

FG 1300 Självständigt arbete 15 hp

2018

Ämneslärarexamen

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Susanna Leijonhufvud

Examinator: Ralf Sandberg

Jon Mannikoff

Kollegialt lärande för instrumentallärare

En studie om Learning study som modell för
utveckling av kollegialt lärande i musik- och
kulturskola

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att undersöka på vilket sätt Learning study kan fungera som modell för att utveckla kollegialt lärande och bidra till utbyte av erfarenheter mellan lärare i kommunal musik- och kulturskola. För att undersöka detta har ett arbetslag bestående av fyra gitarrlärare vid en kommunal musikskola fått genomföra en gemensam Learning study, med författaren som handledare. I studien användes en kombination av observation och intervju som metod för att följa arbetet och ta del av de deltagande lärarnas upplevelse av Learning study. Resultatet visade att det, genom att använda modellen Learning study, skapades kollegiala samtal och erfarenhetsutbyten som de deltagande lärarna knappt upplevt tidigare, trots lång erfarenhet i yrket. Likaså är ett resultat att modellen inspirerat lärarna till att prova nya idéer i den egna undervisningen.

Sökord: kollegialt lärande, learning study, instrumentallärare, kulturskola, gitarrundervisning, fortbildning, kompetensutveckling

Abstract

The purpose of this study was to investigate how Learning Study can act as a model for developing collegial learning and contribute to experience-sharing between teachers in the Community School of Arts and Music. In order to investigate this, four guitar teachers at a Community School of Music has participated in a joint learning study, with the author as a researcher/facilitator. To evaluate the process and taking part of the participating teachers' experience of learning study a method combining observation and interview was used. The result shows that by using the learning study method a kind of collegial conversations and experience-sharing was created, which the participating teachers had not experienced before. It also inspired the teachers to try new ideas in their own teaching.

Key words: collegial learning, learning study, instrument teacher, Community School of Arts, guitar teaching, skills development

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Bakgrund.....	2
2.1 Kultur- och musikskolan.....	2
2.1.1 Begrepp	2
2.1.2 Historia och framväxt	3
2.1.3 Kulturskolans verksamhet.....	3
2.1.4 Instrumentalundervisning i kommunal kultur- och musikskola	4
2.1.5 Kulturskolorelaterad forskning	5
2.2 Aktionsforskning	6
2.3 Kollegialt lärande	7
2.4 Learning study	8
2.4.1 Vad är en Learning study?.....	8
2.4.2 Variationsteori	9
2.4.3 Lärandeobjekt	10
2.4.4 Kritiska aspekter	10
2.4.5 Variationsmönster.....	11
2.4.6 Variation – en garanti för lärande?.....	12
2.4.7 Forskning med Learning study inom konstnärliga ämnen.....	12
3 Syfte och frågeställningar	13
3.1 Syfte	13
3.2 Frågeställningar	13
4 Upplägg och metod	13
4.1 Upplägg av Learning study.....	14
4.1.1 De deltagande lärarna	14
4.1.2 Eleverna i studien.....	14
4.1.3 Min roll som handledare och forskare	14
4.1.4 Anpassning av Learning study till en kulturskolekontext.....	15

4.2 Metod.....	16
4.2.1 Observation – under arbetets gång – i anslutning till varje möte	16
4.2.2 Gruppintervju – efter avslutad Learning study – summering av de deltagande lärares erfarenheter och upplevelser	16
4.2.3 Reflektion kring observation och intervju i kombination	17
4.2.4 Etiska överväganden	17
5 Resultat och analys	18
5.1 Sammanfattning och kommentarer från handledningsmötena	18
5.1.1 Första mötet	18
5.1.2 Andra mötet.....	19
5.1.3 Tredje mötet	20
5.1.4 Fjärde mötet	22
5.1.5 Femte mötet – redovisning av studien för övrig personal.....	25
5.2 Gruppintervju.....	25
6 Diskussion.....	27
6.1 Resultatdiskussion	27
6.2 Metoddiskussion.....	30
6.3 Framtida forskning	32
Referenser	33
Bilaga	36

1 Inledning

De senaste nio åren har jag arbetat heltid som gitarrlärare i kommunal musikskola. Ibland har jag upplevt att en musikskola egentligen består av en samling musikskolor som är lika många till antalet som antalet undervisande lärare. Att varje lärare litegrann är sin ”egen ö”. Avsaknaden av styrdokument i form av läroplaner, kursplaner, kunskapskrav med mera gör att varje lärare är mer eller mindre fri att lägga upp sin undervisning helt själv. Detta medför förmodligen både för och nackdelar. En fördel kan vara att om en lärare har tillräckligt stor erfarenhet och kunskap om att undervisa i sitt ämne och dessutom är lyhörd för sina elever så kan möjligheten att lägga upp sin undervisning precis hur man vill i bästa fall leda till att undervisningen blir fantastisk och anpassad till varje enskild elev. En aspekt som kan vara en nackdel är den att när undervisningen utformas i princip enbart utifrån varje lärares egna preferenser så blir dessa direkt avgörande för både innehåll och upplägg av undervisningen. Även om det så att säga är samma kurs på samma instrument i samma musikskola. Detta måste ju inte vara till nackdel då det finns många olika vägar att gå för att lära sig samma instrument men det skulle kunna vara det. Jag ser dock att just det faktum att olika lärare undervisar på olika sätt, kring samma saker, potentiellt skulle kunna utgöra en stor resurs till kollegialt lärande och erfarenhetsutbyte. Att ha möjlighet att undersöka denna potentiella resurs till kollegialt utbyte i en annars ganska självständig arbetssituation kan sägas utgöra själva kärnan till denna uppsats.

Fortbildning är ett vanligt förekommande diskussionsämne när man jobbar inom kommunal musikskola. Ofta sker fortbildningen i form av studiedagar för hela personalen, inte sällan med någon inhyrd föreläsare eller liknande. Vid dessa fortbildningstillfällen diskuteras förvisso intressanta saker men det rör vanligtvis ämnen med lite bredare innehåll. Jag kan ibland uppleva en avsaknad över möjligheten att diskutera pedagogiska frågor som knyter an på ett mer direkt sätt till den dagliga instrumentalundervisningen.

Jag har många gånger tänkt att man kanske inte behöver gå över ån efter vatten. Med så mycket samlad kunskap som finns hos ett kollegium på en kommunal musikskola borde detta kunna utgöra en enorm resurs till att kunna lära otroligt mycket av varandra! Att lära av varandra och utbyta pedagogiska erfarenheter sker naturligtvis men kanske mest spontant och sporadiskt vid kopieringsmaskinen, kaffeautomaten, på lunchen eller liknande. På skolan där jag arbetar har vi så kallade arbetslagsmöten men dessa tenderar att framförallt domineras av allehanda praktiska frågor snarare än pedagogiska frågor.

Men frågan är om det kanske är så att det saknas en form snarare än ett forum för att dessa samtal kring pedagogiska frågor ska bli möjliga. När jag

under min KPU-utbildning på Kungl. Musikhögskolan för första gången stötte på begreppet *Learning study* väcktes mitt intresse direkt. Utan någon direkt kunskap kring vad det var och trots att det tidigare nästan uteslutande använts inom den vanliga skolan, företrädesvis inom ämnen som svenska, matematik och fysik, kände jag spontant att det här borde kunna vara en alldeles utmärkt metod att använda för utveckling av kollegialt lärande även inom min egen undervisningsform, instrumentalundervisning i kommunal musikskola. Därför valde jag att, i den studie som denna uppsats bygger på, låta fyra gitarrlärarkollegor genomföra en gemensam Learning study. I studien har jag deltagit som handledare och som forskare.

2 Bakgrund

I detta kapitel ger jag en bakgrund till begreppen kulturskola, aktionsforskning, kollegialt lärande och Learning study vilka tillsammans utgör grunden i denna uppsats. Kapitlet inleds med en beskrivning av den kommunala kultur- och musikskolan och dess verksamhet vilken utgör den undervisningskontext som denna studie genomförs inom. Sedan fortsätter jag med att beskriva aktionsforskning och hur den kan ge förutsättningar för lärare att jobba med utveckling av kollegialt lärande. Avslutningsvis i detta kapitel presenteras Learning study som är den modell för aktionsforskning och kollegialt lärande som användes i föreliggande studie. Relevant forskning redogörs för inom de olika avsnitten.

2.1 Kultur- och musikskolan

I nästan alla Sveriges kommuner bedrivs kommunal kultur- eller musikskoleverksamhet.¹ Denna skolform kännetecknas av undervisning i konstnärliga ämnen såsom musik, dans, teater, bild med mera. Den stora trenden är att allt fler skolor breddar sin verksamhet. År 2016 hade 187 (av 283) skolor undervisning i minst tre ämnen där musiken fortfarande är det dominerande ämnet med 73 procent av elevplatserna i ämneskurs (Kulturskolerådet, 2016). Torgil Persson (2001) definierar *Kommunal musikskola* som frivillig, organiserad musikundervisning helt eller delvis kommunalt finansierad på lokal nivå.

2.1.1 Begrepp

År 2015 ändrade *Sveriges Musik- och Kulturskoleråd* (SMoK) namn till *Sveriges kulturskoleråd*.² Innan dess fanns *Föreningen Sveriges musikskoleledare* som bildades 1979 som ett steg i att försöka skapa ett nätverk för musikskoleledare i Sverige (Kulturskolerådet, 2016). Med

¹ I 283 av 290 kommuner (Kulturskolerådet, 2016).

² Organisationen hette SMoK från 1996.

anledning av det senaste namnbytet, till *Sveriges kulturskoleråd*, valde den statliga kulturskoleutredningen³ (2016) att använda *kulturskola* som samlat begrepp innefattande både kultur- och musikskolor, förutom i vissa historiska avsnitt (SOU 2016:69). Det finns egentligen ingen nationellt vedertagen definition varken för kulturskola eller för musikskola (Kulturskolerådet, 2016).

Då denna uppsats behandlar Learning study inom instrumentalundervisning i gitarr kan begreppet *kulturskola* i förhållande till begreppet *musikskola* anses beskriva samma sak. Detta då undervisning i instrument och sång förmodligen differentierar mer på grund av vilken kommun det är frågan om snarare än huruvida kommunen har musik- eller kulturskola. När Kulturskolerådet använder begreppet kulturskola i sin statistik avses de skolor som utöver musikämnet erbjuder undervisning i minst ytterligare två ämnen (Kulturskolerådet, 2016). Eftersom skolan i den kommun där jag utförde min studie fortfarande är just en *musikskola* använder jag det begreppet där den skolan avses.

2.1.2 Historia och framväxt

Den kommunala musikskolan växte fram på 1940-talet (SOU 2016:69). På grund av olika kommuners geografiska, socioekonomiska och kulturella historia beskrivs dess framväxt ofta som svårskildrad (Persson, 2001; Holmberg, 2010). Några utmärkande drag som ofta återkommer i beskrivningar är att den kommunala musikskolan föddes som en del av arbetarrörelsens folkbildningssträvan som var utmärkande för efterkrigstidens Sverige (Persson, 2001). Även behovet av att rekrytera musiker till kommunernas lokala musikliv som till exempel musikkårer, körer etcetera framhålls ofta som en viktig faktor (Persson, 2001; Holmberg, 2010).

