

Kurs: FA Självtändigt arbete, masteruppsats i musikpedagogik,  
15 hp, vt 2016

Masterexamen i musikpedagogik

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: Cecilia Hultberg

Cecilia Frostenson

# *Learning study* i kulturskolan?

Kompetensutveckling i den egna praktiken



# Abstract

**Title:** *Learning Study* in the Community School of Arts?

**Language:** Swedish

**Key words:** learning study, skills development, music teachers, cultural psychology, variation theory, collegiate learning, video filmed lessons

In this study *Learning study* has been carried out as a model for *skills development* focusing teaching and learning processes for music teachers within the Community School of Arts. The model rests on *variation theory* to improve teaching and learning. The design of a Learning study consists of three *video filmed lessons* interwoven with continuous monitoring and planning through collegiate dialogues. Work with Learning study starts from the choice of a certain aspect of knowledge, *the learning object*, and the identification of several *critical aspects* based on the pupil's current level of understanding. In the teaching situation, the teacher provides *variation patterns* to support the pupil's learning. The design of the model in this study is modified with a view to a better fit with the subject of music, and the context of teaching in the School of Arts.

Starting from the cultural-psychological perspective on learning and a phenomenographic inspired method, this study aims to describe the participating teachers' learning through their Learning study. The teachers have experienced a development of knowledge in themselves as well as in their pupils. They have assimilated a language for reflecting on the process of teaching. Reflected experience has made the didactic interaction in the teaching process visible. The collegiate dialogue has contributed to the development of more variation in the tools used for teaching. Learning study is therefore found to be a useful tool in the development of music teaching in the context of Community School of Arts when enough time, continuity and a qualified coach are provided.

**Sökord:** learning study, kompetensutveckling, musklärare, kulturpsykologi, variation theory, kollegialt lärande, videofilmade lektioner

## Förord

När jag startade mina studier vid masterprogrammet i musikpedagogik på KMH hösten 2014 knöt jag samman en mer än 40 år gammal röd tråd. Frågor kring musiken, människan och samhället har följt mig sedan tonåren och ledde 1973 fram till en fil. kand. med inriktning mot musiksociologi. Några av dem som inspirerat mig genom åren finns inte längre: mina föräldrar Britta och Georg, Jan Ling och Kurt Lindgren. Jag är tacksam över deras stöd och att jag fått förmånen att besjålas av deras passion.

Att vandra mellan teori och praktik är en gåva för såväl personlig som yrkesmässig utveckling. Efter många års yrkesverksamhet inom framför allt kulturskola har jag nu fått möjlighet att fullfölja mina på 90-talet påbörjade musikpedagogiska studier. Under masterprogrammets delkurs ”Musikpedagogiskt arbete” mötte jag *Learning study*. Den tillhörande kursuppgiften gav mig tillfälle att pröva modellen i en mindre studie. Jag upptäckte här ett upplägg för kompetensutveckling i den egna praktiken baserad på lärarens eget val av ämne och där eleverna var den självklara utgångspunkten för reflektionen kring vad som händer i undervisningen. Ett oslagbart kort för att garantera ett personligt engagemang hos läraren med sikte på dem som verksamheten är till för – eleverna! Studien gav mersmak och hösten 2015 fick jag ett nytt tillfälle att arbeta med *Learning study* i kulturskolan, denna gång tillsammans med fyra lärare. Det är analysen av vad som hände i den studien som ligger till grund för min uppsats.

Den text du nu håller i din hand vill med en stor kärlek till kulturskolornas verksamhet och lärare lämna ett bidrag för att knyta ihop forskning med praktik. Ett varmt tack till alla som gjort det möjligt, först och främst de fyra musiklärarna Rut, Rosita, Roland och Ragnar som låtit mig dela sina erfarenheter i form av insikter, glädjeämnen och svårigheter. Tack också till mina diskussionsglada lärare och kurskamrater – vi har klurat ut en hel del tillsammans! Ett speciellt tack till Ronny Lindeborg som vid mellangranskningen gav mig precis den sparring jag behövde för att komma vidare. Tack till Lasse som har varit förstående under hela tiden jag befunnit mig i min ”uppsatsbubbla” och dessutom läst korrektur. Tack också till Elinor som förbättrat min engelska text i inledningens abstract. Slutligen ett varmt tack till professor Cecilia Kärnefelt Hultberg – min skärpta och snabbtänkta handledare som på ett så utomordentligt sätt har väglett mig i vetenskapligt tänkande och arbete.

Stockholm 29 april 2016

*Cecilia*

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
2.1 Kulturskolorna i Sverige .....	2
2.1.1 Musikundervisning i kulturskolorna .....	3
2.1.2 Musikämnets innehåll och förutsättningar .....	4
2.1.3 Forskning om musikundervisning .....	5
2.2 Lärares kompetensutveckling .....	8
2.2.1 Lärares praktik och professionella språk .....	9
2.2.2 Learning study som praktikbaserad kompetensutveckling .....	10
2.3 Syfte och frågeställningar .....	11
<b>3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter</b> .....	<b>12</b>
3.1 Kulturhistorisk teori och kulturpsykologiskt perspektiv .....	12
3.2 Fenomenografisk didaktik och variationsteori .....	14
3.2.1 Learning study som praktisk tillämpning av fenomenografi och variationsteori .....	15
3.2.3 Forskning i konstnärliga ämnen genom Learning study, variationsteori och fenomenografi .....	16
<b>4 Metod</b> .....	<b>19</b>
4.1 Upplägg och genomförande av studien .....	19
4.1.1 Presentation av de medverkande lärarna .....	20
4.1.2 Upplägget av handledningsmötena .....	21
4.1.3 Rollen som handledare och forskare .....	22
4.2 Det empiriska materialet .....	23
4.3 Analys inspirerad av fenomenografisk ansats .....	23
4.4 Etiska överväganden .....	24

<b>5 Resultat .....</b>	<b>25</b>
5.1 Inzoomningsfasen .....	25
5.2 Fasen prövande-i-praktiken .....	31
5.3 Summeringsfasen .....	34
5.4 Sammanfattande resultat .....	39
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>41</b>
6.1 Kunskapsutveckling genom Learning study .....	41
6.2 Learning study i kulturskolans undervisningskontext .....	43
6.2 Reflekterad erfarenhet och professionellt språk .....	44
6.4 Fortsatt forskning och utveckling av kulturskolans undervisning .....	47
<b>Referenser .....</b>	<b>50</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>1</b>
Bilaga 1 .....	1
Bilaga 2 .....	3
Bilaga 3 .....	4
Bilaga 4 .....	5
Bilaga 5 .....	6
Bilaga 6 .....	7
Bilaga 7 .....	8

# 1 Inledning

Under mina år i kulturskolan som lärare, projektledare och chef har några frågor envist bankat på dörren: Varför är forskare i konstnärliga ämnen så ovanliga gäster i verksamheten? Och varför förefaller vi på golvet inte nyfikna på resultaten i den senaste doktorsavhandlingen i till exempel musikpedagogik? Hur kommer det sig att avståndet mellan praktik och teori – mellan verklighet och forskning – är så långt att diskussionen kring sådana frågor i det närmaste är obefintlig på de arbetsplatser jag har befunnit mig på? När vardagen rullar på med planering av undervisning, organisation av konserter och föreställningar, schemaläggning och redovisning av verksamhetsplaner kan det vara svårt att skapa utrymme för reflektion. Men kanske är det just detta som kan skapa incitament till utveckling och förändring av verksamheten?

Lärare inom estetiska ämnen har en lång egen lärandeprocess inom konstarten innan själva inträdet i yrket sker. Väl i verksamheten startar ett nytt lärande i mötet med elever och kolleger. Interaktionen i olika undervisningssammanhang bidrar till den professionella utvecklingen och lärandet inom yrket. En viktig del av lärandet inom lärarprofessionen utgörs av att förstå hur den egna undervisningen kan utvecklas vilket i sin tur bygger på kunskaper kring det som Kroksmark (2014) benämner ”lärandets mysterium” – hur det går till att lära sig något.

I den föreliggande studien prövas en vetenskapligt baserad modell för kompetensutveckling i kontinuerlig undervisningspraktik. Mitt forskningsintresse består i att undersöka de fyra ingående lärarnas erfarande av genomförandet av var sin *Learning study* i den egna undervisningen. I studien har jag deltagit både som handledare och forskare. Min förhoppning är att studiens resultat ska bidra till kulturskolornas verksamhetsutveckling på ett sätt som gagnar både lärare och elever. Till följd av studiens upplägg har jag valt att presentera tidigare forskning i samband med de ansatser de representerar.

## 2 Bakgrund

Kapitlet inleds med en övergripande beskrivning av inriktningen av och förutsättningar för kulturskolorna i Sverige. Här utgör kulturskolornas bakgrund, lärarnas utbildning, formella styrdokument och undervisningsmiljö en fond för förståelsen av den kontext kulturskolan verkar i. Kapitlet fortsätter med en genomgång av kompetensutvecklingsbegreppet. I ett särskilt avsnitt introduceras *Learning study* som en modell för kompetensutveckling i den egna praktiken. Parallellt i framställningen redogörs för forskning inom området.

### 2.1 Kulturskolorna i Sverige

Kultur- och musikskolor finns i nästan alla Sveriges kommuner.<sup>1</sup> Inrättandet av denna form av undervisning i konstnärliga ämnen för barn och ungdomar på deras fritid sker genom ett beslut på kommunal nivå. Verksamheten har genom den kommunala beslutsgrunden inga övergripande målrelaterade styrdokument liknande läroplanerna för den obligatoriska skolan. Kommunala verksamhetsplaner och olika former av policydokument, till exempel likabehandlings- och mångfaldsplaner samt kommunala kulturpolitiska program, kan i stället sägas utgöra kulturskolornas styrdokument. Kommunernas skiftande förutsättningar i form av storlek, geografiskt läge och kulturella traditioner skapar olika förutsättningar för att bedriva verksamheten vad gäller utbud och tjänsteorganisation.

Vilken som är den första kommunala musikskolan kan diskuteras. Redan år 1934 startades Nacka folkliga musikskola med frivillig musikundervisning för barn och ungdomar. Dess organisatoriska förutsättningar skiljde sig dock enligt Lindeborg (1999) från de villkor som senare kom att präglade kommunala musikskolor. Dessa baserades på kommunal finansiering av verksamheten vilken inkluderade en kommunalt anställd tjänsteman i form av en musikledare. Katrineholm med startår 1943 räknas därför ofta som den första kommunala musikskolan och den följdes snart av fler. Den stora expansionen av musikskolor skedde under 50- och 60-talet. (ibid.).

Under 1980-talet startade en utveckling där musikskolorna kom att omvandlas till kulturskolor (Graneheim, 1994; Sandh, 2015). Definitionen av en kulturskola brukar anges som att skolan har undervisning i minst två konstnärliga ämnen utöver musik. Bytet av namn på intresseorganisationen Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (SMoK) till Kulturskolerådet<sup>2</sup> visar på en förändrad syn som innebär att all kommunalt organiserad frivillig konstnärlig undervisning nu ses som kulturskolor. Det är även det namn jag kommer använda i denna uppsats. Med sikte på kulturskolornas utveckling anger rådet följande områden som prioriteringar för perioden 2015 till 2018:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> År 2014 hade 283 av landets 290 kommuner en musik- eller kulturskola.

<sup>2</sup> Namnbytet ägde rum 2015.

<sup>3</sup> Från Kulturskolerådets hemsida: [www.kulturskoleradet.se](http://www.kulturskoleradet.se)



- Barns rätt till kulturutövande
- Kompetensförsörjning (grundutbildning av pedagoger/lärare och chefer samt kompetensutveckling)
- Nationell samordning av statistik, kunskap och kvalitetsutveckling
- Forskningsbaserad verksamhetsutveckling

Ett stort antal av Sveriges barn och ungdomar deltar i kulturskolornas verksamhet.<sup>4</sup> Antalet heltidstjänster uppskattas till cirka 5 000.<sup>5</sup> Många kulturskolor har, förutom den frivilliga undervisningen, kommit att utveckla ett nära samarbete med för-, grund- och gymnasieskolan vilket genererat försäljningsverksamhet och delade tjänster. Skillnaden i omfattning i samarbetet med andra skolformer utgör också en grund för variation i kulturskolornas utformning av verksamheten. Denna aspekt kan också ha betydelse för didaktiska frågeställningar i den kulturpedagogiska vardagen.

År 2015 startade på regeringens uppdrag en utredning om kulturskolan. En första redovisning kommer att ske i september 2016 och därefter följas av en remissrunda. Utredningens förslag kan komma att innebära förändringar för kulturskolorna bland annat vad gäller gemensam målformulering, lärarutbildning och forskning. Den följs därför med stort intresse både av verksamheterna och utbildningsanordnarna.

