

DEWEY SQUARE:

Lærerarbeid, yrkesrepertoar og didaktisk gehør

Har en sjanse til å følge undervisningen til erfarne lærere, kan en ofte sitte igjen med inntrykket av at de er drevne i fagligdidaktisk improvisasjon. Dette bidraget er et forsøk på å finne igjen improvisasjonstema i forskning om lærerarbeid, klasserom, didaktikk dyktige praktikere. Eksemplene fra jazzimprovisasjon gir blant annet grunn til didaktisk oppmerksomhet rundt lærerkompetanse og læreres forberedelse til skoleoppgavene. For lærere som for musikere er forberedelse både planlegging og utvikling av gehør og repertoar.

Chasing the Bird: Refleksjon med saksofon

På slutten av 1940åra kom improvisasjonsrevolusjonen i egen person, Charlie Parker, på europabesøk. Det brakte ham blant annet til Sverige, og satte spor i Parkers repertoar i alle fall i form av låta *Swedish snaps*. Noen av de norske entusiastene som var hardest bitt av jazzbasillen valfartet til Sverige for å få med seg det siste nye. En av de som var der, Tor Lauritzen, kunne i ettertid gjenfortelle fra møtet med Parker og bop-revolusjonen: Sammen med noen andre journalister hadde han kommet seg med på nachspiel etter en av konsertene til Parker. Der ble Parker konfrontert med spørsmål om hvordan i all verden han kunne komme på å spille sånn som han gjorde. For å svare pakket han opp instrumentkofferten, tok fram altsaksen, og sa noe slikt som "Well, you know how Lester plays", og spilte i vei i typisk melodios Lester Young stil. Så stoppet han og kommenterte "But I do it like this", og spilte noen av sine karakteristiske og langt mer harmonisk og rytmisk utfordrende fraser, vel og merke over det samme musikalske grunnlaget.

Donald Schön, internasjonalt kjent for sine arbeider om profesjonelle som reflekterte praktikere, har trukket fram jazzen som paradeeksempel på handlingsrefleksjon, det han kaller 'reflection in action'. Hadde han tilfeldigvis sittet ved siden av den norske jazzentusiast Tor Lauritzen, slik jeg gjorde i et familieselskap i begynnelsen av søttiåra, bare et års tid etter at jeg hadde kjøpt min første barytonsax, hadde Schön fått belegg for at Charlie Parker ikke bare oste av handlingskreativitet. Nei, boprevolusjonen i egen person hadde dokumentert reflektert omgang med stilsiftet fra swing til bop. Riktignok måtte Parker fram med en original kombinasjon av språklig og materiell mediering for å gi et fullverdig uttrykk for sin forståelse. Snart seksti år etter kan en smaksprøve fra skandinavias møte med boprevolusjonen i det minste invitere til å se litt mer på forbindelser mellom improvisasjon og profesjonalitet, i dette tilfellet lærerarbeid, undervisning og didaktikk.

Good Bait: Møter mellom jazzens og didaktikkens kanon

Veiene til didaktikken gjennom jazzimprovisasjon er valgt for å trene det didaktiske gehøret. Bassprofessor Bjørn Alterhaug har minnet om at improvisasjon både i og utenfor det musikalske feltet kan være stikkord for nødløsninger og stikkord for kyndig øving og utøving (Alterhaug 2003). Som kandidat til standardtema i didaktikken er det den kyndige improvisasjonen i klasserom og skolehverdag det kan være verdt å lytte etter.

- Er gode lærere gode fordi de er kyndige utøvere av pedagogisk improvisasjon?
- Hvordan kan en analysere læreres problemløsning om pedagogisk improvisasjon inngår i samspillet i klasserommet?

All the things you are: Den mangesidige lærerkompetansen

- Lærerjobben er et risikoyrke. Den som skal trives som lærer, må tåle, og helst like, at ting ikke alltid blir som en tenkte. Alt kan ikke målstyres, planlegges og kontrolleres. I krysningpunktet mellom det planlagte og det uforutsette blir det nye skapt. Slik er altså læreren skapende. *Jon Smidt*
- Att forstå lärares arbete som ett didaktisk arbete och göra det till det hela innebär ett misskännande och en reduktion av lärarbetet *Ingrid Carlgren og Ference Marton*

Læreres profesjonelle oppdrag og yrkeskompetanse kombinerer kunnskaps- og kompetanseområder. På tvers av tradisjoner i lærerforskning står læreres oppdrag og arbeid i klasserommene med undervisning, oppdragelse og støtte for elevers læring og dannelse i sentrum for oppsummeringene (Dale 1999, Kroksmark 1997, Carlgren og Marton 2000).

Gjennom sammenlikninger av angloamerikansk læreplanteori og europeisk didaktikktradisjon har ikke minst Ian Westbury (i Westbury mfl. 2000) rettet oppmerksomhet mot noen grunnleggende forskjeller i hvordan disse brede retningene plasserer læreres arbeid og kompetanse. I didaktikktradisjonen er lærere nøkkelaktører med et profesjonelt oppdrag som forutsetter faglig kyndighet og individuell dyktighet. I curriculumtradisjonen er systemet den fremste aktøren og lærere er mer å regne som brikker eller agenter innen det store systemet. I slike utgaver av læreplanarbeid og didaktikk er det neppe plass til improvisering annet enn som nødløsning eller feilkilde. Fokus her er mot foregripelse gjennom detaljerte planer, og gjennomføring av det som er planlagt mest mulig til punkt og prikke. Didaktisk rasjonalitet betyr med en slik innfallsvinkel at mest mulig fullstendige programmer, metoder og midler kan gjøre undervisningskvaliteten mindre avhengig av innfall og tilfeldigheter fra time til time, fra klasse til klasse, og fra lærer til lærer.