2.1.3 Kulturskolans verksamhet

Kulturskolans verksamhet är i grund och botten en fritidsverksamhet. Dess undervisning är frivillig och äger till stor del rum på elevernas fria tid efter skoltid (SOU 2016:69). Det finns dock vissa faktorer som kan upplevas förvirrande när kulturskolan beskrivs som en fritidsverksamhet. Dels så krockar ordet ”skola” lite med beskrivningen av en fritidsverksamhet som är avskild från den vanliga skolan. Vidare beskrivs också själva innehållet i verksamheten, inte minst inom musikämnet, ofta med en terminologi som osökt för tankarna till den vanliga skolan. Detta genom att det talas om lärare, elever, lektioner, undervisning, läxor med mera. Lärarna undervisar ofta elever enskilt eller i grupp och utgår från ett schema som i likhet med den obligatoriska skolan är det samma från vecka till vecka. Ytterligare en komplicerande aspekt av begreppet fritidsverksamhet är att det i många

³ En inkluderande kulturskola på egen grund (SOU 2016:69).

kommuner finns ett utbrett samarbete mellan kulturskolan och den vanliga skolan (SOU 2016:69). Det kan till exempel handla om att kulturskolan, inom ramen för den vanliga skolan, genomför uppdragsundervisning i form av instrumentalundervisning i klass,⁴ musikprojekt och liknande (ibid.). Denna undervisning sker då vanligtvis genom en aktivitet som inte går att välja bort utan som ingår som en del i den vanliga skolans undervisning, varvid begreppet fritidsaktivitet blir felaktigt.

Kristina Holmberg (2010) resonerar i sin avhandling om en annan intressant konflikt i synen på vad som bör utgöra en kulturskolas verksamhet. Å ena sidan de som poängterar vikten av kulturskolans roll som bärare och förmedlare av en tradition och å andra sidan de som anser att det viktigaste är att kulturskolans verksamhet tar avstamp i dagens ungdomskultur och ger barn och ungdomar möjlighet att uttrycka sin samtid genom kulturens olika uttrycksmedel. Trots att det är varje enskild kommuns angelägenhet att definiera sin kulturskolas mål och verksamhet så har det historiskt skett några ansatser att, i punktform, formulera nationella mål för musik- och kulturskolans verksamhet. Nu senast i statens kulturskoleutredning från 2016 (SOU 2016:69, s. 203).

Kulturskolerådet samlar årligen in uppgifter från kommunerna och sammanställer statistik om kulturskolan. Här nedan har jag sammanfattat statistik från den senaste rapporten (2016) i några punkter:⁵

- Kulturskoleverksamhet finns i 283 av landets 290 kommuner
- Elevplatser i ämneskurser: 230 000 varav flest i musik (169 000)
- Av deltagare i ämneskurs musik var 59% flickor och 41% pojkar
- Vanligast förekommande terminsavgiften är 643 kr och variationsbredden är 0–1720 kr
- 66% av kommunerna har *kulturskola*, till skillnad från *musikskola* (34%), vilket är en ökning med 8 procentenheter sedan 2013

2.1.4 Instrumentalundervisning i kommunal kultur- och musikskola

Den traditionella instrumentalundervisningen i kommunal musik- och kulturskola bedrivs oftast enskilt eller i små grupper. Detta är dock inte direkt signifikativt just för musik- och kulturskolor utan gäller även instrumentalundervisning vid estetiska gymnasieprogram, folkhögskolor och musikhögskolor. Rostvall och West (2001), som båda har en bakgrund som instrumentallärare i musikskola, påpekar i sin studie svårigheten med att beskriva musik- och kulturskolans instrumentalundervisning i generella termer. Detta bland annat på grund av avsaknaden av den typ av nationella styrdokument som grundskolan har i form av målbeskrivningar, läroplaner och kursplaner etcetera men också på grund av att varje kulturskola har en egen historia och en egen lokal profil. Vad som sker innanför lektionsdörren

⁴ Till exempel *blåsklass*, *stråkklass*, *gitarrklass* med mera.

⁵ *Kulturskolan i siffror* (Kulturskolerådet, 2016).

blir således en fråga för varje lärare (och elev) och lärarna har på de flesta håll personligen ansvar för innehåll och arbetsformer i sin undervisning (ibid.) På grund av den enskilde lärarens stora makt över undervisningens innehåll och karaktär blir det viktigt eller kanske till och med direkt avgörande för elevens undervisning vilket lärare hen får. Tivenius (2008) gör i sin studie en beskrivning där han delar in instrumentallärare i olika kategorier och försöker därigenom belysa hur instrumentallärare kan ha väldigt olika idéer både vad gäller pedagogik och grundläggande syn på själva verksamhetens syfte.

Trots att det inte finns någon nationellt övergripande utvärdering av verksamheterna i kulturskolan påpekar Rostvall och West (2001) att många lärare använder samma undervisningsformer och läromedel samt att lärarna diskuterar likartade frågor. Rostvall och West beskriver vidare att det som de benämner som en inneboende konservatism inom instrumentalläraryrket delvis skulle kunna förklaras med instrumentallärares arbetsvillkor och ensamarbete.

Då instrumentalundervisning inom musik- och kulturskola vanligtvis sker enskilt eller i mindre grupper leder detta till att instrumentallärare ges stor möjlighet att fokusera på elevers lärande med utgångspunkt i varje enskild elevs specifika behov. Detta gör att det ligger nära till hands att kunna relatera undervisningen till Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen – Zone of Proximal Development (ZPD)*. Denna kan beskrivas som skillnaden mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella utveckling som eleven kan uppnå med hjälp av en lärare (Frostenson, 2016).

2.1.5 Kulturskolorelaterad forskning

Att forskning, såväl som fritidsforskning, rörande den svenska kulturskolans verksamhet är något som genomförs i mycket liten utsträckning påpekas från flera håll (SOU 2016:69; Rostvall & West, 2001; Frostenson, 2016). Den forskning som behandlar undervisning och ungas lärande i estetiska/konstnärliga ämnen rör nästan uteslutande verksamhet i förskola, grundskola och gymnasieskola och mycket sällan utifrån den kommunala kulturskolans perspektiv och behov (SOU 2016:69). Ser man bara till våra nordiska grannländer finns i Finland ett forskningsprojekt⁶ med syfte att undersöka vad barn och ungas deltagande i den finska motsvarigheten till vår kulturskola har för effekter på samhället i stort och ur ett likvärdighetsperspektiv. I Norge bildades 2015 ett nätverk med syfte att främja kulturskolorelaterad forskning (ibid.).⁷

Med anledning av den rådande bristen på forskning rörande den svenska kommunala kulturskolans verksamhet föreslog den statliga

⁶ Projektet *ArtsEqual*.

⁷ *Nettverket för kulturskolorelaterad forskning*.

kulturskoleutredningen att regeringen skulle ge Vetenskapsrådet i uppdrag att utlysa projektbidrag på 20 miljoner kronor under 2018 för en satsning på forskning som är relevant för kulturskolan (SOU 2016:69).

2.2 Aktionsforskning

Aktionsforskning kan beskrivas som ett sätt att utveckla förståelse för den egna praktiken och det sammanhang som praktiken ingår i (Rönnerman & Wennergren, 2012). Aktionsforskning är en kombination av orden aktion och forskning. Forskning kan beskrivas som en process som genom systematiskt arbete i relation till teorier leder fram till ny kunskap (Rönnerman, 2012). Aktionsforskning gäller processer och företeelser som inte skulle komma till stånd utan att en forskare påverkar eller startar ett skeende, en aktion (Wallén, 1996). Processen inleds med en identifiering av ett problem i en praktik, en handling planeras utifrån tidigare erfarenheter, den genomförs, reflekteras över och utvärderas (Langelotz, 2014). Genom att aktionsforskning är så kallat *praktikerorienterad* är det den egna praktiken som står i fokus för denna aktion och samarbetet mellan forskare och praktiker är ofta utformat så att forskaren står för handledning (Rönnerman, 2012). Ett grundantagande inom aktionsforskning är att det är praktikern själv som är bäst lämpad att utse den aspekt som ska undersökas, ett så kallat *bottom-up*-perspektiv, vilket innebär att det är utifrån en av praktikern formulerad fråga som planering, aktion, observation samt reflektion genomförs (Lindgren, 2012).

Tiller (1999) beskriver hur aktionsforskning kan vara ett bra instrument för att synliggöra det han kallar för *tyst kunskap*. Här är just mötet mellan det vetenskapliga och det vardagliga av stor betydelse. Vetenskapen kännetecknas av systematiskt insamlade data där påståenden ska kunna beläggas för att bli trovärdiga. Det vardagliga kännetecknas i större utsträckning av erfarenheter, tradition och sunt förnuft. Här kan dras paralleller till Aristoteles teorier kring begreppen *episteme*, *techne* och *fronesis* där *episteme* är kunskap förknippad med teoretisk och vetenskaplig kunskap, *techne* med skicklighet och *fronesis* med praktisk klokhets (Gustavsson, 2002). Följande beskrivning angående den tysta kunskapen görs av Tiller (1999) i hans bok *Aktionslärande*: "Hos en expert är kunskaperna tysta. De ligger så nära handlingen att de inte kan ryckas loss och uttryckas i ord och språkliga vändningar." (s. 43). Tiller beskriver vidare hur erfarenhetsbaserat lärande kan ses i fyra steg:

1. Löst prat om erfarenheter
2. Erfarenheter ordnas
3. Erfarenheter kopplas
4. Erfarenheter knyts till teori

Aktionsforskning kan som epistemologisk – kunskapsteoretisk – ansats bidra både till en vetenskaplig grund samt till att erfarenhet blir beprövad (Lindgren, 2012). Genom aktionsforskning kan lärares förmåga att reflektera och analysera utvecklas och genom grupphandledning kan lärare ges möjlighet till att gemensamt reflektera över sin praktik. Reflektionerna och samtalen blir på så sätt centrala för lärarnas lärande och samtalen skapar förutsättningar för att ta tillvara ”de professionellas kompetens” och att utveckla den (Lindgren, 2012). Att lärare gemensamt reflekterar och samtalar med utgångspunkt i sin egen praktik utgör grunden för det som kallas *kollegialt lärande*.

2.3 Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för professionsutveckling som bygger på ett strukturerat samarbete kollegor emellan där syftet är att tillägna sig kunskaper och utveckla den egna praktiken genom att lära tillsammans och av varandra (Skolverket, 2013). Att lärare samtalar och lär av varandra är inget nytt fenomen men det som skiljer kollegialt lärande från vanliga samtal mellan lärare är att arbetet sker på ett genomtänkt och strukturerat sätt kring frågor som rör lärande. Detta med stöd av en forskare eller handledare, som leder samtalen (ibid.). Kollegialt lärande är alltså inte synonymt med att en grupp lärare pratar spontant med varandra kring undervisning. Enligt Ohlsson (2004) är idén om skolan som *en lärande organisation* en anledning till att lärare började organiseras i arbetslag. Ohlsson framhåller dock att det som diskuteras i arbetslag ofta är av praktisk karaktär trots att organiseringen i arbetslag rymmer en förväntan om att reflekterande samtal för professionsutveckling ska ske.

Inom ramen för kollegialt lärande finns en mängd olika metoder som till exempel *learning study*, *lesson study*, *learning-walks*, *co-teaching*, *kollegial handledning*, *forskningscirklar* med mera (Skolverket, 2013). Oavsett metod så är det av stor betydelse att engagera lärare i projektens utformning, genomförande och utvärdering samt att aktiviteterna engagerar hela ämnesgruppen (Mouwitz, 2001).

I rapporten *Forskning i klassrummet* (Skolverket, 2013) beskrivs att det är svårt att inom den vetenskapliga litteraturen finna stöd för att individuella fortbildningsinsatser baserade på den enskilda lärarens intresse ger någon större effekt på sikt. Däremot är det vetenskapliga stödet starkt för en positiv skolutveckling genom kollegialt lärande (Skolverket, 2013). I skollagen (SFS 2010:800) står att all undervisning i skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Även om kommunala musik- och kulturskolor inte omfattas av detta krav så betonar kulturskoleutredningen att även verksamheten inom denna skolform bör baseras på forskning och beprövad erfarenhet (SOU 2016:69). Skolverkets (2013) beskrivning av beprövad erfarenhet är att det är en typ av erfarenhet som genererats i ett

större sammanhang, under en *längre tid* samt att den är *systematisk* och *dokumenterad*. Här kan arbete med kollegialt lärande bidra med en viktig pusselbit.