### 2.1.1 Musikundervisning i kulturskolorna

Det finns en stor variation i utformningen av Sveriges kulturskolor vilket gör det svårt att beskriva undervisningsmiljön i generella termer. De flesta kulturskolor har en bredd i utbudet för musikundervisning både vad gäller instrument och genrer. Verksamheten riktar sig till alla barn och ungdomar utan inträdesprov. En kulturskollärare behöver ha en beredskap att undervisa med elevers olika önskemål och behov som grund i ett brett åldersspann från förskolebarn till äldre ungdomar. Undervisningen sker både som gruppundervisning och individuell undervisning. Gruppundervisning ger fler barn möjlighet att få spela och de pedagogiska fördelarna med denna lektionsform betonas ofta från ledningshåll och även av pedagoger. Förekomst av individuell undervisning varierar mellan kulturskolorna och den har olika grund.<sup>6</sup> Många kulturskolor lyfter särskilt fram betydelsen av att eleverna har möjlighet till ensemblespel i olika former och genrer.<sup>7</sup> Lärarnas planering för den egna undervisningen sker oftast individuellt medan konserter, föreställningar och orkestrar/ensembler utgör plattformar för

<sup>4</sup> År 2014 deltog enligt SMoK:s statistik 213 083 barn och ungdomar i musik- och kulturskolans undervisning varav 162 711 i musik.

<sup>5</sup> Uppgift från samtal 2016-03-28 med Håkan Sandh, tidigare generalsekreterare i SMoK. Det finns för närvarande ingen officiell statistik på hur många lärare som arbetar inom kulturskolan eller hur många tjänster som den inrymmer.

<sup>6</sup> Anledningar till enskild undervisning kan utifrån mina erfarenheter som verksamhetschef vara att eleven är ensam om att spela instrumentet, att det är svårt att sätta samman elever i samma åldersspann med liknande spelmässiga färdigheter. Förmodligen spelar även lärares personliga värderingar utifrån erfarenhet och undervisningstradition en roll för val av undervisningsform.

<sup>7</sup> På kulturskolornas hemsidor finns ofta en text om ensemblespel, se exempelvis hemsidorna för kulturskolorna i Lund, Katrineholm och Linköping.

samarbete. Under de senaste decennierna har kulturskolor i allt större omfattning fått tillgång till egna lokaler som kompletterar eller ersätter de man sedan musikskolornas start har delat med grundskolan.

Musiklärare som undervisar på kulturskolorna har ofta högskoleutbildning i det konstnärliga ämnet i kombination med pedagogik. Det finns också en grupp lärare som saknar formell högskoleutbildning, många gånger är det just i pedagogik.

### 2.1.2 Musikämnets innehåll och förutsättningar

Förutom lärarnas utbildning, organisationsformer för undervisning samt lokaler och utrustning formas förutsättningarna för undervisning i musik även av själva ämnets karaktär. Nedanstående redogörelse har ambitionen att försöka fånga några av de aspekter som präglar det praktiskt-estetiska ämnet musik.

Musikämnet utgörs enligt Nielsen (1994) av dimensionerna *ars* – konst – och *scientia* – vetenskap. Dessa uttrycks i och knyts samman av en *hantverksdimension*. Ars-dimensionen består av musik som klingande fenomen i utövande och lyssnande. Scientia-dimensionen representerar intellektuella och verbala delar av musikens kunskapsområde och inrymmer bland annat musikbegrepp, musikhistoria och musikanalyser. I varierande grad är hantverksfärdigheter viktiga förutsättningar för både ars och scientia men alldeles speciellt i ars-dimensionen. Kärnan i musikämnet ligger i denna dimension. Den konstnärliga dimensionen är en nödvändig förutsättning för att någon ska uppfatta ett klingande fenomen som musik och därmed vilja tillägna sig kunskaper inom ämnet (ibid.).

Nielsens forskning gäller grundskolans musikundervisning. Beskrivningen av musikämnet är dock av generell art och kan därmed antas ligga till grund för undervisning i olika musikundervisningskontexter om än med olika betoning av de båda dimensionerna ars och scientia. Detta gäller även Nielsens (ibid.) resonemang om musikens olika aktivitetsformer som är en annan aspekt av ämnesinnehållet. I förhållande till själva ämnesstoffet skapar de olika former för utförande och utövande av musik:

- *Reproduktion* – utföra och återskapa existerande musik
- *Produktion* – skapa, komponera, arrangera och improvisera
- *Perception* – ta emot ljudintryck och börja förarbetet att ge musikalisk mening
- *Interpretation* – analysera och tolka musik. Även uttrycka förståelse och tolkning i ett annat medium
- *Reflektion* – överväga, undersöka, sätta musik i perspektiv av bland annat ett historiskt, sociologiskt och psykologiskt sammanhang<sup>8</sup>

Den musikaliska kunskapen utmärks av att den i likhet med andra former av praktisk kunskap till stor del utgörs av *färdighetskunskap* och *förtrogenhetskunskap*. Dessa kunskapsformer uttrycks i första hand som *kunskaps-i-handling* (Schön, 2007; Molander, 1993) och är oftast något man inte talar om.

<sup>8</sup> Hultberg (2012, s. 58) beskriver även hur musikern i tolkningen och musicerandet reflekterar i och över sina handlingar.

Här finns kunskaperna inbyggda i handlingsmönster och en känsla för materialet, i detta fall ett instrument. Denna kunskap tenderar att bli ”tyst” eller underförstådd och intuitiv. För att göra den synlig behöver den reflekteras i ett granskningsförfarande.

Begreppet *kunskapens tysta dimension* myntades av Polanyi och det betecknar företeelsen att ”vi kan veta mer än vi kan säga” (1966/2013, s. 27). Den tysta kunskapen förvärvas genom en lärandeprocess som kan vara ”mödosam” (ibid., s. 39). Han betonar hur perceptionen är beroende av kroppsliga processer och menar också att kroppens erfarenheter är grunden för allt tänkande. För att överhuvudtaget uppfatta musik krävs ett varseblivande. Genom auditiv, visuell, kinestetisk och taktill perception uppfattar vi musikens ljud och rörelser. *Lyssnande* är en grundläggande förutsättning för musikaliskt lärande och kunskapsutveckling.

Det musikaliska lärandet är en komplex process där eleven ”orienterar sin uppmärksamhet på ett mångfacetterat sätt” (Hultberg, 2012, s. 141) och i ett tidligt, klingande förlopp kombinerar perception med fysiska gester, intuition och känsla. Att lyssna till sitt eget musicerande ger utövaren möjlighet att ställa utförandet i relation till de egna intentionerna. Därutöver är det en förutsättning för att kunna relatera sitt eget musicerande till musikaliska konventioner i utformningen av ett meningsfullt framträdande (ibid.).

Det finns en viktig skillnad mellan *inre lyssnande* och *vardagslyssnande* (ibid.). Det inre lyssnandet handlar om att föreställa sig musik. Lärandet underlättas genom förmågan att kunna föreställa sig klingande musik. Reformpedagogen Jaques-Dalcroze betonade vikten av att vid musikstudier utveckla det inre gehöret. Genom att kombinera solfège med rytmik och improvisation menade han att förutsättningar för en allsidig musikalisk kunskapsutveckling var tillgänglig för eleven (Jaques-Dalcroze, 1921/1980). Vardagslyssnande på musik äger rum i många olika sammanhang. De sammanlagda erfarenheterna av detta lyssnande ackumuleras i förtrogenhet med olika musikstilar. Förtrogenheten gäller struktureringen av musikens byggstenar, dynamik, frasering, klangfärg, harmoniska förlopp samt melodiska och rytmiska motiv. I musikundervisningen möter eleven undervisningen utifrån sina egna erfarenheter av musik och musicerande. Flera forskare framhåller vikten av att läraren tar hänsyn till elevens tidigare musikaliska erfarenheter för att ge lärandet så goda förutsättningar som möjligt (Nielsen, 1994; Brändström & Wiklund, 1995; Saar, 1999; Hultberg, 2012).

### 2.1.3 Forskning om musikundervisning

Trots sin omfattning är inte kulturskolornas verksamhet belyst genom forskning i någon större utsträckning. De svenska studier som redovisas i Kulturskolerådets forskningssammanställning för musik- och kulturskolan (Lindgren, 2014) utgörs bland annat av historiska överblickar och berättelser från specifika orter, generella studier av musik- och kulturskolors roll, omvärld och utveckling samt ett antal studier av elever, föräldrar och lärare. Forskning om kulturskolans *musikundervisning* är mycket begränsad och kompletteras därför i detta avsnitt med forskning om musikundervisning även från andra kontexter.

De båda musikpedagogiska fälten musikhögskola och musikskola är i fokus för Brändströms och Wiklunds (1995) studie. Deras resultat visar bland annat hur yngre elever slutar i undervisningen när svårigheter med notinlärning överväger i förhållande till upplevelsen av musicerande.

Två instrumentalpedagogiska traditioner som innefattar strategier att läsa ut en musikalisk innebörd ur notbilden beskrivs av Hultberg (2002, 2012). Fram till mitten av 1800-talet var den *praktisk-empiriska* metoden förhärskande. Här byggdes den musikaliska förtrogenheten upp genom instrumentalövningar med vanliga motiviska vändningar och genom instrumentstycken med en tydlig huvudkaraktär där eleverna kunde pröva olika uttryck i ett lekfullt musicerande. I samband med den tekniska och sociala utvecklingen vid början av 1800-talet skapades nya förutsättningar för musikundervisning. Hos det framväxande borgerskapet uppstod stort intresse för att spela instrument. Genom nya metoder att trycka noter, som dessutom blev billiga att införskaffa, gavs ökade möjligheter att ta del av repertoar och olika utövares tolkningar. Eleverna förväntades ofta spela musik på högre nivå än de kunde omfatta och blev på så sätt beroende av en lärares instruktioner. Metoden benämns som den *instrumental-tekniska* och den medförde ett minskat handlingsutrymme för individuellt skapande.

I en uppsats inom forskarutbildningen om musikpedagogiska traditioners institutionalisering vid bildandet av den kommunala musikskolan i Stockholm beskriver Lindeborg (1999) fyra olika musikpedagogiska strömningar som var aktuella vid slutet av 1950-talet. Huruvida dessa traditioner fick genomslag även i andra delar av landet vid denna tid ligger inte inom Lindeborgs frågeställning. Traditionerna utgjordes av

- *Konservatorietraditionen* som framförallt var inriktad på det instrumentella eller vokala hantverket.
- *Samspelstraditionen* med en betoning på samspel och musikaliskt helhetstänkande
- *Den estetiska traditionen* som framhöll den västerländska musikens värden
- *Den progressivistiska traditionen* där skapande och lek betonades i lärandet och därmed utgjorde en bas för undervisningen

I vardagligt tal beskrivs instrumentalundervisning ofta som en mästare-lärling-relation. Denna kan enligt Nielsen och Kvale (2000) karaktäriseras utifrån två perspektiv. Det ena utgörs av det *individcentrerade* där lärlingens imitation av mästarens utförande dominerar som undervisningsmetod. Ur en *decentrerad* synvinkel på mästare-lärling-relationen består lärandesituationerna av lärlingens deltagande i en *praktikgemenskap*. Det senare begreppet kommer från Lave och Wenger (1991) som visar på hur det i praktikgemenskapen finns ett *legitimt perifert deltagande* som utgörs av lärlingens olika grad av involvering och ansvar över tid.

Det finns förbindelser mellan alla olika undervisningsformer i exemplen ovan. Interaktionen i musikundervisningstraditionerna är också kopplade till olika instrument och påverkas bland annat av instrumentspecifika förhållanden, genrens historiska och kulturella kontexter samt olika former av ensemblemusicerande (Holgersson, 2011).

Den hittills enda studie som på ett grundligt sätt beskriver interaktionen mellan lärare och elev i kulturskolans frivilliga musikundervisning är Rostvall och Wests avhandling från 2001. Studien är genomförd utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv i kombination med socialsemiotisk teori. Forskarnas analys av de elva undersökta lektionerna visar att undervisningen till största delen domineras av lärarnas ensidiga språkliga instruktioner med notläsning som grund. Resultaten gäller också frånvaron av musikaliska moment som tolkning, improvisation och skapande i undervisningen (ibid.). Forskning visar att även studenter inom högre musikutbildning fokuserar mer på teknik än på interpretation (Holgersson, 2011).

Musikundervisning inom grund- och gymnasieskolan är relativt väl beforskad. I detta sammanhang väljer jag att lyfta fram tre avhandlingar som på olika sätt har inspirerat den föreliggande studien. Musiklärarens strategier för att individanpassa undervisningen i helklass har undersökts av Backman Bister (2014). I resultaten framkommer växlandet mellan olika lärarroller, kamratlärande och att våga lära sig av eleverna som viktiga förhållningssätt. Forskaren lyfter också frågan om ett gemensamt professionellt språk för att en ämnesutveckling ska få genomgripande konsekvenser och kunna delas mellan lärare.

Utifrån ett multimodalt och socialsemiotiskt perspektiv visar Falthin (2015) hur lärares och elevers meningserbjudanden och val bidrar till den musikaliska kunskapsutvecklingen för elever i en högstadielklass. I undervisningen används noter, inspelad musik, sångtexter och instrument som teckensystem i en meningsskapande process där kunskapsutveckling inom musik är målet. Resultaten redovisas med hjälp av ett partitur med representationer för den multimodala interaktionen mellan lärare och elever.

Betydelsen av lärarens öppenhet och medvetenhet beskrivs i Firms (2004) livsvärldsfenomenologiska studie av den didaktiska interaktionen mellan musiklektörer och elever i mellanstadiet. Här framhåller forskaren att det inte är metoderna i sig som ligger till grund för interaktionen utan ”lärarens och elevernas intentioner och genomförande av dem som är avgörande” (ibid. s. 73). Läraren har ansvar för interaktionen i klassrummet och i resultaten framkommer att följande fyra aspekter av lärarens förhållningssätt är särskilt viktiga för elevernas lärande.