Dexterity: Lærerdyktighet – mer enn planer og refleksjon

- Læreren må møte og ta opp i sin undervisning elementer fra elevens verden utenfor skolen. Læreren må kunne *improvisere*. Læreren må forstå betydningen av å kunne opptre på en slik måte at innsikt fra posisjoner utenfor skolen nyttiggjøres i skolen. *Asle Høgmo*
- Objectives, as a description of what deliberation might be directed toward, appears as far too precise and far too simple. *William Reid*

Analyser og refleksjon, overveielser og valg er nøkkelord i den brede strømmingen av didaktiske tilnærminger som legger vekt på lærere som reflekterte profesjonelle yrkesutøvere. Vi kan bruke deliberativ didaktikk som samlebetegnelse for disse tilnærmingene fordi de både praktisk og i sine analyser og teorier legger vekt på læreres profesjonelle overveielser. Slike deliberative innfallsvinkler innen læreplanteori og didaktikk ser ikke læreres valg og problemløsning underveis i et undervisningsforløp som en feilkilde, men som en nøkkel til at undervisning skal kunne være vellykket som kommunikasjon, og kunne bidra til forståelse, kompetanseutvikling og dannelse. Med denne type innfallsvinkel kan det også være mer rimelig å se nærmere på likheter og forskjeller mellom "Didaktik als Theorie der Unterrichtsplanung", "The teacher as researcher", og 'didaktikk som improvisasjonslære'.

En vei fram til å kunne vurdere dette er å se på hvordan praksis og praksisdimensjoner står i fokus for didaktiske overveielser og analyser. Den tyske pedagogen Erich Weniger er opphavsmann til praksistrekanten, som først og fremst er en påminning om å unngå for snevre forestillinger om pedagogisk praksis. I pedagogisk praksis inngår såvel utøvende virksomhet (P1), adskillig for- og etterarbeid (P2), og valg og vurderinger av mer grunnleggende art (P3). I norsk sammenheng brukes differensieringen mellom disse tre praksisdimensjonene med litt ulik vri blant annet av Lars Løvlie, Gunnar Handal og Per Lauvås og av Erling Lars Dale.

Felles for de deliberative didaktiske retningene er at den faglige oppmerksomheten først og fremst rettes mot planlegging og refleksjon, altså mot praksis knyttet til for- og etterarbeid

(P2), samt i noen grad til arbeid med grunnleggende vurderinger, valg og begrunnelser (P3). Praksis på første nivå er med gjennom overveielser rundt metodiske løsninger og valg. Men didaktiske prosessanalyser finner vi i første rekke i undervisnings- og lærerforskning, og i liten grad i det plandidaktiske standardrepertoaret med sitt fokus mot foregripende valg og normative begrunnelser og ettertanker.

En følge av den didaktiske kunnskapsutviklingens fokus mot overveielser og refleksjon, mot planer og etterarbeid, er at undervisningshverdagens utallige overraskelser bare unntaksvis settes på dagsordenen i systematiske didaktiske analyser. Deliberative innfallsvinkler til didaktisk analyse utsetter seg sånn sett for mistanker om at læreres profesjonelle praksis i første rekke utvikles gjennom framskritt i programarbeid og etterpåklokskap. En kan få inntrykk av at handlingskravene i klasserommet nærmest er en slags prosedyrefeil og at den tvangsfrie dialogen er en aktuell regulativ ide. Det gir grunn til videre faglige vurderinger av forskjellene mellom refleksjonsatleten og den gode praktiker som profesjonelle idealtyper.

Slike dødvinkler i er også tema for kritikk. Blant annet Ingrid Carlgren og Ference Marton har advart mot ensidig fokus mot programsiden i utforskning av læreres profesjonelle kompetanse. Carlgren og Marton har som utgangspunkt at læreres profesjonelle objekt finnes i spenningsfeltet mellom program og situasjon, eller mellom intensjoner og betingelser som er deres nøkkelord. Dette krever fokus mot dynamiske sider ved læreres arbeid og kompetanse som gjør at det kan være grunn til å interessere seg for læreres evner til å improvisere. Ikke minst er en aktuell utfordring å arbeide med hvordan plandidaktiske spørremåter kan framstilles slik at det lærere gjør når de ikke holder seg til planen ikke nødvendigvis oppfattes som sviktende didaktisk rasjonalitet.

Steeplechaze: Seminaret - Undervisning som ordskifte

- Hensikten med morsmålsopplæringen er først og fremst å gi ungdommen øvelse i å uttrykke seg klart, forståelig og forstandig i tale og skrift. Videre å kunne lese og lytte, oppfatte og bearbeide det de leser og hører. Og en kunne legge til: Spørre, og stille spørsmålene riktig, kunne spørre seg fram - det vi si på egen hånd orientere seg i åndslivet og vite hvor kildene er å finne. *Olav Storstein*
- Det å delta i en helt normal, dagligdags samtale er et improvisatorisk samspill i høyeste potens... Situasjonen tilsvarer – mer enn vi aner – den som improviserende musikere opplever i samspill... Det krever en innlevelse i nuet samtidig som det er helt nødvendig å ha et strategisk overblikk over umiddelbar fortid og fremtid. Situasjonen krever dessuten at hver deltager hele tiden er oppmerksom på det de andre sier, og tar initiativet til innspill når det bidrar til samtalens dynamikk og en videreføring av temaet. *Bjørn Kruse*

I jazzens utvikling var kappspillingen, jammen – med kombinasjonen av kollegialitet og konkurranse, en institusjonell nydanning og en mesterlærermodell av en improvisasjonsskole (Hobsbawm 1993), med interessante paralleller i utdanningsfeltet. I en klassisk artikkel har Ian Watt og Jack Goody løftet fram hvordan seminaret var en tidlig moderne nyskapning i universitetsundervisningen. Mens enetale i forelesninger og retoriske kappestrid i disputaser er kjente undervisningsformer som er like gamle som universitetene, kan seminaret ses som en ramme der opplysningstidas moderne diskuterende offentlighet flytter inn i undervisning og pedagogikk. Den vitenskapelige samtalen ble forbilde for undervisning som ordskifte.