Sett ur en kulturskolekontext kan arbete med kollegialt lärande fylla en mycket viktig funktion. Detta mot bakgrund av det som jag beskrev i inledningen, och som också belysts av Rostvall och West (2001), nämligen att en instrumentallärares arbete ofta är ett ensamarbete där läraren själv står för innehåll, planering och upplägg av undervisningen. I detta sammanhang får det kollegiala samtalet en mycket viktig funktion att fylla, något som också Zandén (2011) beskriver:

Om det inte finns möjlighet till kollegialt samtal är risken stor att yrket "privatiseras" det vill säga att varje lärare efter bästa förmåga utvecklar ett eget yrkeskunnande men att det inte skapas någon gemensam professionell kunskaps- och erfarenhetsbas och ett gemensamt språk (s.70).

Bjørndahl (2005) påpekar att det i de skandinaviska länderna inte funnits någon längre tradition när det gäller formen för insyn i pedagogiska situationer. Hur lärarkulturen och pedagogiska miljöer därför präglats av en "privatiserad praxis", där lärare utför sin undervisning i slutna rum utan att mötas gemensamt och reflektera över vad de gör i sin vardagliga undervisning. Denna bild kan anses beskriva mycket av den tradition som präglat och kanske alltså präglar instrumentallärares arbetssituation inom musik- och kulturskola. Sett ur detta perspektiv kan pedagogiskt utvecklingsarbete i form av kollegialt lärande förhoppningsvis bidra till att förändra den ensidiga bilden av det individuella lärarbetet. I Langeholtz (2014) avhandling om kollegial grupphandledning beskrivs hur lärarna genom ett kollektivt reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet fick syn på hur de gemensamt kunde stötta elevers möjligheter att lära.

2.4 Learning study

I detta avsnitt presenteras Learning study som är den modell för kollegialt lärande som står i fokus i denna uppsats.

2.4.1 Vad är en Learning study?

Learning study är en modell som erbjuder ramar för fokuserade studier kring elevers lärande och för kollegialt utbyte av pedagogiska erfarenheter och kunskaper. I en Learning study arbetar lärare med att försöka förstå elevernas kunskande ur ett elevperspektiv (Ahlstrand, 2014). En studie genomförs oftast av en grupp bestående av 3–4 fyra lärare som undervisar i samma ämne (Maunula, Magnusson & Echevarría, 2011). Därtill kommer en handledare med kunskap om Learning study och dess upplägg och begrepp. Lärarna studerar tillsammans vad det innebär för elever att lära sig en viss sak och hur man på bästa sätt lägger upp sin undervisning så att de lär sig det (Vikström, 2015). Detta sker genom att de deltagande lärarna

först bestämmer ett *lärandeobjekt* (se 2.4.3), alltså vad undervisningen ska syfta till att eleverna lär sig. Lärandeobjektet analyseras sedan utifrån dess *kritiska aspekter* (se 2.4.4). Efter att eleverna genomfört ett *förtest* planerar lärarna en lektion tillsammans med syftet att eleverna ska tillgodogöra sig lärandeobjektet. Efter denna lektion genomförs även ett *eftertest* som undersöker resultatet av undervisningen det vill säga hur eleverna tagit till sig lärandeobjektet och förstått dess kritiska aspekter.

Learning study är en form av aktionsforskning vilket innebär att den genomförs inom den egna praktiken. Learning study härstammar från och påminner till stora delar om modellen Lesson study men de har dock vissa avgörande skillnader. I likhet med Learning study innebär även Lesson study en kollektiv process där de deltagande lärarna lär tillsammans, om sina elevers lärande och även i en Lesson study planerar deltagarna en lektion tillsammans som de observerar, analyserar och utvecklar (Maunula et al., 2011). I en Learning study planeras undervisningen dock alltid utifrån ett mycket specifikt *lärandeobjekt* och fokus ligger på elevens förståelse av det som ska läras. En annan avgörande skillnad är att Learning study bygger på en vetenskaplig teori om lärande, *variationsteorin* (ibid.).

En Learning study är en process med ett cykliskt förlopp där en grupp lärare tillsammans planerar, reflekterar, utvärderar och omprövar sin lektion (Maunula et al., 2011). Det är alltså bara frågan om *en* lektion som planeras gemensamt av de deltagande lärarna. Den planerade lektionen genomförs och filmas utav en av lärarna för att sedan analyseras och revideras varpå den genomförs igen utav en av de andra lärarna och sedan repeteras detta förlopp tills lektionen genomförts i kanske tre–fyra olika elevgrupper (ibid.). En Learning study-cykel följer vanligtvis detta mönster:

- Förtest av elever
- Analys av förtest
- Planering av lektion
- Genomförande av lektion (som filmas)
- Eftertest av elever
- Analys av lektion och eftertest
- Revidering av lektion

Eftersom den Learning study som denna studie bygger på genomförs inom ramen för kulturskolans instrumentalundervisning har viss anpassning av formen gjorts. Detta beskrivs utförligare under rubriken *Upplägg av Learning study* (4.1).

2.4.2 Variationsteori

Variationsteorin är en teori om lärande som har sina rötter i den fenomenografiska forskningstraditionen (Wernberg, 2005). Fenomenografi är en forskningsansats i form av kvalitativ analys, vilken utnyttjas främst inom pedagogiken, som undersöker hur människor uppfattar saker, *fenomen*,

i en viss situation där det uppfattade innehållet är centralt (Kroksmark, 2007). Det vill säga kvalitativt skilda sätt att uppleva samma sak eller fenomen (Lo, 2014). Inom fenomenografin intresserar man sig för andra ordningens perspektiv, det vill säga hur saker och ting uppfattas eller kan uppfattas (Larsson, 2011). Andra ordningens perspektiv, i en pedagogisk kontext, beskriver den lärandes sätt att erfara ett problem, att förstå det (Marton & Booth, 2000).

En grundläggande förutsättning för att lära sig något är enligt variationsteorin förmågan till *urskiljning* och detta förutsätter en upplevd *variation* (Lo, 2014). Det handlar inte om att finna den rätta eller bästa undervisningsmetoden eller variation i val av metod utan om en variation av lärandeobjektet i en planerad undervisningssituation för att en elev ska kunna uppleva ett ögonblick av urskiljning eller förändring i förståelsen av något i omvärlden (Wernberg, 2005). Det är i detta typ av ögonblick när något blir urskiljt mot bakgrund av en variation som lärande sker, enligt variationsteorin.

2.4.3 Lärandeobjekt

I inledningsskedet av en Learning study bestämmer deltagarna först och främst ett så kallat *lärandeobjekt*, det vill säga det område för lärande som undervisningen ska behandla och syfta till att eleverna ska utveckla (Holmqvist, 2006). Ett lärandeobjekt rör sig om en särskild och mycket avgränsad förmåga. Utgångspunkten vid val av lärandeobjekt är något som de deltagande lärarna upplever att det är svårt att undervisa om eller något som lärarna tycker är intressant eller vill lära sig mer om.

2.4.4 Kritiska aspekter

Efter att ett lärandeobjekt bestämts börjar arbetet med att definiera lärandeobjektets *kritiska aspekter*. Kritiska aspekter är de olika delar eller aspekter som kan sägas konstituera ett lärandeobjekt och som därför är viktiga för förståelsen av detsamma. I en Learning study planeras undervisningen så att de kritiska aspekterna ska bli tydliga och möjliga att urskilja för eleverna.

Inom variationsteori används egentligen två begrepp, *kritiska aspekter* och *kritiska drag*. Kritiska aspekter syftar då på en dimension, eller aspekt, av möjlig variation medan kritiska drag är det värde i denna dimension av variation som är utmärkande för det specifika lärandeobjektet (Lo, 2014). Ofta används bara begreppet kritiska aspekter men det finns en viss skillnad mellan kritiska drag och kritiska aspekter även om de alltid hör ihop (ibid.). För att förhindra eventuell förvirring kommer jag fortsättningsvis bara att använda *kritiska aspekter* som ett samlande begrepp då det brukar vara den gängse terminologin i samband med en Learning study.

Genom att de deltagande lärarna diskuterar, utbyter erfarenheter och analyserar lärandeobjektet kan de flesta kritiska aspekter hos ett lärandeobjekt upptäckas (Lo, 2014). Dessa kan ses som en slags *hypotetiska* kritiska aspekter som kan sägas vara generella för ett visst lärandeobjekt. Vilka kritiska aspekter som undervisningen ska planeras utifrån är dock alltid en empirisk fråga där ett svar måste sökas hos varje elevgrupp (Vikström, 2015; Lo, 2014). Genom att ett *förtest* planeras och genomförs kan lärandeobjektets kritiska aspekter identifieras i relation till den aktuella elevgruppen. Ett förtest har alltså syftet att identifiera de kritiska aspekterna genom elevernas sätt att se.

2.4.5 Variationsmönster

När sedan själva lektionen planeras och genomförs strävar lärarna efter att synliggöra de kritiska aspekterna för eleverna genom att använda olika *variationsmönster*. Som tidigare nämnts är, enligt variationsteorin, variation den viktigaste mekanismen och en förutsättning för att den lärande får förmågan att erfara någonting på ett annat sätt än tidigare (Marton & Booth, 2000). Detta innebär för den lärande att kunna urskilja och åtskilja något som den tidigare inte kunnat urskilja och åtskilja. Variationsmönster erbjuder olika sätt att variera innehållet på.

Olika typer av variation kan beskrivas som (Lo, 2014, Maunula et al., 2011):

- *Separation* – att separera en aspekt från objektet och variera, till exempel, dess värde.
- *Kontrast* – använda ett icke-exempel det vill säga visa vad något *inte* är för att visa vad det är.
- *Generalisering* – byta eller visa objektet i olika sammanhang utan att objektet förändras.
- *Fusion* – simultan variation av flera aspekter samtidigt för att visa på aspekternas förhållande till varandra och till objektet som helhet.

Exempel på användande av variationsmönster:

I boken *Learning Study* (Maunula et al., 2011) ges ett beskrivande exempel med olika variationsmönster för fenomenet *tänd lampa*. Här nedan gör jag en sammanfattning av detta exempel. Efter det följer ett exempel som jag hittat på och som är mer kopplat till musikämnet.

Man kan tänka att de kritiska aspekterna för fenomenet *tänd lampa* är *tänd* respektive *lampa*. En variation av den kritiska aspekten *tänd* kan skapas genom att tända och släcka en lampa (kontrast). Då varieras den kritiska aspekten *tänd* medan lampan är konstant (separation). Aspekten *lampa* kan också varieras genom att använda olika lampor och hålla dem tända. Att variera denna aspekt förändrar inte fenomenet men visar på en bredd (generalisering). Det går även att tänka sig att variera både *tänd* och *lampa*

samtidigt (fusion) men om det är för mycket som varierar samtidigt finns det en risk att det blir svårare att urskilja just det kritiska.

Ett exempel som är mer musikrelaterat skulle kunna utgå från ett lärandeobjekt där en lärare vill förklara notvärdet åttondelar för en elev. Då skulle två kritiska aspekter kunna vara *rytm* respektive *puls/tempo*. Läraren skulle då kunna variera rytmen genom att byta mellan att spela åttondelar och fjärdedelar. Då varierar rytmen medan puls/tempo hålls konstant. För att eleven ska förstå åttondelar djupare måste dock även puls/tempo varieras, det vill säga att åttondelar spelas i olika puls/tempo. Detta syftar då till att få eleven att förstå att åttondelarna står i relation till puls/tempo och ändras om den ändras. Om läraren i detta exempel skulle variera både rytm och puls/tempo samtidigt skulle det kunna leda till förvirring hos eleven, åtminstone i ett initialt skede.