- Öppenhet för elevernas tidigare musikaliska erfarenheter
- Öppenhet för elevernas initiativ
- Bemötandet av elevernas handlingar
- Användande av ljudande, grafiska, verbala och kroppsliga symboler i undervisningen

Samspelet mellan lärare och elev skapar enligt Firm förutsättningarna för ett musikaliskt erfarende<sup>9</sup> vilket i sin tur möjliggör lärande och kunskapsutveckling.

<sup>9</sup> Firm (2004) ger ingen explicit förklaring av begreppet. Utifrån resonemanget i Berit Ljungs Dewey-inspirerade avhandling (2009) väljer jag att tolka ”erfarenhet” som en adekvat översättning av det engelska ordet ”experience” vilket är både ett verb och ett substantiv. På så sätt blir begreppet ”erfarenhet” ett uttryck för både *vad* som erfars och *hur* det erfars.

## 2.2 Lärares kompetensutveckling

Kompetens kan beskrivas som en individs förmåga att utföra en uppgift genom att tillämpa kunskaper och färdigheter (Kompetens, 2014, 19 januari).

Kompetensutveckling handlar om att på olika sätt utveckla sig i sitt yrke. Från att i första hand ha varit förknippad med olika former av utbildningar och kurser har synen breddats till att gälla ”varje situation där du lär dig och utvecklas oavsett om det sker genom studier på högskolan, på kurs, i praktik eller i det dagliga arbetet”<sup>10</sup>. Denna breda definition har både för- och nackdelar. Till fördelarna hör en öppenhet för olika typer av erfarenheter men om den inte kombineras med en reflekterande aktivitet riskerar den att bli utslätad och därigenom brista i kvalitet.

Kompetensutveckling för lärare har funnits sedan folkskolans start 1842 och den har sett olika ut under tidens gång (Gustavsson, 2008). I samband med Lpo94 och den obligatoriska skolans skifte från regelstyrning till målstyrning fick lärarna ett nytt utvidgat ansvar för undervisningens innehåll. I samband med den nya läroplanen kom ett nytt arbetstidsavtal (ÖLA 95) där kompetensutvecklingstiden reglerades till 104 timmar av den totala årsarbetstiden på 1767 timmar.

Personalens kontinuerliga utveckling av yrkeskompetens är en del av ett företags långsiktigt strategiska utveckling för att möta konkurrens och förändringar i omvärlden. I skolsammanhang kopplas kompetensutveckling ihop med skolutveckling. Det finns ingen forskning kring vad kulturskolans kompetensutveckling består av men drygt trettio års egen erfarenhet ger vid handen att den ofta handlar om metodik, ny undervisningslitteratur och övergripande pedagogiska förhållningssätt. Kompetensutveckling kopplad till specifika kommunala målsättningar som ”mångfald” och ”jämsliddhet” kan också vara vanliga inslag.

Kulturskolerådet (och tidigare SMOK) har under snart 20 år bedrivit flera större satsningar på verksamhetsutveckling där lärare fått möjligheter till kompetensutveckling inom speciella områden. Med en övergripande målsättning om ”en musik- och kulturskola för alla” har områdena utgjorts av mångfald<sup>11</sup>, tradition och nyskapande<sup>12</sup> och samverkan mellan kulturaktörer<sup>13</sup>. De nu (2016) pågående projekten utgörs av ”Om vi fick bestämma” (elevers delaktighet), ”I dina skor” (konstnärligt mentorskap i samarbete med kulturlivet) och ”Kulturskola på lika villkor” (genus). I dessa projekt deltar ett urval av kulturskolor med hela eller delar av personalen. Genom projekten får personalen genom olika samarbetsformer möjlighet att pröva nya infallsvinklar på innehåll och metoder i undervisningen. Projekten dokumenteras och redovisas, ofta vid en gemensam konferens med alla ingående skolor. En betydelsefull del av kompetensutvecklingen utgörs på detta sätt av erfarenhetspridning mellan verksamheterna.<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Från fackförbundet Unionens hemsida.

<sup>11</sup> Projekten ”Pascal” och ”Flerstämmig kulturskola”.

<sup>12</sup> Projektet ”Musikalisk mångfald”.

<sup>13</sup> Projektet ”Kreativ skolmiljö”.

<sup>14</sup> Projekten finns redovisade på [www.arkiv.smok.se/projekt](http://www.arkiv.smok.se/projekt) och [www.kulturskoleradet.se](http://www.kulturskoleradet.se). Här finns också tillgång till viss projektdokumentation.

Även en ”Pedagogisk portal” i form av en mötesplats på webben för elever och lärare har prövats i ett projekt initierat av SMOK. Avsikten var att bygga upp en internetbaserad plattform där lärares arrangemang skulle publiceras och lätt kunna hämtas. Av upphovsrättsliga skäl blev plattformen svår att driva i den utformning som var tänkt.<sup>15</sup>

Det i januari 2015 etablerade statliga Skolforskningsinstitutet har kunskap och undervisning om lärande i förskola och skola i fokus. På institutets hemsida står att läsa om att verksamheten ska bidra till att ge lärarna ”goda förutsättningar att planera, genomföra och utvärdera undervisning med stöd av vetenskapligt underbyggda metoder och arbetssätt”. Även om institutet inte har kulturskolorna som målgrupp kan målsättningen tjäna som en inspiration även för dessa. Institutet har också en ambition att presentera forskning så att den är ”hanterlig och användbar för de verksamma i skolan”. Här framhålls även betydelsen av ett nära samarbete mellan forskning och praxis genom påståendet att ”de bästa forskningsfrågorna formuleras av lärare och forskare tillsammans” (Skolforskningsinstitutets hemsida).

### 2.2.1 Lärares praktik och professionella språk

Denna studie har lärares kompetensutveckling kring undervisning och lärandeprocesser i fokus. Företeelsen undervisning syftar att åstadkomma en process där andra individer lär sig. För att skapa förutsättningar för en framgångsrik undervisning behöver läraren lära sig hur andra lär sig – en dubbel process som i sig innebär att läraren behöver ha större förmåga att lära sig än sina elever (Kroksmark, 2007).

En lärares stora utmaning gäller att ”hantera det planerade och det oförutsägbara” (Törnquist, 2006, s. 47). Praktiken består av ett görande men även av själva verksamheten där görandet ingår. En lärare är en professionell praktiker – en specialist som ”möter vissa situationer gång på gång” (Schön, 2007, s. 39). Lärares görande – i detta fall undervisning – utgörs till stor del av intuitiva handlingar (Johansson & Kroksmark, 1996). Med intuition avses här en ”speciell kognitiv aktivitet där sanning är direkt given” (ibid., s 100). Intuitiv kunskap kännetecknas av att den är direkt, inrymmer en speciell form av närvaro och en ”särskild sorts säkerhet” (ibid., s 100). Den didaktiska intuitionen är relaterad till undervisning och innebär en ”spegling av tidigare vardags-, utbildnings- och yrkeserfarenheter” (ibid., s 102).

Lärare är enligt Sedman (1998) ovana att beskriva sin undervisning. De saknar traditioner att på ett systematiskt sätt ”analysera och teoretisera den egna undervisningen och ännu mindre att skriftligt dokumentera detta tänkande” (ibid., s. 87). Genom *vardagsspråket* har vi möjlighet att uttrycka känslor, åsikter och förväntningar. Det sker också i lärarnas praktik och ofta på ett omedelbart och oreflekterat sätt. I förmedlandet av erfarenheter från praktiken delar lärare genom vardagsspråket metodiska tips med varandra.

---

<sup>15</sup> Samtal med Håkan Sandh 2016-03-28.

För analys och reflektion krävs ett annat språk. Ett *yrkesspråk* är en förutsättning för den kollektiva professionella reflektionen. ”Det präglar gruppens sätt att lösa problem och planera ny verksamhet” (Colnerud & Granström 1993, s. 47) Yrkesspråket skiljer sig från vardagsspråket genom att det ger begrepp för reflektion och analys. Därigenom går det mer precist att kunna samtala om exempelvis undervisning vad gäller innehåll, metoder och teorier om lärande. Ett annat ord för yrkesspråk är *metaspråk*. Då lärare tillsammans kommer fram till hur man ska samtala på ett entydigt och precist sätt om undervisning skapas förutsättningar för att synliggöra den *praktiska yrkesteori* som undervisningen bygger på (Handal & Lauvås, 2001; Sedman, 1998). Inom musikpedagogisk forskning har bland andra Zandén (2010), Uddholm (2012) och Backman Bister (2014) riktat uppmärksamhet mot att musklärare förefaller sakna vana och ett språk att tala om musicerandets klingande aspekter. Detta får konsekvenser för deras uppföljning av undervisningssituationen.

Utifrån resonemangen ovan växer frågan att kunna utveckla modeller för kompetensutveckling som främjar utvecklingen av ett gemensamt professionellt språk. Flera forskare beskriver hur samspelet lärare emellan i den egna undervisningspraktiken kan ge goda förutsättningar för en professionell utveckling där det gemensamma yrkesspråket blir ett viktigt verktyg (Alexandersson, 2007; Marton, 2003; Manuala, Magnusson & Echevarria, 2011; Häggström, Bergqvist, Hansson, Kullberg & Magnusson, 2012). Detta kan användas för en reflekterande praktik ”som vänder och repeterar ett handlande” (Johansson & Kroksmark, 2007, s 103).

### 2.2.2 Learning study som praktikbaserad kompetensutveckling

Skolverket har under flera år lyft fram olika exempel på kompetensutveckling genom praxisnära forskning, bland annat *Lesson study* och *Learning study*. I Vetenskapsrådets publikation ”Forskning av denna världen” (2003) beskriver Ference Marton Learning study som ”ett systematiskt försök att uppnå ett pedagogiskt mål och att lära från detta försök. En Learning study har fokus på ”elevernas lärande och lärarnas uppdrag att främja elevernas kunskapsutveckling” (Häggström et al., 2012, s 1), med andra ord det som utgör den *didaktiska kärnan* i undervisningen.

I föreliggande studie har jag valt att arbeta med Learning study som en modell för kompetensutveckling i undervisning och lärandeprocesser för kulturskolans musklärare. Modellen baseras på en vetenskaplig teori om lärande i kombination med erfarenheter som lärarna gör i sin egen praktik. Genom att arbeta med strukturerad reflektion och dokumentation har erfarenheterna möjlighet att omvandlas till *beprövad erfarenhet*. Detta innebär att kunskapen har genererats vid upprepade tillfällen över tid (Skolverkets hemsida). Vidare är kunskapen ”dokumenterad och kvalitetssäkrad enligt vedertagen metod” (ibid.).

Arbetsgången i en Learning study ger tillfällen att studera och reflektera kring vad som möjliggör elevernas lärande. Här riktas fokus mot lärarnas sätt att behandla ett kunskapsobjekt och hur dessa sätt gör det möjligt för eleverna uppmärksamma olika aspekter av innehållet (Maunula et al., 2011, s. 11). Videoinspelningar av lektioner och ett kollaborativt upplägg utgör tillsammans med strukturerade frågeställningar verktyg för reflektion över den genomförda undervisningen.



Modellen Learning study har genom dessa förutsättningar möjlighet att utveckla ett *kollegialt lärande*.

Ett stort antal Learning study har genomförts inom förskola, grundskola och gymnasium och även resulterat i en rad uppsatser och doktorsavhandlingar (Wernberg, 2009; Gustavsson, 2008; Häggström, 2008; Wallerstedt, 2010a; Ahlstrand, 2014a). Ämnesområdena har främst utgjorts av matematik, svenska och naturvetenskap. Hittills har ingen studie baserad på Learning study rapporterats från kulturskolans frivilliga undervisning.<sup>16</sup> I föreliggande studie prövar jag modellen Learning study på instrumentalundervisning inom kulturskolans kontext med förhoppningen att den även här ska kunna utgöra ett verktyg för lärares och elevers lärande.

### 2.3 Syfte och frågeställningar

Denna studie bygger på fyra lärares genomförande av varsin Learning study i den egna undervisningen. Learning study har, som framhållits i avsnitt 2.2.2, tidigare inte använts inom kulturskolornas undervisningskontext. Studiens syfte är att beskriva och undersöka Learning study som en modell för kompetensutveckling i undervisning och lärandeprocesser för kulturskolornas musiklärare. Till syftet är två forskningsfrågor kopplade. Dessa utgörs av frågeställningarna

- Vilka uppfattningar av Learning studys begrepp och upplägg har de deltagande lärarna?
- Hur kan de deltagande lärarnas kunskapsutveckling genom studien beskrivas?

Studien är avgränsad till lärarnas kunskapsutveckling. Elevernas kunskapsutveckling kommer endast beröras i den mån denna får konsekvenser för lärarnas kunskapsutveckling.

<sup>16</sup> Mölndals kulturskola genomför under läsåret 2015/16 Learning study i sin musikundervisning i grundskolan. Där finns även en satsning på en ämnesövergripande Learning study inom den frivilliga undervisningen. Uppgift från samtal med kulturskolans chef och ansvariga lärare 2015-09-11.