Med reformpedagogikken flytter denne ideen om undervisning som faglig og demokratisk ordskifte også inn i den grunnleggende utdanningen. Skoleklassen blir det første rommet der nye generasjoner møter demokratisk diskuterende samfunns- og kulturliv. Hos John Dewey er dette et tilbakevendende tema i "Democracy and Education" som han skrev i 1916. I vår del av verden ble ikke minst engasjementet for undervisning som faglig og demokratisk ordskifte markert hos Olav Storstein. I eksil i Sverige skrev han blant annet om dette i boka "Fremtiden sitter på skolebenken" som ble utgitt i Norge i 1946. Morsmålet i samvirke med

orienteringsfagene er kjerneområdene i det programmet for indre demokratisering av skole og undervisning som Storstein legger fram. Det er gjennom omtalen av disse oppgavefeltene det også blir tydelig hva han ser som det viktige i en demokratisk oppdragelse. Med nyere terminologi kan vi si at det er deltakerdemokratiske og deliberative tilnærminger Storstein legger til grunn for programmet for skolens demokratiske oppdragelsesoppgaver. Kompetansen til å delta i de demokratiske samtalene i samfunnet er nøkkeltema. Slektskapet så vel til Dewey-tradisjonene i amerikansk skole og til de seinere tiårenes tema- og prosjektarbeid er åpenbare, og Storsteins arbeid med morsmålsfaget som basis er et spennende historisk eksempel på en ukonvensjonell kombinasjon av fagdidaktisk og fagovergripende pedagogisk arbeid.

Now's the time: Tid, takt og tempo i jazz og i undervisning

- Fordi ein improvisatør ikkje kan gå tilbake i tid og forbetre verket sitt undervegs i arbeidet, i motsetnad til ein komponist, er det ein underforstått premiss for improvisasjonsmusikk at ein må akseptere feilskjer eller imperfeksjon undervegs i forløpet.... Ein må take musikalske sjansar, og unngå sine egne klisjear og mer eller mindre innøvde musikalske vanar. *Guro Gravem Johansen*
- Undervisningsplanlegging kan aldri være mer enn et åpent utkast, som skal kvalifisere læreren ... til å handle fleksibelt i undervisningen. Målestokken for ... didaktisk kvalitet er ikke, i hvilket omfang den reelt avviklede undervisningen svarte til planen, men derimot om planleggingen muliggjorde en didaktisk begrunnbar, fleksibel handling for læreren og for elevene muliggjorde produktive læreprosesser ... *Wolfgang Klafki*

Situasjonsanalyser er faglige tema hos pedagoger og didaktikere, ofte knyttet til en mer eksistensialistisk eller fenomenologisk orientering med interesse for pedagogiske prosesser. Bruk og opplevelser av tid blir viktig i et slikt perspektiv. Skolers og andre institusjoners tid kan ses som legeringer av tre ulike tidsformer som kan illustreres ved linjen, sirkelen og punktet. Den lineære tida er en moderne tidsform - produksjonens og disiplinens tid. Syklisk tid møter vi f.eks. i årstider og kalender og er en tidsform som framhever gjentakelse, det tilbakevennende snarere enn den moderne målrettede søkingen etter det nye. Punktet er den diskontinuerlige, uberegnelige tida - tid for utfoldelse, opplevelse og tid for oppbrudd.

”Øve, øve jevnt og trutt og tappert” heter det typisk i ”Mot i brystet”. Formuleringen karakteriserer de blandingene mellom det lineære og det sykliske som er typiske for skolers normaltid. Det er en opplevelse av tid som kan gi ro og planmessighet, men også bidra til at kjedsomhet blir en grunnerfaring der hvor opplevelser av framgang lar vente på seg. Forvaltning og planlegging gir den lineære tida forrang. Læreplanrasterets tid er en kumulativ kvantitativ oppfatning av tid. Læreprosesser preges av at den forvaltede tida brytes mot levd tid. Den vanlige rytmen i skolehverdagen brytes noen ganger av overraskelser, av uventede, kanskje til og med skjellsettende opplevelser, det ellers ulike pedagoger som Bollnow og Ziehe klarer å fange oppmerksomhet om i sine omtaler av fenomene de kaller 'møte' og 'usedvanlige læreprosesser. Nåtid står i fokus i jazzimprovisasjon. I slike former for musisering er gjenskaping og omskaping av et kjent materiale blandet sammen i framføringen – i nåtid - og ikke foregrepet på et partitur i frossen tid. Parkers bluestema ”Now's the time” er bare en av mange titler og tema i jazzen som framhever det utøvende øyeblikket. Men vellykket improvisering handler om mer enn å være til stede i øyeblikket. Musikkteoretiker og komponist Bjørn Kruse har for eksempel minnet om at noe av det som kjennetegner urutinerte improvisatører er at de ofte har mer enn nok med det som skapes i øyeblikket (Kruse 1995, s. 38). Øyeblikkets muligheter skal realiseres og foregripes sammen med innspill fra medmusikanter og det krever en kyndig blanding av avslapping og årvåkenhet som utvikles og trenes opp over tid gjennom øving og utøving.