2.4.6 Variation – en garanti för lärande?

En lärare kan endast skapa en så bra förutsättning som möjligt för eleven att lära sig men det läraren gör är trots allt bara att, efter bästa förmåga, försöka ”iscensätta lärandeobjektet” genom att belysa de kritiska aspekterna (Lo, 2014). Även om detta görs förtjänstfullt finns det ingen garanti för att en elev lärt sig det som läraren avsåg. Lärandet uppstår alltid hos eleven själv och alla elever är olika, det läraren gör är att försöka underlätta för elevers eget lärande.

2.4.7 Forskning med Learning study inom konstnärliga ämnen

De allra flesta avhandlingar och forskningsprojekt med utgångspunkt i arbete med Learning study som metod rör undervisning i ämnen som matematik, fysik, biologi med mera. Den enda studie som gjorts kring Learning study i kultur- eller musikskola är Cecilia Frostensons masteruppsats *Learning study i kulturskolan?* (2016). Utöver den finns ett fåtal avhandlingar där Learning study använts inom konstnärliga ämnen.

En avhandling är Pernilla Ahlstrands studie *Att kunna lyssna med kroppen* (2014). Avhandlingens fokus är att undersöka vad en *skådespelande gestaltande förmåga* kan innebära, utifrån teaterlevers försök att lära sig detta och hur teaterlärare arbetar med att utveckla en sådan förmåga hos sina elever. Hennes resultat visar bland annat hur lärare genom att studera novisers möte med ett lärandeobjekt kan lära sig något nytt om objektet. Samtidigt menar Ahlstrand att det finns en risk när man detaljstuderar någons kunnande att det blir en fixering vid detaljer. Ahlstrand beskriver därför: ”När man plockar isär något, när man tittar på delarna, på något specifikt, så är det väsentliga att därefter återgå till helheten” (s. 214).

Den studie som ligger närmast min är Cecilia Frostensons masteruppsats *Learning study i kulturskolan?* (2016). Jag har också till stor del inspirerats av hennes upplägg och arbete med sin Learning study varvid min uppsats

har flera likheter med den. Det finns dock några skillnader. I Frostensons studie genomför fyra instrumentallärare⁸ *varsin* Learning study och uppsatsens inriktning var att undersöka och beskriva lärarnas kunskapsutveckling. I min studie genomför fyra instrumentallärare⁹ en *gemensam* Learning study och syftet är att undersöka hur Learning study kan fungera som modell för kollegialt lärande och utbyte av pedagogiska erfarenheter.

Resultatet i Frostensons studie visar att lärarna genom arbetet med Learning study utvidgat sin förståelse för vad det innebär att lära sig något och även att de lärt sig mer om hur eleverna lär sig. Vidare beskrivs hur lärarna anammat språkliga begrepp för att beskriva och förstå den musikpedagogiska praktiken. Lärarna fick också en ökad självinsikt om sig själva i rollen som lärare. Detta genom reflektion med hjälp av handledning, kollegiala samtal och videofilmer från lektioner. Sammantaget visar detta enligt Frostenson på att det skett en kunskapsutveckling hos lärarna till följd av deras arbete med Learning study.

3 Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att beskriva på vilket sätt Learning Study kan fungera och upplevas som modell för fortbildning och utveckling av kollegialt lärande inom ramen för instrumentalundervisning i kommunal musik- och kulturskola. Detta genom att låta ett arbetslag med gitarrlärare genomföra en gemensam Learning Study för att sedan ta del av deras erfarenheter samt att observera arbetets gång.

3.2 Frågeställningar

- På vilket sätt kan Learning study bidra till att utveckla kollegialt lärande inom ramen för musikskolans instrumentalundervisning?
- Hur kan Learning studys begrepp och teori underlätta förståelse för och samtal kring elevers lärandeprocesser?

4 Upplägg och metod

Jag gör i detta kapitel en beskrivning av upplägget för den Learning study som denna studie bygger på. I detta kapitel görs även en beskrivning av de

⁸ Två fiollärare, en pianolärare och en slagverkslärare.

⁹ Alla fyra gitarrlärare.

metoder som jag valt att använda för insamling av den empiri som ligger till grund för analys och diskussion utifrån studiens syfte och frågeställningar. För att både få en så bred och djup bild som möjligt har jag valt en kombination av observation och intervju som metod. Tankar och resonemang kring det följer också i detta kapitel.

4.1 Upplägg av Learning study

Den Learning study som ligger till grund för denna uppsats genomfördes mellan 5 oktober – 27 november 2017 med en lärargrupp bestående av fyra gitarrlärare som utgör ett arbetslag på en kommunal musikskola i Stockholmsområdet. Deltagandet omfattade för lärarnas del:

- Fyra handledningsträffar – sammanlagt cirka 8 timmar. Dessa träffar innefattade information, reflektion, analys och planering av lektionerna. För en mer detaljerad beskrivning av mötena se avsnitt 6.1 samt bilaga
- Tre filmade lektioner (endast en av lärarna)
- Medverkan vid presentation av studien för musikskolans övriga lärare vid en pedagogisk konferens
- Avslutande gruppintervju

4.1.1 De deltagande lärarna

De fyra lärare som deltog i studien är alla män och i åldersspannet 35–55 år. Samtliga har lång erfarenhet av att arbeta som gitarrlärare, som minst tio år, och arbetar som lärare på heltid eller nästintill, samt har utbildning från musikhögskola. Alla fyra lärare undervisar barn och ungdomar från årskurs tre till sista året på gymnasiet i såväl akustisk gitarr som elgitarr. Lärarnas elever går antingen enskilt eller i grupp om 2–4 elever. Ingen av lärarna hade tidigare deltagit i en Learning study.

4.1.2 Eleverna i studien

Eleverna som deltog i lärarnas Learning study är två elever som går tillsammans. De hade vid tidpunkten för studien endast gått i musikskolan i cirka två månader och får därför anses vara i högsta grad nybörjare. Att just dessa elever valdes ut grundas i att lärarna valde ett lärandeobjekt som innebar att lära ut stödanslag till nybörjare. Värt att påpeka är att det inte är elevernas lärande som står i fokus för denna studie utan det gör lärarnas arbete med Learning study.

4.1.3 Min roll som handledare och forskare

Min första roll i lärarnas Learning study var den som handledare. I boken *Learning Study* (Maunula et al., 2011) påpekas vikten av att handledaren i en Learning study bör ha stor erfarenhet av Learning study och/eller genomgått en handledarutbildning i Learning study. Då inget av dessa

kriterier kan anses vara uppfyllda, eftersom jag varken deltagit eller varit handledare i en Learning study förut, blev min roll som handledare också ett slags provande byggt på antaganden. På grund av min bristande erfarenhet som handledare bemödade jag mig att verkligen vara ordentligt påläst innan vi startade studien samt att vara väl förberedd inför alla möten. Dessa förberedelser bestod i att jag studerade litteratur om Learning study samt att jag gjorde en noggrann planering inför varje handledningsmöte.

Min roll som *fältforskare* följer i stort sett samma mönster som min roll som handledare, vad gäller erfarenhet. Här påpekar Tom Tiller (1999) att forskaren behöver en kunnig blick som det tar lång tid att utveckla. Men han påpekar även att en fältforskare som har tidigare lärareerfarenheter normalt behöver kortare tid för att skilja ut det viktiga från det mindre viktiga. Har man dessutom arbetat på den skola som man studerar behövs oftast mindre tid för att bli bekant med situationen. Alltid något!

4.1.4 Anpassning av Learning study till en kulturskolekontext

Som jag tidigare nämnt har Learning study som modell använts framförallt inom ramen för den klassundervisning som sker i grund- och gymnasieskolan och då främst inom ämnen som matematik och fysik. Då instrumentalundervisning inom kommunal kulturskola skiljer sig ganska mycket från till exempel klassundervisning i matematik har jag försökt att anpassa form och upplägg för att bättre passa i en kulturskolekontext.

När en instrumentallärare ska bedöma en elevs spel och kunskaper för upptäcka vilka kritiska aspekter som behöver mest fokus måste läraren ha möjlighet att se eleven när den spelar. Därför användes videoinspelning vid såväl lektion som förtest och eftertest, i kombination med frågor till eleverna. Detta gör att även för- och eftertest till stor del påminner om en lektion även om syftet inte direkt var att lära ut något vid dessa tillfällen.

Jag valde att frånga det cykliska förlopp som normalt är signifikativt för en Learning study, där man reviderar och genomför samma lektion flera gånger.¹⁰ Deltagarna genomförde endast en cykel och detta hade flera orsaker. En anledning var att om vi skulle gjort fler cykler, vilket givetvis också hade varit intressant, skulle studien ha tagit mycket längre tid att genomföra, något som det inte fanns utrymme för inom tidsramen för kursen i *Självständigt arbete*. Instrumentalundervisning i kulturskola innebär oftast att eleven har lektion en gång per vecka. Detta gör att det mellan varje test eller lektion måste gå minst en vecka och dessutom måste lärarna ha tid till analys och planering mellan lektionerna. När Learning study genomförs inom ett ämne som matematik genomförs ofta diagnostiska prov eller liknande som förtest respektive eftertest (Maunula et al., 2011). Det underlättar möjligheten att ”mäta” resultatet av undervisningen genom

¹⁰ Normalt minst tre gånger.

att jämföra för- och eftertest. I detta fall strävar man efter att nå ett bättre resultat för varje cykel. Att jämföra resultat på samma sätt blir svårare inom ett ämne som gitarrundervisning. Fokus i föreliggande studie har heller inte legat på att studera utvecklingen av elevernas resultat varvid det cykliska förloppet inte heller får samma direkta betydelse.

Innan jag startade den Learning study som ligger till grund för denna uppsats hade jag ett möte med Cecilia Frostenson. Cecilia driver ett företag där hon arbetar med kollegialt lärande i kulturskolan, bland annat genom att genomföra Learning studies.¹¹ Cecilia gav många värdefulla tips om vad man kan tänka på vid utformning av en Learning study i ett kulturskolesammanhang. Dessa tips bestod bland annat av idéer om hur man kan utforma test, lektion med mera.

4.2 Metod

4.2.1 Observation – under arbetets gång – i anslutning till varje möte

Eftersom jag deltog som handledare för lärarnas Learning study blir det naturligt att betrakta själva observationen för det som brukar benämnas *deltagande observation*. En deltagande observatör tar aktiv del i situationen som ska observeras och går in som medlem i den aktuella gruppen (Patel & Davidsson, 2011). En fördel med deltagande observation är enligt Ejvegård (2009) att man har möjlighet att gå på djupet och verkligen förstå skeendena.

I anslutning till handledningsmötena i Learning studyn, senare samma dag, valde jag att göra loggboksanteckningar över vad som diskuterades under mötet. Jag skrev anteckningarna så snart som möjligt efter den aktuella observationen. Bjørndal (2002) påpekar att detta är viktigt eftersom minnet är bräckligt och ju längre tid som går innan anteckningar görs desto mer onyanserade, bristfälliga och felaktiga riskerar observationerna att bli. I resultat- och analyskapitlet gör jag en sammanfattning av dessa anteckningar och observationer från varje möte. Efter beskrivningen av innehållet vid respektive möte gör jag en kommentar till innehållet i mötet med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar.

4.2.2 Gruppintervju – efter avslutad Learning study – summering av de deltagande lärarnas erfarenheter och upplevelser

En vecka efter att själva Learning studyn var avslutad gjorde jag en gemensam kvalitativ intervju med de deltagande lärarna för att kunna ta del av deras erfarenheter och upplevelser av Learning study som modell för fortbildning och kollegialt lärande. Vid intervjun utgick jag från öppna frågor utan svarsalternativ i syfte att öppna upp för samtal kring olika teman

¹¹ Företaget heter *Lärkultur* (larkultur.se).

som knyter an till denna studies syfte och frågeställningar. Denna typ av intervju med öppna frågor utan fasta svarsalternativ benämns ibland som *semistrukturerad intervju* även om det begreppet ibland utsätts för viss kritik bland annat av Jan Trost (2010) som betonar vikten av att ha en väl genomtänkt struktur, trots öppna frågor och avsaknad av svarsalternativ.