## 3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I detta kapitel redogörs för studiens forskningsansats som har sin grund i kulturhistorisk teori. Genom att använda det kulturpsykologiska perspektivet på lärande riktas uppmärksamheten på betydelsen av medierande verktyg för kunskapsutvecklingen. I kapitlet beskrivs även fenomenografi som inspirerat studiens metodologiska ansats och som även utgör bakgrunden för modellen Learning study. Fenomenografi bör enligt Kroksmark (2007) ”uppfattas som en rörelse (movement)” (ibid., s. 5) där inflytanden från skilda teoretiska idéer format ansatsen. Denna rörelse har genom åren inte stelnat i dogmatiska lärosatser utan i stället visat att forskning kring undervisning och lärande ”kan anta skilda teoretiska formationer” där kunskapsbildningen strävar efter ”teoretiskt helhetstänkande” (ibid., s. 45). Kulturhistorisk teori i kombination med fenomenografi har tidigare ansetts som oförenliga ansatser. Studier inom tydligt avgränsade lokala kontexter har visat hur dessa perspektiv kan kombineras på ett konstruktivt sätt (Åberg-Bengtsson, 1998; Hultberg, 2000; Vikström, 2005).

### 3.1 Kulturhistorisk teori och kulturpsykologiskt perspektiv

Inom det kulturhistoriska teoretiska perspektivet ses lärande som en relationell, konstruerande och kontextuell process (Vygotskij, 1934/1999, 1995; Bruner, 2002; Säljö, 2005). Det äger rum i olika sammanhang, inte bara i planerad undervisning. Lärandet är *relationellt*, vilket medför att det sker i dialog och samspel med andra. Kunskapsobjektet konstrueras av individen i interaktion med omvärlden och de historiska, sociala och kulturella förutsättningar som utgör den *kontext* inom vilken lärandet äger rum. I lärandeprocessen ges individen genom nya erfarenheter ytterligare perspektiv att uppfatta och förstå världen. Därigenom skapas ett breddat handlingsutrymme. *Uppmärksamhet* (Vygotskij, 1934/1999; Bruner, 2002; Säljö, 2005) är en förutsättning för att lärande ska äga rum. I undervisningssituationen använder läraren olika metoder för att rikta elevens uppmärksamhet mot lärandeinnehållet. Genom riktad uppmärksamhet erfår individen kunskapsobjektet som kan bestå av fakta eller handlingsmönster. Detta uttrycks inom kulturhistorisk teori genom begreppet *internalisering*. Med internaliseringen som grund bearbetar och tolkar individen kunskapsobjektet. Denna process benämns *intranalisering* och kan beskrivas som ett förlopp då individen gör kunskapsobjektet till ”sitt eget” i en meningsskapande process där även relaterande till tidigare erfarenheter ingår. Nästa steg i lärandeprocessen består av *externalisering* av de nyvunna kunskaperna. Här uttrycker individen i olika sorters handlingar den intranaliserade kunskapen (Vygotskij, 1934/1999).

Enligt kulturhistorisk kunskapssyn föregår kulturellt lärande individens kulturella utveckling. Införlivandet i kulturen startar redan när barnet är nyfött.<sup>17</sup> Det

<sup>17</sup> Med den medicinska teknologins utveckling har den prenatala forskningen getts nya förutsättningar i studiet av ofödda barns lärande.

handlar om allt från relationer till språk och användning av artefakter (Vygotskij, 1934/1999). Deltagandet i kulturen formar våra uppfattningar och erfarenheter. Det är de egna erfarenheterna och biologiska förutsättningarna som formar individens sätt att uppfatta kunskapsobjektet i lärandesituationen (ibid.). Lärandet sker därigenom alltid i relation till sociala, kulturella och historiska kontexter vilket uttrycks som att lärandet är *situerat* (Bruner, 2002). Genom det situerade lärandet ges förutsättningar att förstå *vad* eleven uppmärksammar och *hur* eleven uppfattar lärarens handlingar. Lärarens handlingar är också situerade utifrån dennes sociala och kulturella erfarenheter och den historiska kontexten. Kroksmark (2007) framhåller betydelsen av att lärare behärskar en bredd av metoder för att kunna möta eleverna på bästa sätt. Ett alltför stort glapp mellan lärarens situerade handlingar och elevernas erfarenheter skapar sämre möjligheter för dessas lärande och kan medföra att lärandet uteblir.

Den *närmaste utvecklingszonen* – *Zone of Proximal Development (ZPD)* – är central för förståelsen av lärande och kunskapsutveckling inom den kulturhistoriska teorin. I ZPD får barnet med hjälp av en vuxen eller en mer erfaren kamrat möjlighet att erövra nya kunskaper (Vygotskij, 1934/1999) genom att kulturella verktyg tillhandahålls. Genom den erfarna kulturella representantens sätt att använda verktygen uppstår förutsättningar att utvidga den egna handlingsrepertoaren och därigenom möjliggöra nya kunskaper. ZPD kan beskrivas som skillnaden mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella utveckling eleven kan uppnå med hjälp av en lärare eller mer avancerad kamrat. Interaktionen i ZPD bygger på samspel och dialog och resulterar i ett förändrat förhållningssätt till omvärlden. I denna process är kreativitet och fantasi viktiga faktorer (Vygotskij, 1995). Med hjälp av fantasi kan eleven föreställa sig en annan situation och därigenom i en kreativ process skapa nya handlingsmönster. I en utvidgad betydelse kan även kulturella artefakter som konstverk utgöra en dialogpartner i ZPD (ibid.).

Det kulturpsykologiska perspektivet på lärande framhåller användningen av en kulturell verktyglåda (Bruner, 2002). Innehållet i en sådan omfattar såväl fysiska artefakter och olika slags representationer (till exempel teckensystem) som handlingsmönster och tänkesätt. Väsentligt är att verktyg som ingår i en kulturell verktyglåda används i kombination med varandra av dem som är förtrogna med kulturen i fråga. Därigenom bidrar kulturella verktyg till att mediera etablerad kulturell kunskap, det vill säga göra den tillgänglig för andra. Genom användandet av verktygen med presenteras de kulturella kunskaperna av den erfarna kulturella representanten. Elevens uppmärksamhet riktas mot användandet av verktygen. *Internalisering* och *intranalisering* föregår processen av *externalisering* då elevens nyvunna kunskaper manifesteras och kommuniceras i handling.

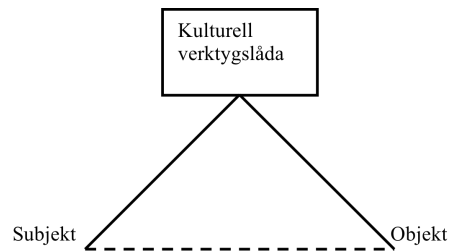


Fig. 1. En modell av lärande utifrån Bruners omtolkning av Vygotskijs kulturhistoriska modell (Hultberg, 2012).

Med inspiration av framför allt Bruner har Hultberg (2012) utvecklat ett kulturpsykologiskt perspektiv på musikaliskt lärande. I det musikaliska lärandet utvecklar individer sin förmåga ”att framföra musik så att lyssnare, som är förtrogna med den tradition som musiken tillhör, berörs och kan uppfatta framförandet som meningsfullt” (ibid., s. 17). Här består den kulturella verktyglådan av såväl språk och gester som kulturella artefakter i form av bland annat noter, instrument, texter och andra föremål.

I undervisningen erbjuder musiklärare eleverna verktyg från en kulturell verktyglåda för musikaliskt lärande. Genom instrument, språkliga begrepp, noter och övningar i form av handlingsmönster riktar de sina elevers uppmärksamhet mot lärandeobjektet och ger dem på så sätt möjligheter till kunskapsutveckling. På motsvarande sätt riktar jag som handledare i studien lärarnas uppmärksamhet mot verktyg från en kulturell verktyglåda vilka ger möjlighet till kunskapsutveckling i undervisning och lärandeprocesser. Här innehåller verktyglådan modellen Learning studys begrepp, upplägg och bakomliggande teori om lärande. I de språkliga begreppen finns medierade kunskaper om lärandets processer. Själva upplägget med tre lektioner i form av förtest, genomförande och eftertest i kombination med handledning kan bli strukturerande verktyg i form av ”stöttor”-*scaffolding* (Bruner, 2002) – för lärandeprocessen.

### 3.2 Fenomenografisk didaktik och variationsteori

Studiens metodologiska ansats grundar sig i *fenomenografi* – en kvalitativt inriktad forskningsansats som utvecklades under 1970- talet på Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. Begreppet fenomenografi härleds ur det grekiska substantivet *phainomenon* som betyder ”det som visar sig” och verbet *grafia* som kan översättas till ”beskriva i ord eller i bild”. Betydelsen av begreppet blir på så sätt ”beskriva det som visar sig” (Kroksmark, 2007, s. 1). Utvecklingen av den fenomenografiska ansatsen är kopplad till ett förnyat intresse för didaktik som uppstod i samband med att lärarutbildningen i Sverige 1977 införlivades i universiteten. Med frågeställningarna *Vad? Varför? Hur? och för Vem?* i förhållande till undervisningsprocessen skapades förutsättningar för en integration av ämnesinnehåll och metodik vilken inte förekommit i den svenska lärarutbildningen sedan andra världskriget (Kroksmark, 2007, Gudem, 2011).

Fenomenografien skiljer på *första och andra ordningens perspektiv*. Dessa avgränsas genom två helt olika forskningsperspektiv vilka representerar dels studier av ”verkligheten i sig” och dels studier av ”människa uppfattningar av verkligheten” (Uljen, 1989, s.17). Fenomenografins forskningsintresse ligger

inom det senare perspektivet. Inom detta markeras en åtskillnad mellan uppfattningar *av* och uppfattningar *om* något. De senare uttrycker värderingar och åsikter som många gånger är oreflekterade. Uppfattningar *av* något beskriver vilken innebörd människan ger åt relationen mellan sig själv och fenomen i omvärlden (Alexandersson, 1994). Detta uppfattningsbegrepp är fenomenografins viktigaste begrepp (ibid.) . Inom *fenomenografisk didaktik* kopplas undervisningens frågor om *Vad?* och *Hur?* samman med uppfattningsbegreppet *Vad?* och *Hur?* (Kroksmark, 2007). Inriktningen ger möjligheter att beskriva och förstå lärares och elevers erfarenhet av undervisning ur andra ordningens perspektiv.

Fenomenografen utvecklades under slutet av 1900-talet mot *variationsteori* vilket gav nya möjligheter att beskriva hur lärare systematiskt arbetar med ett ämnesinnehåll (Zimmerman Nilsson, 2009). Variationsteori kan ses som ett ramverk med möjligheter att lyfta fram vad undervisning måste innehålla för att ge elever nödvändiga förutsättningar för lärande (Vikström, 2015). *Lärande* beskrivs här som en förändring mellan människan och hennes omvärld: ”Dessa kritiska ögonblick, då vi märker förändring i vår förståelse av omvärlden, är de moment då vi lär oss.” (Holmqvist, 2004, s. 47).

Variationsteorin tillför nya språkliga redskap i form av begrepp. Dessa utgörs av *lärandeobjektet* vilket betecknar den förmåga eleverna ska utveckla samt *kritiska aspekter* som innebär ett antal aspekter av lärandeobjektet som eleverna måste kunna för att ha möjlighet att tillgodogöra sig detta. *Urskiljning* är ytterligare ett betydelsefullt begrepp. För att urskilja en kritisk aspekt behövs någon form av *variation*. När eleven erfar en variation av något ”får det en innebörd” (Wernberg, 2009, s. 320). Genom *dimensioner av variation* och relationerna dem emellan skapas *variationens mönster* vilket breddar och fördjupar förståelsen av kunskapsobjektet. (Maunula et al., 2012; Lo, 2014). Teorin hjälper lärare att använda variation på ett medvetet sätt både vad gäller variationen i elevernas förståelse av lärandeobjektet och genom att lyfta fram kritiska aspekter som är centrala för förståelsen av lärandeobjektet.

### 3.2.1 Learning study som praktisk tillämpning av fenomenografi och variationsteori

Learning study är en modell för praktisk tillämpning av variationsteori. Den bygger på idén att elevernas möjligheter till lärande är beroende av undervisningens karaktär och behandlingen av dess innehåll. En utgångspunkt är att det finns bättre eller sämre sätt att lära sig (Marton & Booth, 2000). I en Learning study ligger fokus för lärarnas arbete på att förstå förutsättningarna för elevernas lärande och hur det kan ske på bästa sätt.