Takt, gehør og pedagogisk nærvær

- Takt, sv. *takt*, fra nht *Takt* < lat. *tactus* ”berøring”, hvoraf ”taktslag” (*tactus cordæ*) og videre ”rytme”. Betydningen ”sans for det passende” (fr. eng *tact*, it. *tatto*) er utviklet af den lat. betydning ”følelse, sans”. *Falk og Torp*
- Takt kjenner ingen regler, men takt er ikke noe regelløst *Max van Manen*
- I jazzutdanningen er det ikke improvisasjonsundervisning som er sentral, det er gehør. Når man legger vekt på gehør i dyp og bred forstand, så blir improvisasjonsarbeidet overflødig, fordi improvisasjon vil komme som en naturlig forlengelse av ”det hørte” .. *Erling Aksdal*

Oppmerksomheten mot nyanser i tid og forskjeller mellom det sedvanlige og det usedvanlige i undervisning og skolehverdag kan gjerne knyttes sammen med pedagogiske overveielser om takt og om rytme. Takt er et overraskende gammelt tema i den pedagogiske faglitteraturen. I 1802, mens Napoleons hærer trommet seg gjennom Europa, introduserte Herbart temaet takt i det som i ettertida er blitt kjent som hans ”Første forelesning om pedagogikk”(Benner 1997). Med temaet gjør han den utvidede betydningen av musikkuttrykket takt i europeiske språk til råstoff for pedagogiske overveielser. Og tema for Herbarts teoretiske refleksjoner om takt er nettopp samspillet mellom det teoretiske og det situasjonsbestemte. Verken for lite eller for mye teori, verken praksisforherligelse eller ensidig teoretisering, er vesentlig i den sansen for samspillet med situasjonen som han ga navnet pedagogisk takt.

I dagens pedagogikk er det ikke minst den kanadiske forskeren Max van Manen som har skapt ny interesse for Herbarts tema, særlig med boka ”The Tact of Teaching”, som også er oversatt til norsk. Med oppvekst og utdanning fra Nederland har van Manen kjennskap til europeisk danningsteoretisk og eksistensfilosofisk pedagogikk og hvordan disse retningene har arbeidet videre med temaet takt. For van Manen er det avgjørende å klargjøre hva som karakteriserer det han kaller det pedagogiske øyeblikket – en situasjon der læreren gjør noe som er velvalgt og konstruktivt for læringen til en elev. Denne interessen og omtanken for eleven og elevens læring og danning er tilbakevennende tema i det van Manen karakteriserer som lærerens takt. I likhet med Herbart vegrer van Manen seg for redusere takt til kunnskapsoversikt, ferdigheter eller en metode. Og i denne sammenhengen kommer han inn på temaet improvisasjon. Han knytter taktfullt lærerarbeid til to former for umiddelbarhet og improvisasjon som supplerer den pedagogiske planleggingen – den intuitive, selvforbyggende og den mer bevisste og selvbevisste improvisasjonen.

Den pedagogiske litteraturen knytter takt til evnen til å se situasjoner og kunne handle umiddelbart og samtidig med engasjement og innsikt. I omtale av musisering og improvisasjon har gehør og rytmesans en liknende nøkkelrolle. Gehør er et ord en fort støter på i tekster som omtaler jazzmusikere og andre tradisjonsmusikerens kompetanse. Av slike omtaler går det fram at en interesserer seg både for kompetanse som er viktig i musisering i sin allminnelighet, men som kommer i fokus i improvisatorisk samspill på en spesiell måte i og med at evnen til gjensidig koordinering og inspirasjon erstatter koordinering ovenfra og utenfra gjennom dirigent og notenes detaljerte program. Gehørspill er det stikkordet som kanskje samler mest av denne samtidig blandingen av evne til å orientere seg og til å handle. I norsk pedagogikk har Anne-Lise Arnesen pekt på at betydningen av lærerens blikk og evnen til å være nærværende og oppmerksom. Pedagogisk nærvær forutsetter oppmerksomhet og åpenhet for hvordan ulike elever opplever skolen, skriver hun (Arnesen 2004). Slektskapet både til temaet pedagogisk takt og til de orienteringsmulighetene gehøret gir, er slående. En interessant forskjell mellom mye av det som er skrevet om takt i undervisning og jazzmusikerens gehørspill, er at pedagogisk takt i stor grad kan oppfattes som forsiktighet, tilbakeholdenhet og ettertenksomhet, mens improvisasjon i jazzen handler om å utfordre og våge nye utspill. ”Selvtillit, sikkerhet og dristighet er improvisatoriske dyder ... Nøling er

improvisatørens værste fiende” skriver Bjørn Kruse (Kruse 1995, s. 38) i en typisk formulering.