Intervjun genomfördes i form av en gruppintervju. Jag hade naturligtvis kunnat intervjua lärarna var och en för sig vilket hade kunnat ge andra svar och vinklar. Detta hade förmodligen kunnat visa varje lärares individuella upplevelse på ett bättre sätt. Jag ville dock hålla fast vid det kollegiala spåret hela vägen och såg en möjlighet till ett spännande avslutande samtal där lärarna kunde få möjlighet att gemensamt reflektera kring sina erfarenheter ur sitt perspektiv. Jan Trost (2010) menar att gruppintervjuer lämpar sig för att få fram deltagarnas upplevelser och skapa idéer men minde bra för att komma åt attityder och åsikter. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver begreppet *fokusgruppintervju* som en typ av intervju där intervjuaren tar en roll som moderator och introducerar diskussionsämnen samt ser till att det blir ett meningsutbyte. Denna beskrivning av fokusgruppintervju ger en ganska bra bild av den intervju som genomfördes. Vid intervjun gjordes ljudinspelning som sedan transkriberades.

4.2.3 Reflektion kring observation och intervju i kombination

När man använder observation som metod påpekar Ejvegård (2009) att det är klokt att även utnyttja andra källor som till exempel intervju då forskningsresultat som enbart bygger på deltagande observation annars riskerar att tillmätas ett lågt vetenskapligt värde. Detta bland annat på grund av att deltagandet riskerar att göra det svårare att hålla en tillräcklig distans för att kunna säkerställa en objektiv beskrivning (ibid.).

Först hade jag tänkt att göra ljudinspelning vid handledningsmötena men valde att endast göra fältanteckningar. Jag gjorde detta val framförallt på grund av det omfattande arbete som skulle ha krävts för bearbetning och transkription av materialet. Men även då jag tänkte att min observation och mina intryck av vad som skedde under mötena var det mest intressanta och inte exakt vad som sades. Eftersom jag efter avslutad Learning study valde att genomföra en gruppintervju där jag gjorde ljudinspelning fick jag en möjlighet att ta del av deltagarnas upplevelser, tankar och perspektiv beskrivna med deras egna ord. Målet med att använda båda metoderna var att mina observationer och intryck från mötena i kombination med deltagarnas erfarenheter från arbetet, uttryckt med deras egna ord under en intervju, skulle ge möjlighet till en djupare och intressantare analys utifrån denna uppsats syfte och frågeställningar.

4.2.4 Etiska överväganden

Samtliga lärare som deltog i denna studie har godkänt sin medverkan och informerades i god tid innan studien inleddes om dess syfte, upplägg,

innehåll och utformning. Eleverna informerades av sin lärare innan lektionerna genomfördes. Enligt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer bör barn ges information om vad de ska delta i på ett åldersanpassat sätt. Föräldrarna till de elever som medverkade i denna Learning study informerades även de såväl muntligt som skriftligt om studiens syfte och upplägg innan lektionerna genomfördes. Föräldrarna har förutom att godkänna sitt barns deltagande även givit sitt tillstånd till videofilmning av lektionerna och till att dessa filmer fick visas vid den interna pedagogiska konferens där Learning studyn presenterades för övriga lärare på den aktuella musikskolan.

5 Resultat och analys

I detta kapitel presenteras den Learning study som jag genomförde tillsammans med de fyra gitarrlärarna. I slutet av kapitlet gör jag en sammanfattning av den gruppintervju som jag genomförde med lärarna efter att vår Learning study slutförts.

5.1 Sammanfattning och kommentarer från handledningsmötena

I detta avsnitt gör jag sammanfattande beskrivningar av de olika handledningsmöten som utgjorde den Learning study som denna studie haft för avsikt att undersöka. I anslutning till sammanfattningen av vart och ett av de sammanlagt fem mötena gör jag en analys i form av en kommentar där jag försöker observera de deltagande lärarnas arbete med utgångspunkt i denna studies syfte och frågeställningar. Fokus ligger på förståelsen av begrepp och på den pedagogiska (didaktiska) diskussionen.

5.1.1 Första mötet

Mötet inleddes med information av min studies upplägg och syfte. Sedan följde en presentation från min sida av Learning study med beskrivning av arbetsgång, centrala begrepp och bakomliggande vetenskaplig teori. Vi gick också igenom mitt planerade upplägg för vår Learning study.

För att vi även skulle komma igång med vår Learning study hade jag inför första träffen gett deltagarna i uppgift att de var och en för sig skulle fundera ut en sak som de upplever att det är svårt att undervisa kring, alternativt något som de tycker är intressant eller vill studera närmare. Ett exempel som deltagarna lyfte var *slagkomp* (s.k. *strumming*) och ett annat hur man lär ut grunderna när man får en ny elev eller tar över en annan lärares elev. Sedan använde vi dessa frågeställningar som utgångspunkt för att försöka komma fram till ett lämpligt lärandeobjekt som skulle kunna fungera inom ramen för en Learning study. I och med detta arbete kunde vi diskutera

kring begreppen *lärandeobjekt* och *kritiska aspekter* relaterat till en mer autentisk undervisningskontext vilket jag uppfattade ledde till att begreppen blev tydligare för gruppen. Till slut hade vi kommit fram till två tänkbara lärandeobjekt där alternativ ett var uppslaget vid slagkomp (*strumming*) och alternativ två hur man lär ut stödanslag¹² på nybörjarnivå.

Kommentar: I början av mötet då jag gick igenom begrepp och bakomliggande teori kring Learning study uppfattade jag att det var mycket information för deltagarna att ta in och sortera. Detta är helt naturligt och något jag hade räknat med då det tar en stund att koppla ihop teori och begrepp för att dessutom kunna relatera det till undervisning i nästa steg. På grund av detta försökte jag använda begreppen så mycket som möjligt och i slutet av mötet upplevde jag att deltagarna började förstå och koppla ihop begreppen på ett adekvat sätt.

Mitt intryck efter första mötet var att deltagarna var positiva till Learning study och uttryckte en tillfredsställelse över att få jobba kring pedagogiska frågor inom den ram som en Learning study erbjuder. Det kan kopplas och ses i relation till denna studies syfte och frågeställning.

5.1.2 Andra mötet

I inledningen av mötet gjorde vi en kort repetition av de begrepp och den teori som jag gick igenom vid första mötet med reflektioner från deltagarna över hur de uppfattade begreppen. Min observation var att deltagarnas uppfattning av teori och begrepp inte var helt tydlig och att de fortfarande upplevde det som lite abstrakt. De hade dock förhoppning om att begreppen skulle klarna i och med att vi från och med andra mötet gick in i ett mer ”praktisk” fas av själva studien. Jag påpekade att det är min uppgift som handledare att se till att vi använder begrepp och teorier när vi diskuterar vilket förhoppningsvis ska leda till att de kommer ”landa” lite mer hos deltagarna. Även att man kan se begreppen främst som ett instrument och en modell för att underlätta den didaktiska diskussionen.

Den största delen av mötet ägnades åt att diskutera kring lämpligt lärandeobjekt. Sen förra mötet hade en av deltagarna funderat kring ett nytt tänkbart lärandeobjekt utöver de som diskuterades vid första mötet. Detta nya lärandeobjekt berörde hur man ska lyckas få eleverna att vara avslappnade i vänsterarmen när de spelar.

För att komma fram till ett val av lärandeobjekt hade vi en diskussion om kritiska aspekter. Efter att ha resonerat kring kritiska aspekter för alla tre potentiella lärandeobjekt beslutades till slut att lärandeobjektet för studien skulle bli hur man lär ut stödanslag, framförallt ur ett nybörjarperspektiv. Vi

¹² Med *stödanslag*, eller *apoyando*, menas ett anslag i höger hand där fingret efter att ha slagit an strängen landar, eller *tar stöd*, mot näst följande sträng. Detta till skillnad från ett *fritt anslag*, eller *tirando*, där fingret efter att ha slagit an strängen fortsätter fritt ut i luften utan att landa mot nästa sträng.

diskuterade hur första lektionen, ett så kallat förtest skulle kunna se ut. Det bestämdes att eleverna skulle få spela en kort låt som de redan kan sen innan, kompletterat med undersökande frågor från läraren angående stödanslag. En lärare tog på sig att genomföra och filma de tre lektioner som själva undervisningsdelen av studien innefattar.¹³

Kommentar: Med tanke på studiens syfte och frågeställning är det intressant att observera att en deltagare efter första mötet kommit upp med ett nytt tänkbart lärandeobjekt som mycket väl hade kunnat utgöra ett, för en Learning study, lämpligt sådant. Detta visar en förståelse för begreppet.

En annan observation är att när vi diskuterade kritiska aspekter hamnade deltagarna till en början i att diskutera sånt som elever kan göra fel eller ofta gör fel angående lärandeobjektet. Detta tror jag är en följd av att just ordet kritisk i vardagligt tal oftast har en negativ klang eller innebörd. I fallet med begreppet kritiska aspekter är det dock inte den negativa betydelsen av ordet kritisk som avses och vi diskuterade att man kanske i detta sammanhang kunde jämföra ordet *kritiska* aspekter med ord som *viktiga* eller *avgörande* aspekter.

5.1.3 Tredje mötet

Detta var det möte som vi i förväg hade planerat in längst tid för då det dels innehöll många tidskrävande moment och det kändes viktigt att dessa moment gjordes grundligt samt att det skulle finnas utrymme för olika längre resonemang och diskussioner. Inför detta möte var planen att repetera lärandeobjekt och kritiska aspekter. Sen även att analysera den första lektionen, *förtestet*, som en av de deltagande lärarna genomfört och videofilmat samt att utifrån denna analys konstruera och planera lektionen som samme lärare sedan skulle genomföra med samma elever. Även det så kallade *eftertestet* som läraren skulle genomföra en vecka efter genomförd lektion skulle planeras.

Efter repetition av lärandeobjekt gjorde vi, innan vi tittade på förtestet, en lista med hypotetiska kritiska aspekter för lärandeobjektet bestående av:

- Rakt finger – eller lätt böjt
- Landa på strängen
- Glida på (över) strängen
- Spela med fingertoppen
- Stöd med tummen
- Placering av tummen
- Vinkel på tummen

Tanken bakom att göra en lista med kritiska aspekter innan analysen av förtestet var att belysa skillnaden mellan *hypotetiska* kritiska aspekter som

¹³ Förtest, lektion och eftertest.

är mer utav generell karaktär och de kritiska aspekter som är framträdande just för den aktuella elevgruppen.

Lektion 1 (förttest):

I analysen av förtestet framkom ytterligare en kritisk aspekt, nämligen elevernas sittställning. Vidare gjorde deltagarna bedömningen att den mest framträdande kritiska aspekten var elevernas placering av handen, i förhållande till ljudhålet på gitarren. Denna aspekt tillsammans med sittställningen bestämde deltagarna skulle bli de två kritiska aspekter som fokus skulle riktas på vid lektionen och planeringen av den samma. Då själva lektionsdelen av studien var planerad att utgöras av ett moment som en del av en instrumentallektion på totalt trettio minuter ansåg deltagarna det räcka med att fokusera på dessa två kritiska aspekter.