Upplägget i en Learning study beskrivs av Holmqvist (2006) i elva steg medan Häggström et al. (2012) redogör för processen i sexton olika punkter. Gemensamt för de båda beskrivningarna är val av lärandeobjekt, analys av kritiska aspekter, förtest, planering av lektioner (minst tre stycken), genomförande av lektionerna som videofilmas, analys av de genomförda lektionerna, eftertest, sammanfattning och skriftlig dokumentation. Sammanställningen nedan antyder en mer ”öppen” form av Learning study (Marton, 2003, s. 45):

- Välj eller karaktärisera de mål som skall uppnås. Dessa skall utgöras av förmågor eller värderingar som det är meningen att utveckla under en eller flera lektioner
- Ta reda på i vilken utsträckning eleverna har utvecklat dessa förmågor eller värderingar redan innan undervisningen börjar
- Utforma en lektion eller en serie lektioner som syftar till att utveckla dessa förmågor och värderingar. I planeringsarbetet skall hänsyn tas till elevernas förkunskaper, lärarnas tidigare erfarenheter av att arbeta med de aktuella målen samt forskningslitteraturen
- Genomför lektionen eller lektionerna enligt planen
- Utvärdera lektionen eller lektionerna för att se i vilken utsträckning eleverna har utvecklat de förmågor eller värderingar som var lärandets mål
- Dokumentera och kommunicera syftet/målet, tillvägagångssättet och det erhållna resultatet

I en forskningsledd Learning study deltar forskaren i alla moment utom lektionerna som i stället iakttas via videoinspelning. En kvalificerad handledning med en handledare som både är väl insatt i Learning study och variationsteori samt innehar ämnesdidaktisk kompetens är en av faktorerna för en lyckad studie (Häggström et al., 2012). Andra framgångsfaktorer är skolledningens stöd och att tillräcklig tid skapas för lärarnas deltagande. I kombination med en långsiktig plan, som gör Learnings study till ett naturligt och självklart inslag på skolan, beskrivs modellen kunna utveckla både lärarnas förmåga att undervisa och utvecklingen av samtalet om undervisning i kollegiet. I denna process finns möjligheten till utveckling av ett professionellt språk i form av ett pedagogiskt yrkesspråk. Sammantaget ges på detta sätt förutsättningar för en verksamhetsutveckling med målet *långsiktig skolutveckling*. Att föra studiens resultat vidare är en angelägen del av de deltagande lärarnas kunskapsutveckling. Genom att presentera sin studie inför kollegiet får lärarna ett viktigt tillfälle för *metarefleksion*<sup>18</sup>. De lärare, som inte deltagit i studien får på så sätt ta del av vad som hänt och blir förhoppningsvis intresserade av att delta i kommande studier (ibid.).

### 3.2.3 Forskning i konstnärliga ämnen genom Learning study, variationsteori och fenomenografi

De flesta avhandlingar och forskningsprojekt utifrån modellen Learning study har genomförts i ämnena matematik, fysik, biologi, svenska. Några undantag finns dock i form av två avhandlingar där Learnings study har använts vid studiet av konstnärlig kunskapsbildning. Därutöver finns en studie med variationsteoretiskt perspektiv på val av musikundervisningsinnehåll. På Learning studys hemsida finns också en artikel av en Learning study som genomförts i dansundervisning på gymnasiet.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Metarefleksion innebär att reflektera över innehållet i pågående eller tidigare reflekterande. Man ställer sig utanför sig själv och funderar över vad man tänkt om det som man varit med om. Från Psykologiguiden, <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=metarefleksion>

<sup>19</sup> Ahlstrand (2015), se hemsidan nättidningen Venue, Linköpings universitet, <https://www.liu.se/uv/lararrummet/venue/learning-study-i-dans?l=sv>

Kunskapsutveckling i gestaltande förmåga är belyst av Pernilla Ahlstrand (2014) genom en Learning study vid estetiska programmets teaterundervisning. Med Polanyis begrepp *tyst dimension av kunskap* och Schöns begrepp *reflektion-i-handling* påvisar Ahlstrand viktiga förutsättningar för lärande inom det konstnärliga fältet. Den gestaltande förmågan är komplex och utan facit. Kunskapsbildningen inom gestaltande ämnen som teater inbegriper fakta, färdigheter och förståelse. Här gäller det för eleven att hitta sin personliga tolkning som uppstår först när ”man investerar sig själv” (ibid., s. 215). Arbetet att finna sitt personliga uttryck kommer ur analys, repetition och fysisk träning. I ”övandet och prövandet ligger svaren” och uttrycks som att ”det känns rätt” eller ”ser bra ut” (ibid., s. 215). En del av dessa processer pågår i det tysta och behöver få göra det. Viktiga delar av den skapande läroprocessen utgörs av känslor, kropp och intuition.

I en Learning study med ett 30-tal elever i förskoleklass och grundskolans lägre årskurser beskriver och analyserar Wallerstedt (2010) arbetet med att lära ut två- och tretakt. Med avsikt att bättre matcha undersökningsfältets kontext ersätts begreppet Learning study med *lärstudie* inspirerat av Ingrid Pramlings arbete med lärande i förskolan. Därutöver modifieras lärostudiens arbetsgång i förhållande till den ursprungliga Learning study-upplägget så tillvida att eftertestet tas bort och ersätts av intervjuer med samtliga medverkande elever. Undersökningens huvudsakliga resultat visar på betydelsen av att göra den osynliga musiken synlig genom rörelse i den musikaliska kunskapsutvecklingen för denna åldersgrupp.

Variationsteori i kombination med ämnesdidaktik används som teoretiska perspektiv för Zimmerman Nilsson (2009) i avhandlingen ”Musiklärarens val av undervisningsinnehåll” som tidigare refererats under avsnittet 2.1.2. I resultaten visar forskaren hur innehållet i undervisningen påverkar användningen av olika variationsteoretiska strategier och den sekvens de presenteras i.

Utöver dessa tre refererade avhandlingar har tre andra använt en fenomenografisk ansats som forskningsupplägg i studier av musikundervisning. Först ut var Folkestad (1996) med en avhandling som studerade ungdomars komponerande med hjälp av synthezier och dator som ett situerat lärande. Även Nilsson (2002) använder ett fenomenografiskt perspektiv då han undersöker barns musikskapande med hjälp av digitala instrument. Forskningsintresset gäller här yngre barns kreativa processer och produkter utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Musikaliskt lärande hos elever i olika former av frivillig undervisning och musicerande beskrivs i Saars ”Musikens dimensioner” (1999). I avhandlingen tolkar han tretton unga musikers musicerande ur ett fenomenografiskt perspektiv. Att hantera instrumentet är ett ordlöst erfارande och en sammansmältning av kropp-musiker-instrument till en helhet. Den musikaliska kunskapen utvecklas genom interaktion mellan instrumenten och individen. Att *lära sig spela* sker, enligt Saar, då handlingarna riktas mot hur man gör när man spelar. I aktiviteten *att spela* riktas uppmärksamheten istället mot delaktighet i ett musikaliskt sammanhang. Dessa två förhållningssätt blir i hans studie viktiga utgångspunkter för deltagarnas olika sätt att erfara sitt musikaliska lärande. Saar identifierar tre dimensioner av musikaliskt lärande. Dessa dimensioner utgör variationer i musikernas ”sätt att erfara och relatera till musiken” men också hur musikern kan ”röra sig mellan och relatera till skilda aspekter av dimensionen” (ibid., s 100):

- *Kontextuell dimension* – sätt att orientera i musiken vilket möjliggör identifikation och strukturering av det musikaliska innehållet. Den upplevda musiken som objekt med kontextuella signaler möjliggör åtskiljande, sammanställande, igenkännande och ordnande av det musikaliska innehållet.
- *Evaluativ dimension* – sätt att värdera det egna spelandet genom att jämföra, bedöma och korrigera sitt musicerande. Genom att relatera till någon form av kriterier, skapa jämförelsevägar mellan det som är och det som kan bli konstituerar musikern redskap som möjliggör jämförelser och värdering.
- *Temporal dimension* – sätt att samordna och förutse sitt musicerande utifrån musikens rörelse och förändring i tid. Musiker handskas med olika aspekter av tid i sitt spel – puls, tempo, rytm. Musikern 1) synkroniserar och koordinerar samt 2) förutsäger och förbereder händelser i musiken. Denna dimension är enligt Saar specifik för musicerande och han identifierar användandet av en sorts redskap som han kallar ”tidsbryggor”.

Dimensionerna är framsprungna ur den fenomenografiska forskningsansatsen. De kunskapsformer som de olika dimensionerna är uttryck för kan relateras till Hultbergs resonemang om musikalisk kunskapsutveckling som en komplex form av lärande (se avsnitt 2.1.2).



## 4 Metod

I kapitlet redogörs för studiens upplägg samt insamlandet av det empiriska materialet, vad det utgörs av och hur det har samlats in. Här framgår också vilka som deltagit i studien och förutsättningarna för deras deltagande. Därefter följer en beskrivning av den fenomenografiskt inspirerade analysmetoden.

### 4.1 Upplägg och genomförande av studien

Studien, som ligger till grund för denna uppsats, ägde rum 19 augusti – 30 november 2015. Deltagandet har skett utifrån lärarens eget val. Genom en skriftlig inbjudan, distribuerad av kulturskolans chef, hade alla musiklärare i den aktuella kulturskolan möjlighet att kunna delta. Här beskrevs medverkan i studien som ett tillfälle för kompetensutveckling i den egna praktiken (se Bilaga 1). Jag sökte fyra lärare och fick svar från lika många. De utgjordes av två kvinnor och två män med de fingerade namnen *Rut*, *Rosita*, *Ragnar* och *Roland*. Alla lärare hade ett uttalat stöd av sin chef att medverka i och genomföra studien. Den totala tiden för arbetet med studien beräknades till 25–30 timmar. Tidskompensationen löstes genom individuella överenskommelser mellan chef och lärare. Deltagandet omfattade för lärarnas del

- Sex handledningsträffar
- Tre videofilmade lektioner i den egna undervisningen
- Planering av lektionerna
- Planering inför avslutningsmötet
- Eget rapportskrivande

Studien som helhet finns beskriven i Bilaga 2. Det fanns redan från start en uttalad ambition att anpassa modellen till kulturskolans undervisningsmiljö. Genom att modellen inte prövats tidigare i kulturskolans instrumentalundervisning<sup>20</sup> kom studien att få karaktären av ett slags ”work in progress”. Med syftet att skapa närhet och engagemang uppmanade jag varje lärare att välja ett eget lärandeobjekt och genomföra tre lektioner var – med andra ord en egen studie. Lärarna följde i studien varandras undervisning två och två och kom därför under studiens gång att benämnas *lärpar*. Mina önskemål om att de två lärarna i varje lärpar skulle arbeta på samma ställe samma dag uppfylldes i det ena fallet. För det andra lärparet gick det att hitta andra tillfredsställande lösningar. De båda lärarna i respektive lärpar deltog i varandras lektioner och den som inte undervisade skötte videoinspelningen. Lärarnas Learning study lades upp enligt arbetsgången som finns beskriven i avsnittet 3.2.1 (se också Bilaga 3).

Lektionerna videofilmades med hjälp av surfplatta (två lärare) och mobiltelefon (två lärare). I den ursprungliga planeringen ingick att lärarna skulle överföra filmerna till webb-plattformen [www.playalong.se](http://www.playalong.se) för att de skulle kunna vara

<sup>20</sup> Den enda Learning study i en kulturskola som jag kände till vid starten av handledningsstudien var min egen från vårterminen 2015. Då genomförde jag tillsammans med en flöjt lärare en Learning study som en kursuppgift inom masterprogrammets kurs ”Musikpedagogiskt arbete”.

möjliga att se för alla innan det uppföljande handledningsmötet. Möjligheterna begränsades dock av tekniska orsaker då filmerna var så tunga att det var svårt att ladda upp dem. Problemen löste sig efter första lektionen för det ena lärpåret som hade tillgång till en viss typ av datorer. För det andra lärpåret blev arbetsgången istället sådan att handledaren såg utvalda avsnitt av videodokumentationen vid handledningstillfället. Avsnitten valdes ut av den lärare som genomfört lektionen med kompletterande förslag av den andra läraren i lärpåret.

#### 4.1.1 Presentation av de medverkande lärarna

Efter de tre Learning studylektionerna genomfördes intervjuer med de fyra lärarna. Intervjuerna byggde på ett antal frågeområden där en inledande fråga följdes upp med följdfrågor. Intervjutekniken kan därigenom karaktäriseras som semistrukturerad (Kvale, 1997). Frågornas teman utgjordes av musikalisk uppväxt, utbildning samt synen på rollen och uppdraget som musiklärare i kulturskolan.

*Rut* började spela fiol redan innan skolstart. Musiken blev tidigt viktig i hennes liv och direkt efter gymnasiet följde musikhögskolestudier till musikpedagog. Hon började tidigt undervisa och hade vid tiden för studien en sammanlagd undervisningserfarenhet på drygt tjugo år. Ganska direkt efter den musikpedagogiska utbildningen fortsatte hon med en musikerutbildning. Rut har parallellt med musiklärarjobbet under ett flertal år arbetat som professionell musiker. För Rut står den västerländska klassiska musiken i fokus och hon berättar att hennes erfarenheter av andra genrer är mycket begränsade. Hon ser instrumentalundervisning som ett hantverk. Läraren kan bli en betydelsefull person i elevens liv. Det sker bäst genom enskild undervisning. Instrumentstudier ger förutsättningar för en ordlös kommunikation i musik som för eleven kan bli en fristad, något att ha för sig själv att undersöka och experimentera med vilket bidrar till ökad självkänsla.