Er dristighet en didaktisk dyd? Elliot Eisner og Erling Lars Dale nærmer seg slike tema når de tar opp estetiske og skapende aspekter ved undervisning og læreres arbeid. Innen pedagogisk forskning har ikke minst Elliot Eisner (1985) vist behovet for oppmerksomhet omkring estetiske og kreative sider ved undervisning. I norsk sammenheng har Erling Lars Dale (1999) spilt videre på deler av temaene hos Eisner. Eisner legger blant annet vekt på det uttrykksfulle, situasjonspregede og uforutsigbare som viktige trekk ved undervisningskunsten. Dale på sin side framhever de dramaturgiske aspektene ved lærerarbeidet og at god undervisning blant annet kjennetegnes av rytme og samspill. Verken Eisner eller Dale er innovent i sine arbeider rundt estetiske undervisningskvaliteter, men av beskrivelsene hos begge forfattere går det fram at de er opptatt av kvaliteter som dels krever planlegging, men som også krever skapende samhandling som ikke kan forhåndsprogrammeres.

Både estetikk og improvisasjon er sider ved læreres problemløsningsevne som den engelske undervisningsforskeren Robin Alexander trekker fram i den fascinerende boka *Culture & Pedagogy*. I dette arbeidet analyserer og sammenlikner Alexander og medarbeiderne hans undervisning og skolepedagogikk ut fra materiale fra feltarbeid i barneskoler i fem land og tre kontinenter. Her analyserer Alexander formmessige og estetiske kvaliteter ved læreres kreativitet og didaktiske fantasi i et langt kapittel om ”Lesson Structure and Form” (Alexander 2000, kap. 12). Han peker blant annet på at fokus mot pedagogisk formsans gjør at en retter oppmerksomheten mot prinsipper og strukturering som kommer innenfra i undervisningsoppgavene, og at både *form*, *tempo*, *melodi*, *harmoni*, *polyfoni*, *kontrapunkt* og *kakafoni*, er innfallsvinkler fra musikkanalyse som kan ha mye å gi til en slags didaktisk formlære. I forbindelse med at han legger vekt på fellestrekk mellom musikk og undervisningen som utøvende virksomheter, trekker han også fram at både tolkning og improvisasjon kan være modeller for å belyse skapende sider ved det å undervise.

Epistemology: Repertoar, sjangerkunnskap og didaktisk fantasi

- På ethvert nivå i læringsprosessen vil noen problemer kreve en rasjonell, analytisk tilnæringsmåte. Ferdigheter på alle områder måles ikke desto mindre gjennom utøverens evne til å handle hensiktsmessig i situasjoner, som en gang har vært problemer, men som ikke lenger er det, og det derfor ikke er nødvendig å tenke analytisk. *Hubert og Stuart Dreyfus*

Platene var Charlies viktigste lærebok, skriver Ross Russel i biografien over Parker, og støtter et inntrykk av betydningen av etterlikning som vei til å danne et personlig tonespråk i jassen. Grunntanken er på en måte: uten imitasjon – ingen sjanse til originalitet. Gjennom klisjene, men ikke utenom, kan en kanskje finne fram mot mer personlige og særpregede uttrykk. I norsk pedagogikk har Kaare Skagen (2000) minnet om forskjellen mellom etterlikning og etteraping og pekt på at veiledningspedagogikk har gode grunner for å interessere seg for mulighetene i refleksiv imitasjon. Den vesle historien jeg har fra fars fetter, Tor Lauritzen, viser på sin måte at Parker hadde god kunnskap om sin egen improvisasjonskunnskap og kunne improvisere over kunnskapsteoretiske tema som refleksiv imitasjon både i sving og bop!

Hvis erfarne lærere også er dyktige til å improvisere, er det kanskje ikke merkelig at faglig oppmerksomhet mot planarbeid og mot oppsummeringer ikke kaster nytt lys over læreres improvisasjonskompetanse. Det kan rett og slett være grunn til å regne med at plandidaktiske spørremåter har bidratt til at læreres profesjonelle improvisasjon har blitt et skjult pensum i didaktikk og lærerforskning. I to ulike oversikter over forskning rundt læreres kunnskap og kompetanse viser Karl Øyvind Jordell og Thor Arnfinn Kleven (Jordell 2004, Kleven 1994)

hvordan mange undersøkelser belyser forskjeller mellom erfarne og mindre læreres handlemåter og strategier. Erfarne lærere kan blant annet vise større samsvar mellom orienteringer og handlemåter samtidig som de handler ut fra en mer sammenhengende personlig kunnskap. Det frigjør dem fra å bruke så mye tid og oppmerksomhet på analyser av delspørsmål og på tidkrevende skrittvis vurderinger. På den måten kan de konsentrere seg mer om færre og mer grunnleggende valg og overlate mange detaljer til håndlag og løsningsmåter som det kan virke som nærmest sitter i fingrene. Fra amerikansk lærerforskning trekker begge oversikter fram to forskningsretninger som retter oppmerksomhet mot litt ulike sider ved profesjonelle læreres personlige kunnskap (presentasjon i Hopman mfl. 1995). Lee Shulman og forskere han har samarbeidet med har beskrevet det personlige fagdidaktiske repertoaret erfarne lærere har utviklet og bygger mye av sin undervisning rundt, det de i noen sammenhenger kaller 'pedagogic content knowledge' og i en del fagområder kaller 'curriculum stories'. Walter Doyle har på sin side særlig rettet oppmerksomhet mot dyktige læreres erfaring som regissører – deres faglige og sosiale repertoar og evner til samspill med elevgrupper og enkeltelever og til å håndtere et didaktisk program på en god måte i undervisningen. Doyles betegnelse er 'curriculum enactment knowledge'.