Sedan följde en längre diskussion vid planeringen av lektionen och dess olika moment där jag strävade efter att få deltagarna att tänka utifrån *variation* av de kritiska aspekterna. Detta resulterade i att den planerade lektionen skulle innehålla följande moment:

- Då de båda elevernas sittställning såväl som handställning skiljer sig från varandra ska eleverna försöka analysera varandra och därefter ”byta” sitt- och handställning med varandra, detta med syfte att skapa en ökad medvetenhet hos eleverna om sitt- respektive handställning.
- Prova att spela med den andres hand- och sittställning.
- Efter detta instruerar läraren eleverna att sitta långt fram på stolen samt att placera höger hand så att tummen är placerad på a-strängen precis innanför kanten av(över) ljudhålet sett från stallet och pek- och långfinger över locket precis innan ljudhålet, sett från stallet. Efter lärarens instruktion ska eleverna spela med den nya handställningen och sedan ska läraren leda eleverna i en kort reflektion kring hur det låter samt hur det känns att hålla handen i denna position. För att öka elevernas medvetenhet kring detta ska de sedan även få testa att spela samtidigt som de blundar eller eventuellt tittar i taket.
- Till sist ska eleverna få en läxa till nästa vecka med instruktionen att spela en melodi hemma, där de fokuserar på sin handställning, samtidigt som en förälder filmar högerhanden. Denna film ska de sedan visa upp vid nästa tillfälle.

Efter detta följde planering av det *eftertest* som eleverna skulle göra veckan efter den genomförda lektionen där syftet är att undersöka vad eleverna lärt sig i förhållande till lärandeobjektet och de kritiska aspekterna. Som eftertest planerades följande moment:

- Börja med att låta eleverna spela en annan låt än den de hade i läxa utan att i förväg kommentera eller instruera något angående handställning. Detta i syfte att undersöka om den nya handställningen

blivit elevernas ”naturliga” handställning. Förmodligen är en vecka för kort tid för att detta ska ske.

- Eleverna ska agera lärare och instruera läraren angående handställningen. Detta i syfte att undersöka deras teoretiska förståelse kring lärandeobjektet och de kritiska aspekterna.

Kommentar: Allt eftersom lärarnas Learning study fortskrider uppfattar jag en ökad förståelse hos deltagarna kring de olika begrepp som Learning study inbegriper. Arbetet med de kritiska aspekterna i början av mötet, då vi gjorde en uppdelning mellan hypotetiska kritiska aspekter och kritiska aspekter hos den aktuella elevgruppen, uppfattade jag ledde till att förståelsen av begreppet fördjupades hos deltagarna. En reflektion kring detta, som jag tycker är lite kul, är att denna ökade förståelse kring begreppet egentligen uppstod som en följd av praktiserad variationsteori, nämligen i form av att begreppet kritiska aspekter varierades.

Mitt intryck under mötet var att Learning study som modell verkligen inbjuder till att deltagarna hamnar i långa och djupgående diskussioner angående undervisning, barns lärande och metodik för gitarrundervisning. Deltagarna uttrycker flera gånger under mötet en uppskattning och uppvisar en påtaglig entusiasm över att få diskutera kring sådant som berör det de upplever som kärnan i deras arbete, instrumentalundervisningen. Ibland kan dock diskussionerna sväva iväg ganska mycket, även om de fortfarande alltså berör gitarrundervisning. Vid dessa tillfällen kan jag ibland, i min roll som handledare, hamna i lite utav ett dilemma kring hur långt jag ska släppa iväg diskussionerna och när jag ska försöka styra tillbaka dem till själva lärandeobjektet.

Det begrepp som jag uppfattar som det svåraste för deltagarna att ta in och förstå är *variationsmönster*. Den typ av variationsmönster som känns som det minst svåra för deltagarna och som vi därför hittills mest behandlat är det med *icke-exempel*. Att belysa vad något inte är för att belysa vad det är (Lo, 2014). Lite kul var att under den filmade sekvensen med eleverna visade en av eleverna upp just detta variationsmönster. När läraren pratade om att fingret skulle vara rakt vid stödanslag drog en av eleverna slutsatsen vad som händer om man spelar med ett för böjt finger och tog tag i höga e-strängen med ett böjt finger och drog i strängen varpå ett anslag med inte alltför vackert ljud uppstod. Eleven visade alltså upp en förståelse kring den kritiska aspekten att *spela med rakt finger* genom att använda ett variationsmönster, utan att hen var medveten om detta förstås.

5.1.4 Fjärde mötet

Inför detta möte var planeringen att titta på de två lektioner som en av lärarna genomfört och videofilmade sedan det förra mötet. Den första filmen visade den av lärarna gemensamt planerade lektionen, *genomförande*, som hade till syfte att synliggöra lärandeobjektet och dess kritiska aspekter för

eleverna. Alltså själva undervisningsdelen i en Learning study. Lärarna fick inför filmen uppgiften att speciellt fokusera på hur de upplevde att de kritiska aspekterna behandlades och gjordes tydliga för eleverna, det vill säga hur de *varierades* genom undervisningen.

Vid planeringen av denna lektion, under tredje mötet, hade lärarna valt att fokusera undervisningen till dessa två kritiska aspekter:

- Sittställning
- Placering av tummen i förhållande till ljudhålet

Lektion två (genomförande):

Vid arbetet med sittställningen kunde läraren dra nytta av att de båda eleverna satt på två olika sätt. Den ena hade en mer ”klassisk” sittställning, det vill säga med gitarren placerad på vänster knä och med fotpall under vänster fot. Den andra eleven hade gitarren placerad på höger knä och ingen fotpall. När läraren enligt planeringen instruerade eleverna att titta på varandra och försöka ”byta” sittställning med varandra började eleverna analysera varandras olika sittställning och upptäckte då att de satt på olika sätt, något de uppenbart inte reflekterat över förut. De fick därefter, som planerat, testa att spela med den andres sittställning och reflektera över hur det kändes. Detta kan man se som en form av *variation* av den kritiska aspekten sittställning med syfte att öka elevernas förståelse och uppfattning av den kritiska aspekten. Läraren påpekade också att inget sätt är rätt eller fel utan att man sitta på olika sätt när man spelar gitarr.

Vid arbetet med den andra kritiska aspekten, höger tummes placering i förhållande till ljudhålet, fick eleverna testa att spela med högerhanden placerad vid olika ställen, vid ljudhålet, över greppbrädan och nära stallet. Detta följdes av att läraren tillsammans med eleverna resonerade kring hur de tyckte att det lät och kändes. En av eleverna uttryckte att det lät ”spikigt” när man spelade nära stallet och båda enades om att det lät bäst att spela vid ljudhålet. För att eleverna skulle få en tydligare upplevelse av hur det känns att spela på olika ställen fick de testa att spela samtidigt som de blundade. Även gällande denna kritiska aspekt kan man säga att målet att skapa variation lyckades, något som också lärarna var överens om.

Nästa steg var att lärarna tillsammans skulle titta på det så kallade *eftertestet* som genomfördes och filmades med eleverna en vecka efter lektion två, *genomförandet*. Inför denna film bad jag lärarna att reflektera tillsammans kring sina förväntningar på utveckling hos eleverna. Lärarna trodde att endast en vecka och en lektion är för lite för att kunna nå några stora framsteg. Speciellt i avseendet att få den nya sitt- och handställningen att bli en del av elevernas ”naturliga spel”, det vill säga det sätt på vilket eleverna spelar spontant när de inte reflekterar över hur de gör. Just att få den nya sitt- och handställningen att bli en del i elevernas naturliga spel påpekade lärarna är en viktig målsättning på sikt.

Lektion tre (eftertest):

Planeringen för denna lektion var att eleverna först skulle spela en låt¹⁴ utan att läraren gjorde några som helst kommentarer angående sittställning och handställning innan. Detta med syfte att undersöka just om det som behandlades under lektion två hade gett någon förändring i elevernas naturliga spel. Här fick lärarna rätt i sitt antagande då elevernas spel såg ut precis som under förtestet! Inget av det som hade behandlats under lektion två hade ännu blivit del en av deras naturliga spel. Sen var det dags för den andra delen i eftertestet då eleverna skulle agera lärare åt läraren och visa honom en bra sitt- respektive handställning. Och här började eleverna briljera på riktigt! De kunde visa och förklara mycket utförligt hur man ska hålla, och varför, för läraren och visade tydligt att undervisningen lämnat spår och haft effekt, om än så länge främst på ett teoretisk plan. Efter detta moment avslutades lektionen med att eleverna tillsammans med läraren spelade låten igen och nu återgick eleverna igen till sitt ”gamla” sätt att spela.

Nästa steg i mötet var att göra en tänkt reviderad lektion som hade kunnat genomföras ifall vi hade följt ett traditionellt upplägg för en Learning study där lektionen revideras och genomförs fler gånger. Det bedömdes dock inte som relevant på grund av att lärarna ansåg att när det är frågan om denna typ av individuella undervisning, även om det i detta fall var en två-grupp, skulle en ny elevgrupp troligtvis innebära helt nya förutsättningar. Jag kan också tänka att denna uppgift att planera en tänkt reviderad lektion kändes lite omotiverande för lärarna då den inte skulle genomföras i verkligheten. Jag såg därför ingen anledning till att propa på att detta moment tvunget skulle genomföras.

Kommentar: Under detta möte kunde jag observera att lärarna tyckte det var mycket intressant och givande att titta på de filmade lektionerna tillsammans. De påtalade vid flera tillfällen hur kul de tyckte det var att titta tillsammans på undervisning. Det gav också ett påtagligt stöd till det pedagogiska samtalet på ett annat sätt jämfört med när diskussionen fördes utifrån en hypotetisk eller muntligt beskriven situation vilket blir mer abstrakt. När de hade undervisningen så att säga rakt framför sig, i filmad version, kunde lärarna på ett annat sätt visa vad de menade och de kunde utgå från en gemensam bild när de diskuterade.

Det begrepp som jag tidigare upplevt varit svårast för deltagarna att få grepp om och relatera till är *variation* eller *variationsmönster*. Förmodligen då detta begrepp kan upplevas som lite mer abstrakt än *lärandeobjekt* och *kritiska aspekter*. Här underlättade de filmade lektionerna förståelsen av begreppet hos deltagarna då det blev mer tydligt och konkretiserat när de hade något som de kunde knyta det till.

¹⁴ Låten ”Kycklingpolka”.

5.1.5 Femte mötet – redovisning av studien för övrig personal

Detta var egentligen inget möte i likhet med de föregående utan bestod i att jag hade en presentation av Learning study i allmänhet och vår genomförda Learning study i synnerhet för övrig personal på den aktuella musikskolan, vid en så kallad pedagogisk konferens. Denna presentation bestod, förutom presentationen av Learning study, i att jag beskrev arbetets gång och alla tittade tillsammans på de inspelade lektionerna med eleverna. Lärarna som deltog i Learning studyn bistod under presentationen med kommenterar kring arbetet och filmerna och de fick beskriva hur de hade jobbat med förberedelser, reflektion, analys, upplägg av lektionerna etcetera.

På en hemsida för Learning study, som *Institutionen för didaktik och pedagogisk profession* vid Göteborgs universitet står bakom, beskrivs vikten av att dokumentera arbetet med en Learning study för att även andra ska kunna ta del av erfarenheter, insikter och resultat.¹⁵ Presentationen för den övriga personalen kan ses som ett led i att uppfylla det syftet.

Kommentar: De deltagande lärarnas roll var kanske inte så stor vid detta tillfälle men de fick i alla fall möjlighet att beskriva sitt arbete för sina övriga kollegor vilket kan ses som en slags metareflektion. De beskrev att de verkligen uppskattat att få diskutera och reflektera kring sin undervisning tillsammans. De uttryckte även att de tyckte det var kul att avsluta själva arbetet med att få en sammanfattning av sin Learning study.