*Rosita* fick tidigt följa med och lyssna på sin äldres systers fiollektioner. Från sju års ålder började hon själv spela fiol. Musikhögskoleutbildningen till musiker följdes av påbyggnadsstudier i ett annat land. Efter flera år i symfoniorkester genomförde Rosita en musikpedagogisk utbildning och har nu arbetat som fiolpedagog i drygt fem år. Den klassiska västerländska musiken är en central utgångspunkt för Rosita men hon har även erfarenheter av andra genrer. Rosita vill genom instrumentalundervisningen ge eleverna möjlighet att möta musikens magiska värld. Det är svårt att lära sig spela och hennes uppfattning är att enskild undervisning skapar bäst förutsättningar att möta elevernas behov. För Rosita är erövrandet av kompetens förenat med glädje och självkänsla. Kunskaperna i musik kan överföras till andra områden, t ex svenska och matematik.

*Ragnar* fick instrumentallektioner i piano från nioårsåldern. Efter gymnasiet studerade han samhällsvetenskap på universitet vilket resulterade i en akademisk examen. Svårigheter att få jobb medverkade till att Ragnar började undervisa i pianospel. Efter några år genomförde han en musikpedagogisk utbildning och han har nu arbetat som pianopedagog i drygt fyrtio år. Ragnas genreinriktning utgörs av klassisk västerländsk musik i kombination med jazz, pop och rock. Han har spelat i flera band men betecknar sig inte som professionell musiker. För honom ger instrumentalundervisningen eleven möjlighet att möta glädjen i musiken och starta ett livslångt lärande i musik där både känsla och intellekt involveras. Att

göra musiken till en viktig dimension i livet innebär också ett socialt och musikaliskt samspel i gemenskap med andra. För Ragnar är gruppundervisning en självklar utgångspunkt.

*Roland* började i lågstadiet med att spela fiol men fick i 12-årsåldern möjlighet att spela trummor. Efter musikerutbildningen i slagverk arbetade han som professionell musiker under många år. Repertoaren utgjordes av klassisk västerländsk musik samt pop, rock och folkmusik. Roland genomförde därefter en musikpedagogisk utbildning och är nu verksam som musiker genom spelningar med olika band parallellt med undervisningen i kulturskolan. Han ser instrumentalundervisning som ett hantverk där övning är en väsentlig förutsättning för att utvecklas och lära sig. Enskild undervisning ger, enligt honom, bättre möjligheter för en snabbare progression. Att erövra kompetens är förenat med glädje. Kompetensen ger förutsättningar att musicera och bli väldigt bra.

Gemensamt delar musiklärarna målet att undervisningen i kulturskolan är till för alla elever och att den ska bygga på deras intresse och önskemål. Det man framför allt vill lära ut kan beskrivas som grunder för eleven att gå vidare och själv upptäcka musikens värld och möjligheter. I sin yrkesprofession uppfattar de sig som *instrumentalpedagoger* till skillnad från *musiklärare* som alla förknippar med den obligatoriska skolans lärarprofession. Enligt samtliga innebär en instrumentalpedagog en lärare som är specialiserad och har fördjupade kunskaper om hantverket att spela sitt instrument. Gemensamt för lärarna är också att de anger ”lyssnande” och ”flexibilitet” som viktiga kännetecken för lärarrollen. Vidare anser de alla att ”yrkesstolthet” och ”kunskap” utgör centrala delar av yrkesidentiteten.

#### 4.1.2 Upplägget av handledningsmötena

I studiens inledningsskede var min handledning inriktad på att introducera tillvägagångssättet för Learning study samt att presentera den underliggande teorin kring lärande – variationsteori. Syftet var att ge de deltagande lärarna verktyg att genomföra en Learning study i den egna undervisningen. Ganska snart kom planeringsprocessen för lektionerna i fokus.

Vid handledningsmötena användes *reflektion* som metod att begreppsliggöra erfarenheterna från de genomförda lektionerna. Reflektionsprocessen beskrivs av Rodgers (2007) som ”den rekonstruktion eller reorganisation av erfarenheter som fördjupar erfarenhetens mening” (ibid, s 58). Som kriterier för reflektion anger Dewey (2007) en meningsskapande process, ett systematiskt och disciplinerat sätt att tänka som sker i gemenskap och interaktion. Härutöver krävs en positiv inställning vilken karaktäriseras av hängivenhet, rättframhet, vidsynthet, och ansvar. Till dessa inställningar fogar Rodgers (2007) *nyfikenhet* och *en önskan att mogna och utvecklas*. Lärarna i studien hade redan i inledningsskedet en positiv inställning till projektet som helhet och jag hade under hela studien ambitionen att skapa en avspänd atmosfär så att denna känsla vidmakthölls.

Under handledningsmötena reflekterade vi kring elevernas musikaliska lärande utifrån mina i förväg givna strukturerade frågeställningar men även utifrån spontana frågor och synpunkter som uppkom. Här ingick även ett från min sida medvetet användande av Learning studys begreppsapparat i de didaktiska

övervägandena och uppföljningen av dessa. På handledningsmötena användes *videoinspelningarna* som en del av underlaget för den kollegiala uppföljningen kring vad som hänt vid lektionen. Förfarandet kan betecknas som en form av *stimulated recall* (Haglund, 2003). Lärarna fick genom videofilmerna se vad som hände i lektionssituationen genom ett ”utifrån”-perspektiv. Under studiens gång fick lärarna även tre kortare texter att läsa med förhoppningen att de skulle kunna utgöra inspiration för arbetet med studien. Två av dem utgjordes av artiklar om Learning study i konstnärliga ämnen (Wallerstedt, 2010b; Ahlstrand, 2014b) och den tredje, som var författad av mig hade förförståelsens betydelse i olika sammanhang, bland annat i undervisningssituationen, som tema<sup>21</sup>.

Introduktionsmötet och de flesta av handledningsmötena avslutades med en skriftlig reflektion av deltagarna under rubriken ”Vad tar jag med mig från detta möte?”. Skriftliga reflektioner framhålls av Ferm (2004) ge en annan typ av verbala utsagor än de som transkriberats i intervjuer eller möten genom att de innehåller tanken om en framtida läsare. När den skrivande ser sina ord uppstår möjligheten till interaktion med sig själv. Sammantaget möjliggör skrivakten ”en högre medvetandenivå” (ibid., s. 91) som utgörs av metareflektion.

Under tiden studien pågick hade jag kontinuerlig kontakt via e-mail med varje lärare cirka en gång i veckan. Mailväxlingen gällde frågor från mig och lärarna samt påminnelser inför nästa planerings/uppföljningsmöte. Vid handledningsmötet efter tredje lektionen gavs en första introduktion av vilka frågor som skulle vara centrala för det gemensamma avslutningsmötet. Detta betecknades som ett *erfarenhetsutbyte* med förberedda inlägg av varje deltagare (se Bilaga 6). Avslutningsmötet ägde rum cirka tre veckor senare. Vid det sista handledningsmötet introducerades även *rapportmallen* (se Bilaga 7). Uppmaningen var att lämna den ifylld senast 30 november vilket genomfördes av alla lärare.

#### 4.1.3 Rollen som handledare och forskare

Metoden för insamling av data kan närmast beskrivas som *deltagande observation* (Gustavsson, 2004). I studien har jag deltagit i två olika roller: som handledare och som forskare. De båda rollerna har gett mig olika perspektiv på interaktionen musiklärarna emellan samt mellan mig och musiklärarna. Ur ett ”*emic*”-perspektiv (Nettl, 1983) gav mitt handledarskap och min bakgrund som lärare och chef i kulturskolan deltagandet en *insider*-karaktär som en deltagare i kulturskolans kultur. Utifrån perspektivet som forskare var jag ”*etic*” genom att inta en *outsider*-roll med hjälp av det kulturpsykologiska perspektivet och den fenomenografiska forskningsansatsen.

Handledarskapet utformades med avsikt att inta ett stödjande förhållningssätt där jag ville hjälpa lärarna se möjligheter i sin egen handlingsrepertoar. Jag bemödade mig om att vara påläst, förberedd, uppmärksam och på så sätt förberedd för våra möten. I valet av lärandeobjekt och vid identifikationen av kritiska aspekter såg jag min roll som diskussionspartner. Med örat inställt på lyssnande försökte jag förstå lärarnas intentioner med undervisningen och låta dem själva vara experter i

<sup>21</sup> Att se och förstå. Om förförståelsens betydelse vid undervisning och forskning. Deluppgift inom kursen ”Musikalisk kunskapsutveckling”, masterprogrammet i musikpedagogik.

sitt eget ämne. Vid ett tillfälle avvek jag tydligt från denna inriktning genom att ge råd om ett utförande som kunde fånga fler kritiska aspekter av lärandeobjektet.

I analysen av det empiriska materialet bytte jag till ett outsider-perspektiv genom att inta forskarens perspektiv i analysen av de verbala utsagorna i transkriptioner och skrivna reflektioner. Metoden utmärks av att i transkriberingarna av handledningsmötena och i skriftliga reflektioner förutsättningslöst försöka lyssna till lärarnas uppfattningar av de olika momenten i studien. Här tjänar de kulturpsykologiska och fenomenografiska perspektiven som språngbräda för att förstå händelserna utifrån en annan utgångspunkt än den musikpedagogiska vardagen.

## 4.2 Det empiriska materialet

Studiens empiriska material utgörs av olika former av verbala utsagor som framkommit i handledningsprocessen. Utifrån studiens forskningsfrågor står lärarnas uppfattningar av Learning studys begrepp och upplägg i fokus för forskningsintresset. Den videodokumenterade interaktionen på lektionerna ingår alltså inte som data i forskningsstudien men som ”stimulated recall” för lärarnas reflektioner. Här nedan följer en sammanställning av det empiriska material som används i resultatredovisningen.

- Transkriberade dialoger från fem handledningsmöten samt det avslutande mötet (sammanlagt ca 13 timmars mötestid)
- Minnesanteckningar från introduktionsmötet samt ett handledningsmöte
- Lärarnas skriftliga reflektioner utifrån frågan ”Vad tar jag med mig från detta möte?”
- Lärarnas planeringsunderlag inför lektionerna
- Lärarnas slutrapporter utifrån Learning study-mallen (se bilaga 7)
- E-postkommunikation mellan handledare och lärare
- Handledarens loggboksanteckningar

## 4.3 Analys inspirerad av fenomenografisk ansats

Mitt forskningsintresse utgörs av lärarnas kunskapsutveckling kring modellen Learning study som internalisering, intranalisering och externalisering av medierande verktyg. Därutöver är även lärarnas uppfattningar av Learning studys begreppsapparat och upplägg i fokus. Här sker analysen ur ett fenomenografiskt inspirerat andra ordningens perspektiv (se avsnitt 3.2).

Analysen av det empiriska materialet syftar till att beskriva de medverkande lärarnas uppfattningar av och kunskapsutveckling i konsten att undervisa utifrån deras erfarenhet av genomförandet av en Learning study i den egna undervisningen. Att förvandla talat ord till skrift innebär en överföring från ett medium till ett annat. Här har största möjliga noggrannhet iakttagits. Talspråket är i de flesta fall överfört till skriftspråk genom en tolkningsprocess där ambitionen att behålla den ursprungliga innebörden har varit central. Analysen av de verbala

utsagorna i transkriptioner, reflektioner och rapporter kan beskrivas bestå av ett antal faser där varje fas har ett specifikt syfte.

1. Start för analysen med en upprepad och till en början förhållandevis ostrukturerad genomläsning av hela det empiriska materialet. Här söks efter väsentliga utsagor som visar på lärarnas användning av Learning studys upplägg och språkliga begrepp.
2. Fokus växlas och en förståelse för helheten eftersträvas. En pendling mellan det övergripande perspektivet av kunskapsutveckling och uppfattningar av modellen i förhållande till de enskilda utsagorna följer i flera steg.
3. En ”mättnad” uppstår när det inte längre framkommer nya väsentliga utsagor. En process startar där teman skapas som åskådliggör lärarnas arbete med att beskriva undervisningsprocessen och förstå elevernas kunskapsutveckling.
4. Teman och relationerna dem emellan gestaltas i ett didaktiskt *utfallsrum*<sup>22</sup>.

Sammantaget förväntas analysen ge möjligheter för beskrivning och förståelse av lärarnas erfarenhet av modellen Learning study som kompetensutveckling i den egna praktiken. Analysens resultat gäller de fyra lärare som deltagit i studien och är därigenom inte generaliserbara till att gälla hela populationen musiklektörer i Sveriges kulturskolor. Jag har i såväl förberedelser som insamling och analys av det empiriska materialet idkat stor noggrannhet för att skapa trovärdighet och konsistens mellan undersökningens olika delar. Arbetssättet bidrar till resultatets relevans och gör dem därigenom möjliga att kommunicera till en större grupp som utgörs av kulturskolorna i Sverige.

#### 4.4 Etiska överväganden

I studien förekommer två missiv med information om syfte och tillvägagångssätt. Det ena gäller elevernas medverkan i den av lärarna genomförda lärostudien. Här blev lärarna den förmedlande länken till elevernas föräldrar. Föräldrar och elever informerades om studiens upplägg och syfte innan lektionerna genomfördes (se Bilaga 4). Samtliga föräldrar har samtliga godkänt sina barns medverkan vilket även inkluderade tillstånd för videofilmning. Det andra missivet gäller lärarnas medverkan i studien. Samtliga lärare har godkänt sitt eget deltagande i den studie som ligger till grund för min masteruppsats (se Bilaga 5). Därmed kan de fyra etiska kraven som gäller behandling av information, samtycke till studien, konfidentialitet i förhållande till personer och uppgifter samt nyttjanderätt anses vara uppfyllda.