Cool blues: Forberedelse som plan og forberedelse som trening

Det er nærliggende å se på forbindelseslinjer fra slike beskrivelser og teorier fra lærerforskningen og til den generelle modellen for kompetanseutvikling fra nybegynner til ekspert som de to amerikanerne Hubert og Stuart Dreyfus har formulert. I denne modellen karakteriseres ekspertutøvelse som helhetsorientert, synkron og intuitiv, og samtidig framheves det at eksperten representerer en framgang snarere enn tilbakegang i evne til intelligent handling. Eksperten bygger på evner og kunnskaper vi kan knytte til analytisk rasjonalitet. Men poenget hos Dreyfus&Dreyfus er at det eksperten er ekspert på er å bruke denne kompetansen i samtidig situasjonsforståelse og avansert problemløsning. Slik skapende problemløsning er alt annet enn irrasjonell også når handlingene skjer i forløp der det for eksempel å stoppe opp og gjøre pro&kontravurderinger i seg selv ville være et brudd og en feil i forhold til rasjonalitetskrav i den aktuelle prosessen. Denne type perspektiv på hva eksperten kan er i høy grad interessant i vår sammenheng. Rasjonaliteten i slike eksperthandlinger vil det kanskje være rimeligere å holde fokus mot om en bytter ut det lett mystiske 'intuisjon' med jazzens nøkkelord improvisasjon. Det er ikke en mangel på kompetanse og rasjonalitet som skal analyseres, men snarere vurderings- og handlingsevner som det ikke er så enkelt å belyse på en rimelig måte med en mer skrittvis analytisk og vurderende fornuftsform som enslig målestokk.

Et felles innslag i glimtene av utforskningen av gode lærere og deres profesjonalitet er en karakteristisk omvendning i kunnskapsprofil mellom profesjonelle felt og vitenskapelige kunnskapsfelt. I begge typer felt er både personlig innsikt som ofte er uartikulert og artikulert og intersubjektivt delt kunnskap innslag i kunnskapsarbeidet. Det bidrar til at trekk en kan betegne med honnørord som rasjonalitet og kreativitet går igjen i begge typene av felt. Samtidig er det markerte forskjeller mellom hva slags kunnskaper som står i forgrunn og hva slags kunnskaper som danner bakgrunn innen feltene. Karakteristisk for vitenskapelige felt er at artikulerte kunnskaper, analyser og vurderinger står i første rekke, og med god grunn, samtidig som personlig innsikt også kan ha betydning og være viktige for eksempel i forskningsmessig nyskaping, fagfellevurdering og eksamensarbeid. I et profesjonsfelt er det på mange måter omvendt: Umiddelbart er det lærerens personlige dyktighet, erfaring og problemløsningsevne som står i fokus og preger løsningen av oppgavene. Men når profesjonelle blir utfordret forventer vi at de er fortrolige med feltets kunnskapsgrunnlag, kan gjøre greit rede for hva de gjør og for sine begrunnelser. Bare unntaksvis rykker den felles faglige og vitenskapsbaserte bakgrunnskunnskapen fram i første rekke på denne måten, og det

skjer knapt midt i en operasjon, i en innledning om et nytt tema i norsk, eller for den sakens skyld - midtveis i en bluesrunde. Men når spørsmål etter forklaringer og grunner dukker opp er ikke forskjellene i grunnleggende utfordringer for læreren på et foreldremøte eller for musikeren i et nachspiel på et hotell nødvendigvis så stor.

I didaktisk sammenheng er det ikke vanlig å løfte fram forskjellene mellom forberedelse som plan og forberedelse som trening. Forberedelse som plan omfatter det konkrete forarbeidet framfor en undervisningsperiode, mens forberedelse som trening dreier seg om det kontinuerlige arbeidet lærere gjør med utvikling av egen kompetanse og med sin profesjonelle danning. Skillet kan også minne om didaktikkens doble kunnskapsform - som skriftlighet og som muntlighet, med røtter tilbake til den klassiske improvisasjonslæren, retorikken. Didaktisk rasjonalitet omfatter med andre ord såvel plandidaktisk som improvisasjonsdidaktisk innsats. I forbindelse med læreryrket og lærerutdanning er forberedelse som trening tatt opp av Thor Arnfinn Kleven i sitt arbeid om "Undervisning som valgsituasjoner" (Kleven 1994). Her tar han mot slutten opp muligheter for utvikling av læreres situasjonsforståelse og strategiske kunnskaper, og det han skriver om kan med låneord fra jazzen kanskje best omskrives som trening av gehør, sjangerkompetanse og improvisasjonsstrategier. I denne sammenhengen skisserer Kleven muligheter både av situasjonstrening – trening i å velge strategier, ferdighetstrening for å automatisere mer grunnleggende tekniske ferdigheter, langsiktig trening og vedlikehold av grunnrepertoaret av faglige og pedagogiske kunnskaper, og øving i undervisning. Slektskapet med fokuset mot den personlige ekspertkunnskapen, som har blitt så innarbeidet at det ikke er nødvendig å bruke tid eller oppmerksomhet på å artikulere den, er slående.

Charlie Parkers aller enkleste bluestema, som "Now's the time" og "Cool blues", kan stå som påminning om at helt enkle tema og tolvtaktsskjema kan være en god ramme rundt spennende og kreativt samspill. Også i didaktikken møter vi ofte stor glede over enkle skjema. Ofte er skjemaene nyttige for å holde fram og gjøre det enkelt å minne om grunnleggende oppgaver og tilbakevinnende spørsmål. Inspirert blant annet av noen tema fra jazzen og fra en undersøkelse av former for samspill mellom forberedelse og undervisningsforløp (Sivesind 1995), sammenlikner skjemaet nedenfor praksistrekklagen i jazzimprovisasjon og tre idealtypiske kombinasjoner av didaktikk som planlegging og som trening.