5.2 Gruppintervju

Intervjun som genomfördes efter avslutad Learning study beskrivs egentligen bäst som en form av öppet samtal mellan deltagarna och mig. Även om jag hade en ram och frågeställningar som vi utgick ifrån så var det en öppen diskussion och deltagarna var fria att hamna på sidospår. De tillfällen då diskussionen hamnade lite utanför frågeställningarna var detta ingenting jag försökte hindra utan deltagarna fick så att säga gå i mål med sina diskussioner.

Jag har valt att sammanfatta och analysera samtalet utifrån tre huvudområden, eller punkter, som samtalet huvudsakligen kom att beröra. Intervjun var inte utformad efter just dessa tre områden utan de utkristalliserade sig i efterhand när jag gick igenom ljudinspelning och transkription av intervjun. Alla citat som jag tagit med kommer från lärarna.

1. Vilket mervärde har vår Learning study skapat för er i ert arbete?

Här lyfter samtliga lärare fram just samtalen under mötena och utbytet av metoder och erfarenheter som den mest betydelsefulla delen. De beskriver hur det har gett dem nya tankar och idéer som de tagit till sig och som de nu

¹⁵Hemsidan är <http://ls.idpp.gu.se>.

provar i sin egen undervisning. De beskriver vidare hur de aldrig varit med om att sitta och på detaljnivå diskutera sin undervisning på det här sättet tidigare.

”Det största, som jag tycker var mest givande, det var faktiskt när vi satt här i rummet och alla satt och visade utifrån egna erfarenheter. Mycket som alla hade givetvis samma grejer men det var alltid någon som hade nån grej som man själv inte hade tänkt på. Du tänkte så och du gjorde så liksom. Det har jag aldrig provat. Det tyckte jag var grymt.”

Trots att lärandeobjektet utgjordes av vad de alla anser vara ett ytterst grundläggande moment som alla jobbar mycket med ger de flera exempel på nya idéer och infallsvinklar som de fått och tagit till sig från de övriga lärarna. De beskriver hur det alltid var någon som kom med någon ny idé eller metod som de själva aldrig tidigare tänkt på eller reflekterat över. Detta påpekar de har gett dem inspiration till att testa nya saker i den egna undervisningen.

2. Tankar om fortbildning och erfarenhetsutbyte i ett större och delvis historiskt perspektiv

Denna punkt ingick egentligen inte som en direkt frågeställning från min sida under intervjun men mycket av samtalet kom att handla om lärarnas tankar och reflektioner kring fortbildning i ett större perspektiv. Det hakar på ett sätt i den första frågeställningen angående mervärde men ändå inte helt. Därför har jag valt att lyfta ut den som en separat punkt. Innehållet bör dock ses och läsas i relation till lärarnas arbete med Learning study.

”Men det är också det vi säger nu här att aldrig har man diskuterat liksom det här och gått in på djupet som vi har gjort nu. Det har jag hört så jäkla länge, i så många år, och alla säger det här att det är konstigt att det inte kan komma till skott nån gång.”

Lärarna kommer ofta in på att de i stort sett aldrig tidigare varit med om att sitta och diskutera sin undervisning på det sätt som de gjort nu. En lärare uttrycker det som att det är roligt att få ”jobba med jobbet på riktigt”. De beskriver hur mycket av möten och liknande ofta landar i diskussioner angående andra saker än just själva undervisningen. Alla uttrycker en avsaknad av denna typ av diskussioner där man går på djupet kring vad de anser utgör kärnan i deras arbete, själva undervisningen. En lärare tycker sig ha uppfattat ett intresse från övriga kollegor angående vår Learning study inte minst genom det engagemang som de uppvisade vid redovisningen inför de övriga kollegorna. Han uttrycker att alla går igång på och tycker det är kul att prata om undervisning.

”Att komma med det här det är ju liksom att komma med nåt färskt köttstycke till en tigerbur. Just att prata om undervisning, vi tycker att det här är kul.”

”Det förvånar mig att vi har hållit på, i så många år, och aldrig pratat om det här. Det är faktiskt jättekonstigt.”

En av lärarna beskriver hur samtal kring avsaknaden av denna typ av diskussioner förts så länge han kan minnas. Han tar upp exempel från flera decennier tillbaka med lärare som uttryckt frustration över att aldrig kunna eller få möjlighet att prata med kollegor om det som är verkligheten med eleverna. Vad man gör och erfarenheter man skulle kunna dela med sig av.

”Det är inte så att vi aldrig pratar om det här men det är ju på luncher och man sitter så på sin fritid, men inte inom arbetets ramar”

Här tar en lärare upp en intressant aspekt nämligen att de gånger som liknande typer av samtal kring undervisning trots allt sker så sker det ofta utanför det som är egentlig arbetstid, till exempel på lunchen.

3. *Hur fungerade Learning study som modell med fokus på upplägg, form och begrepp?*

Denna frågeställning var under intervjun uppdelad i olika frågor men jag har här valt att sammanfatta allt under en punkt. När det kommer till de begrepp som en Learning study cirkulerar kring, *lärandeobjekt, kritiska aspekter och variationsmönster*, så uttrycker lärarna att dessa ord och begrepp känns aningen abstrakta och ”akademiska”. De upplever det som lite svårt att sortera vad som är vad och lärarna uttrycker att de inte lagt begreppen på minnet utan att de nog kommer att ”tyna bort”. En lärare tror att man skulle kunna använda lite enklare begrepp och ett lite mer vardagligt tänk och ändå få ganska liknande resultat.

6 Diskussion

Den ursprungliga tanken bakom denna uppsats var att undersöka hur Learning study som modell kan erbjuda nya vägar till ett djupare och mer fokuserat kollegialt samtal kring instrumentalundervisning. Ett typ av samtal där lärare delar med sig av de erfarenheter de i flera fall gjort under årtal av undervisning, tusentals instrumentallektioner och möten med olika elever. I detta kapitel beskriver jag på vilket sätt jag tycker att vi lyckades skapa denna typ av samtal samt hur Learning study som modell bidrog till det.

6.1 Resultatdiskussion

Sett till de deltagande lärarnas mycket positiva erfarenheter av vår Learning study som tar sig uttryck under intervjun och mina egna observationer som pekar i samma riktning måste man anse att modellen Learning study verkligen lyckades bidra till att skapa förutsättningar för den typ av djupgående och fokuserade kollegiala samtal som jag hade hoppats på. Detta leder naturligtvis till frågan: *Vad var det som gjorde att Learning*

study ledde till ett så lyckat resultat? Här tror jag att man kan hitta ett antal viktiga faktorer.

En viktig faktor tror jag grundar sig i att aktionsforskning och Learning study som modell är *praktikerorienterad*. Det vill säga att det är den egna praktiken som står i fokus och att det är praktikern själv som utser den aspekt som ska undersökas, det så kallade *bottom-up*-perspektivet som Rönnerman (2012) beskriver. Detta tror jag skapar en känsla av delaktighet hos deltagarna. Lärarna i studien uttrycker vid flertalet tillfällen, både under intervju och handledningsmöten, sin uppskattning över att få fokusera på och utgå från den egna undervisningen i samtalen kring elever och deras lärande.

Som en viktig anledning till att diskussionerna blev så fokuserade kan man lyfta fram det som Frostenson (2016) i sin uppsats beskriver som *inzoomning*. Här är erfarenheten jag gjorde i min roll som handledare att begreppen i Learning study spelade en avgörande roll. Vi startade utifrån en bredare diskussion kring vad som är svårt att undervisa om för att med det som utgångspunkt formulera ett avgränsat och mer specifikt lärandeobjekt. Efter det zoomade vi in ytterligare genom att dela upp lärandeobjektet i ännu mindre beståndsdelar i form av kritiska aspekter. Sedan när det var dags att planera själva undervisningen för eleverna gick vi ytterligare ett steg genom att diskutera möjlig variation av de kritiska aspekter som valts ut till lektionen. Utan denna stegvisa och successivt ”inzoomande” arbetsgång som utgör modellen Learning study är min uppfattning att vi förmodligen inte lyckats nå den typ av diskussioner som lärarna uppskattade mest.

Just det att Learning study fokuserar på elevens lärande och vad som underlättar lärandet gör att fokus flyttas från läraren. Detta är något som jag tycker bidrar till att skapa ett öppnare samtalsklimat där man inte riskerar att fastna i ett läge där man ska komma fram till den bästa metoden eller en gemensam metod. Något som i värsta fall skulle kunna leda till en situation där lärarna försöker motivera och försvara varför just deras egen metod är den bästa. Detta är också något som en av lärarna framhåller som särskilt betydelsefullt under intervjun:

”En grej som jag gärna vill få med och det har ju du sagt redan från början. Det har ju inte varit meningen att vi ska utarbeta en gemensam metod och det är en tung grej faktiskt i det här, tycker jag.”

Lärarna är i intervjun också inne på en viktig aspekt med att använda en specifik modell, som till exempel Learning study, för kollegiala samtal. De tror att det kan bidra till att öka legitimiteten för den här typen av samtal, att det blir ansett som något viktigt. De tänker också att det gör det lättare att motivera denna typ av samtal framför samtal om budgetar, utvärderingar och liknande vilket de anser annars utgör en för stor del av deras samtal.

”Vi har tyvärr inte tid med den här utvärderingen nu för vi håller på med ett utvecklingsarbete här. Att eleven skulle vara viktigare plötsligt. Ja det är klart att den är det!”

Inför vår Learning study planerade jag upplägget så att de deltagande lärarna inte skulle behöva lägga någon tid vid sidan av mötena på att jobba med Learning studyn. Undantaget då den lärare som ledde och filmade själva undervisningsdelen med sina elever. Detta för att så mycket som möjligt underlätta arbetet för lärarna och låta dem lämna mötena utan att ha någon uppgift i form av skriftliga reflektioner eller liknande hängande över sig. Jag tog också på mig rollen att anteckna och föra protokoll under mötena samt att leda arbetet utifrån det planerade upplägget. Lärarna behövde på så sätt bara ägna sin tid och energi åt själva diskussionerna. Detta kan förmodligen ha bidragit till deltagarnas övervägande positiva upplevelse av vår Learning study.

Ett moment i vår Learning study som var viktigt för resultatet och som också lärarna lyfter fram som den kanske mest givande delen var den diskussion som uppstod när de tittade tillsammans på de videofilmade lektionerna. Här blev kopplingen till verkligheten som mest påtaglig, då lärarna hade en verklig och gemensam undervisningssituation som utgångspunkt för samtal och reflektion.

Föreliggande studie har haft som syfte att undersöka lärarnas arbete med modellen Learning study. Fokus har alltså inte legat på de deltagande elevernas utveckling vilket den gjorde i avhandlingarna av Ahlstrand (2014) och Wallerstedt (2010). Eftersom lärares fortbildning trots allt i förlängningen alltid syftar till att ge eleverna en bättre och mer kvalitativ undervisning tycker jag ändå att det är intressant att resonera lite kring hur jag anser att arbetet med vår Learning study bidragit till att tjäna det syftet.

Här kan man se det ur två olika perspektiv. Det första är vilken progression som visade sig för de två elever som deltog i undervisningsdelen av denna Learning study. Detta ger också ett perspektiv på hur Learning study kan fungera i en instrumentalundervisningskontext. Vid analysen av videoinspelningen av den lektion som utgjorde eftertest kunde både jag och de övriga lärarna konstatera att de stora framstegen hos eleverna visade sig främst genom en teoretisk förståelse för lärandeobjektet. Detta visade sig genom att eleverna vid eftertestet muntligt kunde redogöra mycket tydligt för hur ett stödanslag bör genomföras men att det ännu inte visade sig så mycket i elevernas spel. Det anser lärarna i sin analys beror på att endast ett lektionstillfälle och en vecka är för kort tid för att kunna sätta en prägel på det som lärarna uttrycker som elevens ”naturliga spel” och att det därför blir viktigt att läraren följer upp arbetet. Här kan man anta att den ökade förståelsen hos eleverna för lärandeobjektet i förlängningen även kommer att underlätta utvecklingen av stödanslaget i elevernas spel men det blir trots allt lite av en gissning.