<sup>22</sup> Begreppet utfallsrum beskriver inom fenomenografi hur relationer mellan beskrivningskategorier förhåller sig till varandra (Uljens, 1997).

## 5 Resultat

Lärarnas deltagande i studien kan ses som en process i tre faser. Dessa faser består av 1) ”inzooming” 2) ”prövande i praktiken” och 3) ”summering”. I de olika faserna löper det kollegiala samtalet och reflektionen som en röd tråd men utifrån skilda utgångspunkter. Under *inzoomningsfasen* är lärarnas uppmärksamhet riktad mot Learnings studys upplägg och bakomliggande teori. Utifrån en tänkt verklighet grundad på egna tidigare erfarenheter försöker varje lärare med hjälp av den presenterade begreppsapparaten göra sig en föreställning kring utformningen av sin egen Learning study. I fasen *prövande-i praktiken* skapas nya utgångspunkter för den egna undervisningen genom utvecklandet av metodiska verktyg. I *summeringsfasen* förtätas reflektionen till att gälla ett övergripande perspektiv på erfarenheterna från studien som helhet. Resultatpresentationen här nedan följer de tre faserna för att därefter mynna ut i en övergripande sammanfattning av studiens resultat.

### 5.1 Inzoomningsfasen

De centrala delarna av denna fas består för lärarnas del av mötet med Learning studys upplägg och begreppsapparat. I processen ingår val av lärandeobjekt och elevgrupp, en första analys av kritiska aspekter och planering för den första lektionen.

#### Mötet med Learning study

Loggbokssanteckningarna från introduktionsmötet beskriver en nyfiken diskussion där de fyra lärarna ställer många frågor kring studiens upplägg. I deras skriftliga reflektioner efter mötet framkommer uppskattning av att träffa kollegor och diskutera pedagogiska frågor, ett behov av mer kunskap och reflektion kring lärande och lärarrollen men även en viss förvirring och tveksamhet.

Jag ser fram mot att få fördjupa mig i ett tema, förhoppningsvis få nya idéer och kunskap. *Rosita*

Jag ser fram emot att jobba med kollegerna och dig som handledare i LS (Learning study). *Rut*

Jag hade nämligen inte riktigt förstått vad det gick ut på men tyckte det verkade intressant. När du presenterade ämnet blev jag inte heller riktigt klokare på vad det gick ut på men efter att vi diskuterat och du utvecklat så började jag förstå mer och mer. *Roland*

Det var mycket intressant att försöka sätta sig in i teorin bakom Learning study. Språket är väldigt forskningsinriktat och inte direkt riktat mot försök att göra ämnet lätt att sätta sig in i:) *Ragnar*

*Kommentar:* Lärstudien får en gynnsam start genom det frivilliga deltagandet. De fyra lärarna har inte så tydliga föreställningar om vad som ska göras men några frågetecken rätas ut under det första mötet. Förhandsinformationen om att upplägget kan komma att användas som kompetensutveckling för kulturskolans lärare kan vara bidragande till Ragnars reflektion över vad som passar målgruppen. Behovet av och glädjen över att få arbeta tillsammans med att utveckla kunskap om undervisning och lärande är påtaglig.

### Val av lärandeobjekt

Vid planeringsmötet inför den första lektionen presenterar lärarna sitt val av lärandeobjekt. I det ena lärpåret, där man har samma instrument, har lärarna samarbetat kring valet av *vad* som ska läras ut. I det andra lärpåret undervisar lärarna i olika instrument och där har planeringen skett var för sig.

Lärandeobjekten utgörs av

- *rak stråkdiragning fiol* (Rut och Rosita)
- *upp- och nedslag vid trumspel* (Roland)
- *fingrarnas uppåt-reflex följd av avspänning vid pianospel* (Ragnar)

Med hjälp av olika frågor ber jag lärarna beskriva vad det är eleverna ska lära sig. Det visar sig att stråkdiragningen inte är ”rak” i vanlig bemärkelse:

Det är lite det här om man tar ut armen och ska spela luftfiol så gör man så här med armen (visar en krokig rörelse) och då funkade det inte alls för vi har vår fiol snett. Så man måste dra på ett speciellt sätt och knyckla ihop armen.

Roland ställer sig själv frågor som han vill ha svar på vad gäller trumspellet:

Vad är det som händer vid ett anslag? Många har jättesvårt med att ett slag ska vara starkare än det andra. Vad är det som händer? Hur får man till det?

Fingrarnas uppåt-reflex beskrivs som en grund i pianospellet. Ragnar förklarar hur nybörjare gärna vill pressa ner men att det hela egentligen handlar om ”upptänket” för varje ny ton:

Det svåra är inte att trycka ner, det hjälper tyngdlagen till med, det svåra är att lämna tonen. Så tar du en ny tangent, samtidigt som du trycker ner den då ska den på en reflex komma upp, det handlar om omedelbar avspänning. Så reflex upp – avspänning.

*Kommentar:* Alla tre lärandeobjekt har tydliga likheter med varandra genom att de utgörs av grundläggande praktiska färdigheter på instrumentet. Uppgiften att söka ett kunskapsobjekt som var ”svårt att undervisa om” har därmed för studiens samtliga lärare riktats mot den del av musikämnet som behandlar hantverket att spela. Det handlar om *kunskap-i-handling* – att i praktisk handling visa sin kunskap. Samtalen under planeringsmötet präglas av en lust till undersökande av vad det egentligen är som händer när man spelar. Lärarna prövar i dialogen att begreppsliggöra lärandeobjektet för att närma sig en adekvat definition. Komplexiteten i ett musikaliskt utförande blir uppenbar. När man försöker klä erfarenheter och funderingar i ord sker det på ett prövande sätt.

### Identifiering av kritiska aspekter

För att eleverna ska ha möjlighet att införliva lärandeobjektet och tillgodogöra sig innehållet i undervisningen är vissa förkunskaper nödvändiga. Rut och Rosita identifierar ett antal förutsättningar för att kunna utföra rak stråkdiragning. Dessa utgörs av *stråkgreppet* samt *simultanförmågan* att göra olika saker med höger och vänster arm/hand. Den senare beskrivs som beroende av en fysiologisk mognad, vilket medför att en viss utvecklingsnivå hos barnet är nödvändig för att en kunskapsutveckling ska ha förutsättningar att äga rum. Därutöver nämner de båda lärarna *gehör* och *lyssnande* som kritiska aspekter. Rosita förklarar:

Det här med gehöret och lyssnandet. Att kunna urskilja klang och tonbildning... Men i alla fall att de har förmågan att urskilja mera gnissel och ton.



*Kommentar:* Rut och Rosita fortsätter i denna fas av planeringen att utveckla den språkliga beskrivningen av lärandeobjektet och dess förutsättningar. Elevernas fysiologiska mognad är en viktig faktor att ta hänsyn till i planeringen. Rosita använder begreppet *urskiljning*, ett av variationsteoriens centrala begrepp. Vid våra diskussioner framkommer att den raka stråkdragningen och de kritiska aspekterna är viktiga förutsättningar för tonbildningen på instrumentet fiol. Båda lärarna anser att behärskandet av lärandeobjektet skapar förutsättningar för själva musicerandet.

#### *Ragnar och Roland*

Vid planeringsmötet med Ragnar och Roland upptäcker lärarna både skillnader och likheter mellan varandras lärandeobjekt. Som kritiska aspekter nämner båda lärarna *med- och motrörelse* samt *avspänning/spänning*. Båda betonar också kroppens betydelse vid instrumentalspel – *hållning* och *koordination* behöver tas med i bilden. Ragnars kritiska aspekt att *särskilja fingrarna*, speciellt lång/ringfinger i pianospelet har dock ingen motsvarighet i Rolands trumspel. Roland beskriver hur förmåga till med- och motrörelser samt kontroll över upp- och nedslag är något som måste sitta ihop för att man ska kunna spela ”korrekt”.

*Kommentar:* I samband med valet av lärandeobjekt och analysen av de kritiska aspekterna reflekterar Roland och Ragnar kring vad färdigheterna i spelet på det egna instrumentet består av. Samarbetet i detta lärpar skapar möjligheter att se likheter och skillnader i förutsättningar för musikaliskt lärande utifrån instrumenten piano och trummor. I den fortsatta diskussionen blir det tydligt att Ragnar ser sitt lärandeobjekt som avgörande för ett *egaliserat* spel medan Rolands lärandeobjekt är en nödvändig kunskap för *accentuering*. Rolands utsaga om att spela ”korrekt” tolkar jag som att spela med musikaliskt meningsfullt uttryck vilket båda lärarna instämmer i. Nedanstående tabell sammanfattar resonemangen kring lärandeobjekt och kritiska aspekter under ”inzommingsfasen”:

*Tabell 1. Valda lärandeobjekt och kritiska aspekter i förhållande till musikaliskt kunskapsområde i inzoomningsfasen*

Lärare	Musikaliskt kunskapsområde	Lärandeobjekt	Kritiska aspekter
<b>Rosita/Rut</b>	Tonbildning	Rak stråkdragning	Stråkgrepp Simultanförmåga hö/vä Gehör/intonation
<b>Roland</b>	Accentuering	Upp-, ned- och tapslag	Rörelse uppåt/nedåt Med/motrörelse Avspänning/Spänning Koordination
<b>Ragnar</b>	Egaliserat spel	Reflex uppåt i fingret som lämnar tangenten	Uppåt/nedåtrörelser Avspänning/spänning Med/motrörelse Särskiljande av fingrar

#### **Val av elevgrupp**

Lärarna är överens om att inte rikta sig till direkta nybörjargrupper utan i stället till elever som har spelat minst ett, helst ett och ett halvt år. De vill dessutom att det ska finnas stabilitet i gruppen och upplevd receptivitet hos eleverna. Roland kan tänka sig olika åldrar och utifrån valet bestämma vilken nivå lärandeobjektet läggs på. Valet av elever fördelade sig enligt följande:

*Rut* – grupp av två elever i 8–9 år (2 flickor), lektion 30 min

*Rosita* – grupp av två elever i 9–10 år (2 flickor), lektion 30 min

*Ragnar* – grupp med tre elever i 10–11 år (2 flickor, 1 pojke), lektion 45 min

*Roland* – grupp med tre elever 15–16 år (3 pojkar), lektion 30 min

*Kommentar:* I tre av fyra grupper är eleverna förhållandevis unga. Jag tolkar detta som att lärarna har valt lärandeobjekt som uppfattas som grundläggande och att man i sin egen Learning study vill ta tillfället i akt att pröva att förmedla hantverkskunskap så tidigt som möjligt i elevernas läroprocess. Rolands val av äldre ungdomar utgör en kontrast i studien. Könssuppdelningen speglar det faktiska förhållandet för respektive instrument. Jag ser den därigenom som en konsekvens av den praktiska verkligheten och inte som ett medvetet val.

#### **Planering av första lektionen**

Den första lektionen i en Learning study ska utformas så att den fungerar som ett *förtest* utifrån vilket elevernas kunskaper i lärandeobjektet och de kritiska aspekterna kan diagnosticeras. Ingen av studiens lärare anser att det är möjligt att ägna en hel lektion endast åt lärandeobjektet. De planerar således att växla med andra moment som att spela låtar eller fortsätta arbeta med moment de redan är i gång med. Ingen av lärarna förväntar sig heller att de skall kunna se någon märkbar kunskapsutveckling för eleverna inom de valda lärandeobjekten under de tre veckor som studien skall pågå.

#### *Ragnar och Roland*

Ragnar och Roland anger att de som start på lektionen kommer att börja med att visa lärandeobjektet genom att förebilda. Därefter avser de försöka göra eleverna uppmärksamma på vad de vill lära ut. Ragnar vill pröva olika vägar för att vägleda eleverna att hitta tekniken med ”upptänket med en snabb avspänning i fingret som lämnar tangenten”:

Jag skulle nog lägga upp det som ett medvetet försök att jobba med ren motorisk övning som man sen skulle kunna hitta olika metoder för att kunna överföra i tekniska övningar.

Roland presenterar sin idé:

Jag skulle börja med att spela en rytm... och sedan bena ur. Jag brukar faktiskt göra så här: ”Men vad är det för skillnad på det här?”. Det tror jag jag ska göra - att visa.

Han kommer även in på att elever har olika sätt att lyssna och ta till sig instruktioner. Roland menar att en del elever tar stöd i ett auditivt lyssnande medan andra ”lyssnar” mer visuellt. Vilket de föredrar att göra brukar enligt honom bli tydligt efter hand.

*Kulturpsykologisk kommentar:* Situationen är öppen och lärarna formulerar på olika sätt hur de väljer en väg som känns bekant men ändå är olik deras vanliga undervisning. De är osäkra på vad som kommer hända när de håller fokus på

lärandeobjektet och försöker skapa en bild av vilka kunskaper inom detta eleverna redan behärskar. Resonemangen har en sökande karaktär. Ragnar använder begreppet *tekniska övningar* som ett metodiskt verktyg för elevernas kunskapsutveckling. Roland skapar genom begreppet *skillnad* ett språkligt verktyg som kan rikta elevernas uppmärksamhet på det som han vill att de ska uppmärksamma. Elevers skilda sätt att lära sig finns representerat genom resonemanget att ta till sig information/instruktion auditivt eller visuellt.