Jazzimprovisasjon	DEN DIDAKTISKE TREKLANGEN	Plan som program Undervisning som iverksetting	Plan som drama Undervisning som regi	Plan som utforskning Undervisning som improvisasjon
<i>Øving</i>	PREAKTIV	<i>Program</i>	<i>Libretto</i>	<i>Finne tema</i>
<i>Utøving</i>	INTERAKTIV	<i>Iverksetting</i>	<i>Gjennomføring</i>	<i>Utprøving av tema</i>
<i>Kritikk</i>	POSTAKTIV	<i>Test</i>	<i>Forandringer</i>	<i>Etterspill</i>

Fordoblingen av læreres didaktiske kompetanse forstått både som planlegging og trening er heller ikke uten forbilder i den klassiske didaktikken. Det går blant annet fram av de første taktene i Wolfgang Klafkis kjente artikkel om *Didaktisk analyse som kjernen i forberedelse av undervisning* (Klafki 1975). Her omtaler han kort at all virkelig undervisning har karakter av utkast. Nettopp åpenheten til læreren for det som dukker opp av nye situasjoner, impulser, utfordringer trekkes fram som tegn på pedagogisk dyktighet. Samtidig nevner Klafki i en litt bortgjemt fotnote nederst på siden at det som ytrer seg som spontanitet i god undervisning viser tilbake til det faglige arbeidet som allerede må være lagt ned i form forberedelser.

Dewey square: *Overraskelser og utspill: Kanon, kompetanse, kreativitet*

- Pädagogik hat mit den Werdenden zu tun: mit den werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktikk – mit dem Werden des Wissens in ihm. *Martin Wagenschein*
- Dewey seem to persuade men to teach a mode of learning and knowing which they themselves do not know and which they cannot grasp by their habitual ways of learning. *Joseph Schwab*

Dewey i andre potens! Det er forslaget fra Parker programtittelen: Dewey Square. På Deweys plass er omgangen med det uferdige i det moderne prosjektet første låt i første sett. Forslaget er helt i tråd med de seineste tiårenes fornyede interesse for Dewey og hans samarbeidspartnere innen amerikansk pragmatisme. I en artikkel om den reformpedagogiske lærerens umulige oppgave gir Joseph Schwab, den fremste representanten innen læreplanfeltet i USA for en deliberativ tilnærming til læreplanarbeid og didaktikk, en spenstig påminning om det paradoksale i Deweys pedagogiske prosjekt: Dewey square, igjen. Forbindelsesledd mellom Dewey og jazzen er interessen for dynamiske mål, kreativitet og nyskaping som faglig tema, og nettopp her minner Dewey Square om møteplassen mellom demokratisk kulturutvikling, jazz som moderne improvisasjonsmusikk og demokratisk utdanningstenking og lærerarbeid. Hos Dewey møter vi denne interessen for det ukonvensjonelle og overraskende i arbeidene med de mulighetene som problemløsning og åpne læreprosesser kan gi for å foregripe framtidige utfordringer og kunne bygge ut forbindelser mellom det skapende og det demokratiske i stadig mer kunnskapskrevende samfunnsformer.

Institusjoner innen jazzverdenen som jammen og The Real Book er eksempel på feltets evne til selvorganisering og kunnskapsutveksling. Slike trekk ved jazz som improvisasjonsmusikk er også et varsel om en interessant sammenheng – mellom kreativitet og kanon. I den grad det er rimelig å gå ut fra at dagens jazzliv er preget av brytningene mellom nye musikergenerasjoner med sine referanserammer og en kanon av blues, standardlåter og jazzstandarder, er denne tradisjonen en felles bakgrunn for det samspillet som foregår når musikere møtes på en jam og finner innfallsvinkler og låter alle kjenner og kan gjøre noe ut fra uten at tradisjonen er noen tvangstrøye. I jazzen er den trettitotakters grunnstrukturen den samme i brødrene Gerschwins "I got rythm", Lester Youngs "Lester leaps inn" og Charlie Parkers "Anthropology". I didaktikk og lærerarbeid møter en også ofte variasjonsverker over en kanon av tema og standardspørsmål. Mye av den samme didaktiske topikken går igjen i så ulike stilretninger som i Ralph Tylers lineære mål-middel-progresjoner, i Wolfgang Klafkis danningsteoretiske svisker, og i Basil Bernsteins minimalistiske karikaturer av de grunnleggende pedagogiske idealtypene prestasjonspedagogikk og kompetansepedagogikk. Samtidig gir det inspirasjon til videre arbeid at så mye av dette stoffet stadig behandles på ny og at utspillene kan være så ulike. Jazzens sjangre og kanon er et interessant eksempel på en tradisjonsstyring bortafør ortodoksien. Den kan låne støtte til nedtegning i av den improvisasjonsdidaktiske treklangen, der det stadig kan skifte mellom hvilken av de tre k-ene, kreativitet, kompetanse, og kanon, som danner forgrunnen og hvilke som danner bakgrunnen.

DEN IMPROVISASJONSDIDAKTISKE TREKLANGEN

KANON

KOMPETANSE  **KREATIVITET**

I møte med dagens faglige og politiske debatter om kvalitet og profesjonalitet i skole, undervisning og lærerarbeid er både den udogmatiske traderingen kvalitetsmodellen som er innebygd i jammen med sine blandinger av samspill og motspill interessante motbilleder til nyliberal revisjons- og kontrolltenking i pedagogikk og skole. For skole og lærerpersonale

som skal kunne møte et kunnskapsbasert samfunn med vesentlig og bærekraftig kunnskap trengs solid fortrolighet med faglige redskaper og didaktisk analyse og didaktisk forestillingsevne. Når improvisasjonsbidrag holder mål og kombinerer kyndighet, særpreg og aktualitet, har jazzimprovisasjon til felles med skoler og læreres dannelsesarbeid at det handler om å komme på høyde med samtidas og øyeblikkets muligheter. Now's the time, hvergang.