Man kan också se på elevers potentiella utveckling ur ett annat större perspektiv. Lärarna beskriver tydligt hur denna Learning study gett dem nya idéer, tankar och metoder som de tagit till sig och provar i sin undervisning. Detta torde betyda att deras elever i förlängningen får en bättre undervisning vilket i sin tur kan anses gynna elevernas progression. Som bland annat Hattie (2009) påpekar så är läraren den enskilt viktigaste faktorn för elevers studieresultat. Skolverket (2016) påpekar också som jag tidigare nämnt att det vetenskapliga stödet är starkt för att kollegialt lärande leder till en positiv skolutveckling.

Hur självklart det än kan verka att lärare borde prata om och reflektera över sin undervisning tillsammans med sina kollegor visade sig detta alltså vara sällsynt. Eftersom föreliggande studie enbart genomfördes med ett arbetslag bestående av fyra lärare är det naturligtvis vanskligt att börja generalisera på ett, ur vetenskapligt perspektiv, trovärdigt sätt men både min och deltagarnas uppfattning är att avsaknaden av denna typ av kollegiala samtal inte är något unikt för just detta arbetslag. En bild som dessutom förstärks i och med den reflektion ur ett historiskt perspektiv som lärarna gjorde under intervjun. Ytterligare indikationer på att detta inte är något ovanligt fenomen kan man hitta i Björndahls (2005) beskrivning angående hur lärarkulturen och pedagogiska miljöer i Skandinavien traditionellt har präglats av en ”privatiserad praxis”, där lärare utför sin undervisning i slutna rum utan att mötas gemensamt och reflektera över vad man gör i sin vardag.

Slutligen vill jag också betona att de deltagande lärarnas öppna och positiva inställning till studien samt deras förtroende för mig som handledare utgjorde en mycket viktig faktor för det positiva resultatet. Även den uppmuntran och det stöd som musikskolans chef gav både till mig som handledare och till studien som helhet var av stor betydelse för studiens genomförande och resultat.

6.2 Metoddiskussion

Sett i backspeglarna kan jag konstatera att valet av att kombinera både observation och intervju som metod var ett lyckat drag. De två olika metoderna kom, i arbetet med analys, att uppfylla två olika syften. Observationerna kom till stor del att handla om att jag kunde följa hur modellen Learning study, med fokus på begrepp och teori, fungerade som ram för arbetet. Denna frågeställning hade jag inte kunnat få svar på om jag enbart hade använt mig av intervjun med lärarna som underlag. I intervjun säger lärarna mer eller mindre unisont att de anser att användandet av begrepp och teori inte spelat någon direkt större roll för resultatet. Här är min bild en helt annan, nämligen att de spelade en direkt avgörande roll för det positiva resultatet. Å andra sidan betyder inte detta att lärarnas åsikt på något sätt skulle vara ”fel”. Jag inser att de förmodligen har rätt i att begrepp och teori kanske egentligen inte har så betydelse för deltagarna i en

Learning study. Däremot har begrepp och teori en direkt avgörande betydelse för handledaren i en Learning study då de ger handledaren verktyg till att leda arbetet framåt och att fokusera diskussionen.

När jag efter intervju och transkription av densamma började arbetet med att analysera samtalen under intervjun läste jag igenom transkriptionen ett antal gånger. Då blev det allt tydligare att det stora värdet av vår Learning study var att vi lyckades nå en form av diskussion kring elever och undervisning som de deltagande lärarna uttryckte att de, trots mångårig erfarenhet i yrket, aldrig tidigare varit med om i sitt arbete. Här spelade just möjligheten för mig att kunna gå tillbaka i materialet och läsa flera gånger en stor betydelse för arbetet med analys och för att kunna gå på djupet i materialet. Detta hade inte varit möjligt ifall jag hade valt att inte göra ljudupptagning av intervjun. Vid handledningsmötena valde jag att inte göra ljudupptagningar och sett i ljuset av vad just beskrev angående värdet av ljudupptagningen vid intervjun skulle det förmodligen gett större möjligheter till en djupare analys av samtalen vid våra handledningsmöten om jag spelat in även dessa. Anledningen till att jag valde att inte spela in alla våra möten är helt enkelt att det hade tagit för mycket tid i anspråk att transkribera sett i relation till uppsatsens omfattning. Den totala mötestiden kan uppskattas till strax under tio timmar medan intervjun varade i trettio minuter. För att transkribera en intervju på en timme kan man räkna med 5–7 timmars arbete (Kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidson, 2011).

Det var inte bara första gången som de deltagande lärarna arbetade med Learning study utan även jag var nybörjare i sammanhanget. På grund av det kändes det viktigt att inför arbetet vara väl förberedd och påläst. Detta för att jag som handledare skulle kunna göra vår Learning study till något värdefullt och givande för deltagarna. Egentligen kan man säga att jag fick tre olika roller i arbetet: *deltagare*, *handledare* och *forskare*. Det kan naturligtvis ha både för- och nackdelar. Att jag i likhet med deltagarna själv arbetar som gitarrlärare upplevde jag vid flera tillfällen utgjorde fördel. Det gjorde att jag kunde delta i diskussionerna på ett annat sätt och, när det behövdes, hjälpa diskussionen framåt och ge konkreta gitarr-relaterade exempel när vi arbetade utifrån begreppen i Learning study. Att det kan underlätta att som handledare ha kunskap inom ämnet är något som även flera andra beskriver (Tiller, 1999; Maunula et al., 2011). Att pendla mellan rollen som *handledare* och rollen som *deltagare* upplevde jag inte som något direkt problem. Däremot kan man tänka sig att min roll som *forskare* hade underlättats ifall jag hade kunnat fokusera bara på det.

Som lärandeobjekt valde lärarna, delvis på min inrådan, ett mycket grundläggande moment inom gitarrundervisning, nämligen *stödanslag* med fokus på nybörjare. Det är också ett moment som alla lärarna ofta jobbar med och undervisar kring. Jag tror att valet av en grundläggande *praktisk färdighet* på instrumentet som lärandeobjekt kan vara ett bra val när det är

första gången man jobbar med Learning study. Både med tanke på att alla har mycket idéer och erfarenheter att dela med sig av. Men också på grund av att mycket kring begrepp och teori inom Learning study kan upplevas som lite svårtillgängligt och abstrakt speciellt om man inte är bekant med dem sedan tidigare. Detta är något som jag tycker framkommer både i observationer och intervju. Det hade naturligtvis kunnat varit tänkbart med ett lärandeobjekt som fokuserade på en *musikalisk färdighet* eller ett moment som riktade sig till elever på en högre nivå också.

6.3 Framtida forskning

Som jag skrev om i bakgrundskapitlet påpekas det från många håll om bristen på forskning kring kulturskolans verksamhet. Att den statliga kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) föreslår ett anslag på 20 miljoner till forskning om kulturskolan visar att detta är något som tas på allvar och att det borde finnas en ambition att ta tag i frågan. Kulturskolerådet (2016) har *forskningsbaserad verksamhetsutveckling* som ett av fyra prioriterade områden 2015 till 2018. Även Cecilia Frostenson (2016) påpekar att forskningen kring kulturskolan väntar på att fyllas på av ämnen.

I denna uppsats har fokus endast legat på Learning study som modell. Bara utifrån denna modell finns det naturligtvis mängder av möjliga och intressanta forskningsuppslag. Det vore till exempel intressant att göra en längre studie där man låter lärare genomföra flera cykler i likhet med den vanliga formen för Learning study. Eller att låta en grupp genomföra flera Learning studies kontinuerligt under en längre tid.

Utifrån min egen erfarenhet som gitarrlärare i musikskola och utifrån vad jag anser att denna studie har visat så finns det ett stort intresse och ett stort behov bland instrumentallärare inom musik- och kulturskola för en utveckling av kollegialt lärande. Att skapa tillfällen och former för att kunna diskutera och reflektera kring sin undervisning tillsammans med sina kollegor. Med anledning av detta är min förhoppning att den förestående forskningssatsning på kulturskolans verksamhet som jag tidigare nämnt väljer att fokusera på forskning kring metoder för att utveckla lärarnas kompetens, gärna genom olika former av kollegialt lärande. Lyckas man utveckla lärarnas kompetens så är det något som i slutändan också kommer att gynna utvecklingen hos deras elever.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: en studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Frostenson, C. (2016). *Learning study i kulturskolan? Kompetensutveckling i den egna praktiken* (Masteruppsats). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:knh:diva-2151>
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Forskning i fokus 5. Stockholm: Skolverket.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2010. Malmö.
- Holmqvist, M. (red.) (2006). *Lärande i skolan: learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2007). *Fenomenografisk didaktik 1*. Didaktisk Tidskrift Vol. 17, No. 2-3, 2007. Hämtad från <http://www.tomaskrokmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kulturskolerådet. (2016). *Kulturskolan i siffror*. Hämtad från http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/kulturskolan_i_siffror_2016_0.pdf
- Kulturskolerådet. (2017). *Vår verksamhet*. Hämtad 2017-10-15, från <http://www.kulturskoleradet.se/sv/verksamhet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Lindgren, A-C. (2012). Med videon som verktyg. I Rönnerman, K. (red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Lo, M.L. (2014). *Variationsteori: för bättre undervisning och lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Maunula, T., Magnusson, J. & Echevarría, C. (red.) (2011). *Learning study: undervisning gör skillnad*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Mouwitz, L. (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. NCM-rapport 2001:2. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet.
- Ohlsson, J. (red.) (2004). *Arbetslag och lärande: lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet) Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/15399>
- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. (Diss. av båda förf.) Stockholm: Univ., 2001. Stockholm.
- Rönnerman, K. (red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. ISBN: 978-91-7559-064-6
- SOU 2016:69. Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* (PhD dissertation). Örebro. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-2487>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *Forskning som involverar barn*. Hämtad 2017-09-27, från <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Vikström, A. (2015). *Vad är det som gör skillnad? - vad undervisningen måste göra synligt och vad eleverna måste lära sig för att förstå begreppet*

materia. Forskning om undervisning och lärande nr 15. Hämtad från http://www.forskul.se/ffiles/0058965F/ForskUL15_s22-37.pdf

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: en didaktisk studie av taktart i musik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Wernberg, A. (2005). *Variationsteori i praktiken*. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:296687/FULLTEXT01.pdf>

Zandén, O. (2011). Att arbeta med kvaliteter i populärmusik. I Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Planering för genomförande av Learning study

Första mötet

- Information angående studien
- Introduktion till Learning study – Begrepp och teori.
- Diskussion kring tänkbart lärandeobjekt och elevgrupp.

Andra mötet:

- Val av lärandeobjekt om det inte skett redan vid möte 1. Diskussion kring kritiska aspekter (hypotetiska). Planering av lektion 1 (förttest).

Lektion 1 – ”förttest” (videofilmas)

Tredje mötet:

- Analys av förttest med ny diskussion angående kritiska aspekter – utifrån analysen av förttestet.
- Planering av lektion 2 (genomförande) och lektion 3 (eftertest).

Lektion 2 – ”genomförande” (videofilmas)

Lektion 3 – ”eftertest” (videofilmas)

Fjärde mötet:

- Analys av lektion 2 samt eftertest. Diskussion kring vad som händer med utgångspunkt i begreppen lärandeobjekt, kritiska aspekter, variationsmönster. Vad skulle göras lika och vad skulle ändras till en eventuell ny lektion?

Femte mötet:

Redovisning av studien vid pedagogisk konferens – månadsskiftet november/december. Jon förbereder/håller i redovisningen, deltagare delar med sig av erfarenheter.

Slutintervju:

Sammanfattande diskussion i form av gruppintervju.

