 2 tenkningen. En kreativ løsning og danning av nytt skoleløp med annet innhold enn før kan være krevende. Men med dette utvider man kreativiteten sin som lærer og kan våge å kombinere ulike læringsstrategier gjennom å tenke innenfor LK20 sine rammer. Gjennom prøving og feiling, har antagelig flere

lærere kommet til en konklusjon for hvordan håndtere undervisningen, valg av innhold og mål for de neste timene i året. Noe som fører til at noe “fungerer”. Og når noe fungerer, er det lett for at man kommer inn i en autopilot. At man lukker de kreative dørene rundt seg og sitter med en konkret og gjentakende klasseledelse og undervisningstil.

I dette tilfellet er det viktig at undervisningen forblir levende. Og det er her improvisasjon kan brukes som et verktøy. Å variere undervisning, være tilstede, våge, og bli kjent med frykten for det ukjente, kan være et hjelpemiddel for lærere, men også elever for å få kreative, fylte fine timer. Improvisasjon i den forstand kan bli brukt til å åpne opp kreativiteten. Steinsholt og Sommerro (2006), i kapittel 3, definerer improvisasjon som en nødløsning på en uforutsett situasjon. Dette kan brukes i den situerte undervisningen, men også i planlegging. Ved å tørre og kombinere og utfordre seg selv, kan man få timer med rom for improvisasjon. Å ta i bruk sine observasjonsevner og bruke sansene i rommet kan bidra til en komplimenterende planlagt time. Så i den forstand ligger improvisasjonen allerede i planleggingen av timen. Å gi rom for improvisasjon øker sjansen for at improvisasjon kan lykkes. Og med dette har det en sjanse for å styrke klasseledelsen. I dette tilfellet trengs det ikke forskning for å si at en dialog med en venn er mer behagelig dersom begge er tilstede i øyeblikket og bruker sansene og øyeblikket i samtalen. En time hvor læreren er tilstede og bruker omgivelsene har en større kommunikativ innflytelse på elevene i rommet, og blir automatisk lettere å følge og ta inn informasjonen som blir gitt.

Selv om improvisasjon styrker tilstedeværelsen er det likevel viktig å utføre det didaktiske arbeid nevnt i kapittel 2.0. For med improvisasjon alene, kan timene bli for åpne, noe som fører til usikkerhet og for frie rammer. Dermed kan en konklusjon trekkes til at improvisasjon kan brukes i en etablert ramme, som kan være med på styrking klasseledelse. Ved å følge Johnstones prinsipp for kreativitet, vil det å jobbe innenfor rammene bidra til å åpne kreativiteten i klasserommet og frigjøre lærerens superkraft. Det improvisatoriske, som styrker læring og klasseledelse.



## 6.0 Konklusjon

Etter å ha lagt fram teori om klasseledelse, regeldanning, relasjonsbygging, improvisasjon, frykt og teorier om tenkning, og dratt dem frem i en drøftende del hvor observasjon fra praksis sto i sentrum som materiale, skal det nå fremheves en konklusjon på problemstillingen: *“Hvordan kan improvisasjon styrke klasseledelsen?”*.

På en side, kan improvisasjon styrke klasseledelsen ved å gi læreren redskaper til å observere og ta i bruk omgivelsene i undervisningen for å variere undervisningen samt bygge relasjon. Den improvisatoriske klasselederen fra kapittel 4.2, var svært god på dette og bygget tette relasjoner med elevene som styrket læringen. Noe som også henger i tråd med teorien fra kapittel 2.2, om relasjonsbyggingens funksjon og resultat på elevenes atferd og motivasjon. Med det kan improvisasjon styrke klasseledelsen.

På den andre siden kan improvisasjon medføre et friere klasserom, hvor elevene har vanskeligheter med å føle på grenser. Dette kan bidra med mindre disiplinerte elever, og mindre seriøse timer. Med dette kan læringen og potensielt klasselederen svekkes dersom elevene får kontroll over klasserommet og timene. Med dette er det viktig å danne regler i klasserommet, og forberede timene godt, slik at læreren står proaktiv til alle mulige problemer.

Med det, kan svaret på problemstillingen lyde slik: Improvisasjon kan styrke klasseledelsen dersom gode etablerte regler, mål og innhold for timen er lagt. Improvisasjon kan derfor være styrkende som et hjelpemiddel for lærere i planlegging, i timen og for relasjonsbygging. Å kunne improvisere i en time kan bidra til å svekke klassens relasjon, samt timens innhold og seriøsitet. Så derfor er det viktig at man som lærer ivaretar og er konsekvent i bruk av improvisasjon, samtidig som hen kan utfordre seg selv i møte med undervisning og elevene.

## Litteraturliste

- Ackroyd, J. (2006). *Research methodologies for drama education*. Education press.
- Hoy, W, A. (2004). *Psykologisk pedagogikk*. Tapir akademisk forlag.
- Johnstone, K. (1979). *Improvisation and the theatre*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk om å forstå og fortolke (utg. 2.)*. Gyldendal.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2022) *Didaktisk arbeid (Utg. 4.)*. Gyldendal.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Books.
- Kvernmo, R., Grønlid, G, N., Hårberg, G, B., Standal, K, A., og Stai., S. (2021, 22. april). *Observasjonsmetoder*. Nationale digitale læringsarena. Hentet fra:  
<https://ndla.no/nb/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:2:b3a471ce-3027-42aa-887c-a2325c4a60f5/resource:1:2090>
- Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning. Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Gyldendal.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet, frigjør superkraften*. Universitetsforlaget.
- Patton, M., Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods (Utg. 4.)*. SAGE Publications, Inc.
- Poynton, R. (2022). *Do Improvise, Less push. More pause. Better results. A new approach to work (and life)*. The Do Book Company.
- Skaalvik, M. og Skaalvik, S. (2023). *Skolen som læringsarena (utg. 4.)*. Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K., og Sommerro, H. (2006) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. DAMM & SØN AS.