REAL BOOK - Kilder og litteratur

Takk til Lars Løvlie for lesetips og litteraturlån om Herbart, og takk for tilbakespill fra Jon Helge Sætre, Karl Øyvind Jordell, og Kirsti Klette. Sitatet fra Jon Smidt er fra hans innledning i „Klasseledelse“, s. Alle sitater er ellers fra bøkene av forfatterne i litteraturlista: IC&FM s. 78, AH s. 68, WRm s. 212, ELD s. 256-57, KE, s. 34, BK s. 39, OS s. 38, GGJ s. 184, WK s. 301, MvM s. 132, EA s. 14, H&SD s. 27, MW s. 75, JS s. 170. Parkertemaene er fra CP Omnibook. Unntaket er Epistemology, som er etter muntlig tradisjon fra Tor Lauritzen.

- Aksdal, Erling
Alexander, Robin (2000):
Alterhaug, Bjørn (2004):
Communication, i *Studia Musicologica Norvegica 2004 – Nr 30*. Universitetsforlaget, Oslo
Arnesen, Anne-Lise (2004):
Benner, Dietrich (Hrsg.) (1997):
Bernstein, Basil (1996):
Carlgren, I og F. Marton (2000):
Dale, Erling Lars (1999):
Dreyfus, H. og S.(1987)
Egan, Kieran (1997)
Falk, Hjalmar, og Alf Torp (1992):
Fuglestad, Otto Laurits:
Gundem, Bjørn B.(1998):
Haft, H. og S. Hopman (1990):
Hobsbawm, E. (1993):
Hopman, S.& K. Riquarts (1995):
Høgmo, Asle (1983):
Illeris, Knud (1981):
Jarning, Harald (2000):
Jarning, Harald (2006)
Jordell, Karl Øyvind (2003)
Klafki, Wolfgang (1975):
Klafki, Wolfgang (2000):
Kleven, Thor Arnfinn (1994):
Krokmark, T. (1997):
Kruse, Bjørn (1995):
Manen, Max van (1993)
Parker, Charlie (1978)
Real Book, The (n.a.):
Smidt, Jon (2003):
Reid, W. (1999):
Sivesind, Kirsten (1995):
Storstein, Olav (1946):
Wagenschein, Martin (1999):
Westbury, Ian mfl. (2000)
- Satser feil, intervju i *Musikk-kultur 10-2005*. Musikk-kultur A/S, Oslo
Culture & Pedagogy. Blackwell, Oxford
Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and
Det pedagogiske nærvær. Abstrakt forlag, Oslo
Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 1.
Beltz, Weinheim
Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Taylor&Francis, London
Lärare av i morgon. Lärarförbundets förlag, Stockholm
Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. adNotam Gyldendal, Oslo
Hvorfor en datamaskin aldri vil kunne tenke som et menneske, i *Samtiden*
5/87. Aschehoug, Oslo
Undervisning som fortelling. adNotam Gyldendal, Oslo
Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog. Lindstrøm, Oslo
Pedagogiske prosessar. Bergen 1997
Understanding european didactics. PFI Report 4/1998, Oslo
Case Studies in Curriculum Administration History. 1990. Falmer, London
The jazz scene. 1993. Pantheon Books, New York
Didaktik and/or Curriculum. IPN, Kiel
Læreren som samfunnsviter, i Kaare Skagen og Tom Tiller (red)
Perspektiv på lærerarbeid. Aschehoug, Oslo
Modkvalificeringens pedagogik. Unge Pædagoger, København
Kunnskapspolitikken og den didaktiske omformeren, i Stålsett, U (red.):
Ledelse av skoleutvikling. Høyskoleforlaget, Kristiansand
Dewey Square, i K. Steinsholt og H. Sommerro (red): *Improvisasjon*.
Kunsten å sette seg selv på spill.. Oslo: N.W.Damm & Søn 2006
Conceptualizing teacher knowledge. PFI Report 8/2003, Oslo
Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim
Dannelsesteori og didaktikk. Klim, Århus
Undervisning som valgsituasjoner. PFI, Oslo
Undervisningsmetodikk som forskningsområde, i Uljens, M.(red.): *Didaktikk*.
Studentlitteratur, Lund
Felles kunstspråk – felles kunstforståelse, i *Kunstfagene til besvær eller*
begjær? Vollen, Tell
Pedagogisk takt. Kaspar forlag, Bergen
The Charlie Parker Omnibook. Atlantic Music Corp. N.Y.
The Real Book. Fifth Edition.
Innledning, i Petterson, T. og M B Postholm (red): *Klasseledelse*. Oslo
Curriculum as Institution and Practice. LEA, Mahwah, NJ
Undervisningsplaner – forsøket verdt? PFI, Oslo
Fremtiden sitter på skolebenken. Gyldendal, Oslo
Verstehen lehren. Beltz, Weinheim
Teaching as a reflective practice. LEA, Mahwah, NJ

Harald Jarning (1952) er dosent i pedagogikk ved Pedagogisk utviklingscenter ved Høgskolen i Oslo. Disse ti sidene er en litt omskrevet og forkortet utgave av Jarning 2006.