I de inlämnade lektionsplaneringarna beskriver både Ragnar och Roland hur de avser använda de kritiska aspekterna för att läsa av sina elevers kunskaper. Deras planeringar skiljer sig dock åt vad gäller detaljbeskrivning av lektionsmomenten. Rolands upplägg bygger i hög grad på de strukturerade uppvärmningsövningar han gör i början av varje lektion. Han har nu lagt *tap-slag* till lärandeobjektets upp- och nedslag. Här är alla moment preciserade och även i viss utsträckning hur många gånger av varje moment som ska göras. Ragnars upplägg består av tre större ”sjok” vilket skapar en bild av ett tillhörande handlingsutrymme.

### *Rut och Rosita*

Hos det andra lärpåret – Rut och Rosita – präglas funderingarna kring lektionen i hög grad av samtal kring interaktion, både med eleverna och med mig som handledare. Att jag inte är ämnesexpert på fiol men en musikpedagogisk samtalspartner ger upphov till följande reflektion från Rut:

Men det är jättebra. För det behöver man för att man behöver tänka så. Se det från någon annans ögon. Att ha ett verktyg, att man kan göra så istället.

*Kulturpsykologisk kommentar:* Rut beskriver min närvaro och samspelet mellan oss vad gäller lärandeobjektet och upplägget av undervisningen som ett *verktyg* hon får tillgång till för sin egen planering. I den fortsatta dialogen beskriver hon även hur eleverna kan utgöra verktyg för hennes utformning av undervisningen:

Men det är ju där elevtänkar kommer in. För eleverna kan ju tillfrågas vad som händer dem i undervisningen.

Rositas funderingar utgår från det egna sättet att planera en lektion och undervisa. Hennes ”vanliga” planering bygger på flexibilitet i samspelet med eleverna som betingas av dagsformen.

Ofta gör jag en planering och där finns det kanske tio olika alternativ... sen kanske man gör något helt annat beroende på vilken stämning det är i rummet.

I den skriftliga reflektionen efter mötet tar hon också upp samspelet med gruppen:

Orosmoment – gruppen med vilka vi kommer att jobba. Kommer de, är de samarbetsvilliga, friska? Jag är typen som gärna säkrar uppmed plan B och C.

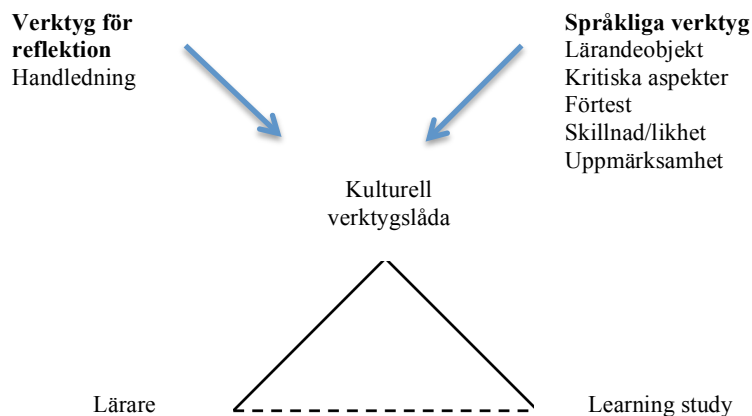
Rosita problematiserar också de utmaningar som lärare ställs inför till följd av den oförutsägbara karaktär som den konkreta undervisningssituationen ofta kännetecknas av. Av erfarenhet vet hon att hennes planering måste innehålla många alternativ för att skapa ett stort handlingsutrymme. Detta sätt att planera behöver hon nu kombinera med Learning studys fokus på ett lärandeobjekt och dess kritiska aspekter. Hon har konkreta förslag på tillvägagångssätt:

Ja, det handlar om observationsförmåga, att till exempel se sig i spegeln och se, rent visuellt liksom. Att läraren speglar och ”ser du skillnaden nu vad som händer?” och de får kanske prova och köra några varianter. Eller båda, det finns 100 varianter.

*Kulturpsykologisk kommentar:* Här använder Rosita begreppet observationsförmåga vilket jag i detta fall ser som jämförbart med begreppet *uppmärksamhet*. Citatet ovan avser att uppmärksamma *skillnader* vilket innebär en urskiljningsprocess i elevernas lärande. Alla fyra lärare börjar under inzoomningsfasen använda begrepp från variationsteori, kulturpsykologi och Learning study. Det sker inte systematiskt och begreppen används heller inte helt konsekvent. De fördjupar sitt engagemang i den egna lärprocessen och komplexiteten i didaktiska övervägandena lyfts fram. Roland beskriver detta:

Det var bra att vi benade ner begreppen lite och att man fick tänka mer noga om hur detta ska läggas upp. För mig visade det sig att det är en knepigare procedur att lära ut mot-medrörelser och accenter på trummor än vad jag trodde. För mig är det ju så självklart men om man benar ner rörelserna i beståndsdelar så är det långt ifrån det.

Nedanstående figur uttrycker hur Learning studys begrepp blir en del av den kulturella verktyglådan i inzoomningsfasen.



Figur 2. Den kulturella verktyglådan under inzoomningsfasen – internalisering av begrepp

### Förväntningar på deltagandet i studien

I motsats till de låga förväntningarna på elevernas progression (se ovan, Planering av den första lektionen) uttrycker lärarna i sina skriftliga reflektioner efter första planeringsmötet hur de ser fram mot att genom studien utveckla sin egen kompetens. De är angelägna om att gå vidare med projektet och det kollegiala samarbetet. Ragnar fortsätter att fundera över studiens möjligheter som kompetensutveckling för hela kulturskolan. Förutom ett "alltför akademiskt språk" uppfattar han arbetet som tidskrävande och har dessutom farhågor inför att lärare ska vilja filma sin egen undervisning.

Både Rut och Rosita kommenterar i sina skriftliga reflektioner Learning studys teoretiska underbyggnad som en förutsättning för utvecklingen i lärarrollen:

En uppmaning till mig själv: Tänka större och strukturellt. Inte fastna i för mycket ämnesmetodik. *Rosita*

Roligt att själv tänka pedagogik och omvandla till metodik. *Rut*

Reflektionerna uttrycker att arbetet med den egna studien kan innebära möjlighet att vandra mellan olika perspektiv i lektionsplaneringen, med andra ord till *metarefleksion*. Detta sker genom att lyfta perspektivet från ren ämnesmetodik till frågor om undervisning och lärande i stort eller att starta i övergripande

pedagogiska frågor och utifrån dem planera för en lektion. Även Ragnars synpunkter i citatet ovan är uttryck för en metarefleksion. Han föreställer sig hur modellen Learning study ska kunna användas för nya studier med andra deltagare.

## 5.2 Fasen prövande-i-praktiken

De tre veckor lektionerna pågår och då planeringen utifrån Learning studys upplägg och begreppsapparat sjösätts i den egna undervisningspraktiken är en intensiv period för lärarna. Under denna tid ligger de didaktiska frågorna *Vad? Hur? och för Vem?* i förgrunden och en rad verktyg i form av nya metoder prövas för att skapa en mer ändamålsenlig undervisning. Den didaktiska interaktionen mellan lärare och elev/elever får nya infallsvinklar genom metodutveckling. Eleverna ges förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling inom lärandeobjektet genom en riktad uppmärksamhet och användandet av variationsmönster.

Resultaten i fasen prövande-i-praktiken består av ett antal teman i genomförandet av den egna studien vilka blir föremål för reflektion och analys i handledningssituationen. Temana utgörs av upplägget av undervisningen, elevernas förutsättningar för kunskapsutveckling, samspelet i undervisningssituationen, lärandeobjekt och de kritiska aspekter samt utveckling av metoder för att rikta uppmärksamheten. Tillsammans representerar de didaktiska överväganden och val kring frågor om *Vad? Hur? och för Vem?* i lektionsplanering och undervisning. I temana uttrycks olika aspekter av den didaktiska interaktionen mellan lärare, elev och kunskapsobjekt.

### Upplägget av undervisningen

Learning study är, som tidigare framhållits, inte en metod utan en modell för att utveckla undervisning. Den säger inte hur undervisningen ska läggas upp utan ger ett ramverk i form av begrepp och en lektionsprogression. Frånvaron av föreskriven detaljutformning av de tre lektionerna *förtest, genomförande* och *eftertest* medför att arbetet med genomförandet av den egna studien präglas av ett prövande arbetssätt. Hur lektionerna utformas – eller med andra ord: vilka metoder som ska användas – är upp till lärarens fantasi baserad på tidigare erfarenheter. Planeringen av undervisningen i den egna studien är föremål för en stor del av handledningsmötenas reflektioner. Här finns möjligheten att diskutera funderingar och upplevelser och få synpunkter av handledare och kollegor. Att lägga upp sin undervisning med nya förtecken upplevs både obekvämt och utmanande. Lärarna brottas med att få grepp om vad som ska läras ut och hur det ska ske. Alla lärare ger uttryck för en osäkerhet om de valt ”rätt” metoder och ”rätt” upplägg för lektionen. De beskriver också att upplägget att hålla fokus på ett lärandeobjekt under hela eller delar av lektionen avviker från deras vanliga sätt att undervisa.

### Elevernas förutsättningar för kunskapsutveckling

Vid handledningsmötenas reflekterande samtal får tänkandet utifrån eleven och analysen av dem efterhand en allt större plats. Frågor kring vilka de är, vad som utmärker deras sätt att lära sig och deras fysiska förutsättningar blir vägledande för de metoder som används både för enskilda elever och för gruppen. Lärarna

funderar tillsammans över elevernas förförståelse i form av tidigare erfarenheter av instrumentalspel och kännedom om musikgenrer. Ett behov att få veta vad och hur eleverna tänker resulterar i *utveckling av den verbala dialogen*. En återkommande reflektion gäller ålderns betydelse vid användningen av Learning study-upplägget i undervisningen.

Under studiens gång blir lärarna alltmer medvetna om *vikten av lyssnande* för musikaliskt lärande och kunskapsutveckling. Lyssnandet är avgörande för möjligheten att relatera till och utveckla det inre lyssnandet och därmed förmågan att höra sig själv i förhållande till ett tänkt utförande. Lärarna frågar sig om eleverna får tillräckligt med tillfällen att lyssna till sig själva i grupsituationen. Diskussionerna utvecklas till att handla om former för *individualisering inom gruppundervisningens ramar*.

Lärarna uppmärksammar även elevernas motivation i form av energi i utförandet av övningar på lektionen men också i den mån de övar hemma. En kontinuerlig övning av färdigheter ses av alla lärare som en grundläggande förutsättning för elevernas kunskapsutveckling i instrumentalspel. Det gäller inte minst de lärandeobjekt som valts för denna studie och som enligt lärarna karaktäriseras av något som man "håller på med hela livet". Centrala samtalsämnen i denna del av reflektionen utgörs av elevernas förståelse av *vad som ska övas på* samt *hur eleverna kan motiveras* till att öva hemma. Iakttagelser från filmerna leder också till resonemang om *betydelsen av upplevelsen av kompetens* hos eleverna – "jag-kan" – som en del av motivationen för att vilja fortsätta i instrumentalundervisningen.

### **Samspelet i undervisningssituationen**

Vid visningen av filmerna framstår stora skillnader mellan elevernas grad av "pratighet" för de olika lärarna. I reflektionerna vid handledningsmötena framkommer flera gånger hur några av lärarna, utifrån idealet kring ett elevstyrt arbetssätt, upplever problem att balansera utrymmet för elevernas idéer och infall. Diskussionerna rör maktrelationer mellan lärare och elev och man söker vägar för att bryta upp invanda strukturer. Flera lärare upptäcker och prövar möjligheten att *låta eleverna vara delaktiga att höra och se* vad som händer när spelkamraterna spelar. Elevernas synpunkter upplevs vara adekvata av lärarna. Resultaten av dessa försök visar på en *ökad motivation och vakenhet* hos eleverna genom det delade ansvaret.

### **Lärandeobjekt och kritiska aspekter**

Alla lärare relaterar i denna fas allt tydligare sitt valda lärandeobjekt till det övergripande musikaliska kunskapsområdet och syftet att kunna musicera med meningsfullt uttryck. Efterhand leder diskussionen fram till att alla valda lärandeobjekt tillhör det övergripande musikaliska kunskapsområdet *artikulation* och där tonbildning, accentuering, och egalisering är delområden. Lärandeobjektet är genom hela studien på olika sätt föremål för lärarnas reflektion. Det sker genom att ifrågasätta valet och även att ändra valet av lärandeobjekt. Reflektioner kring lärandeobjektet i förhållande till instrumentets egenart uppstår flera gånger. Samtliga lärare upptäcker genom mötet med praktiken att lärandeobjektet innehåller fler kritiska aspekter än vad man till en början hade trott. I tabellen

nedan presenteras utvecklingen av tänkandet kring lärandeobjektet som provande-  
i-praktikenfasen leder fram till:

Tabell 2. Valda lärandeobjekt och kritiska aspekter i förhållande till musikaliskt kunskapsområde efter genomförandet av tre lektioner.

Lärare	Övergripande kunskapsområde	Musikaliskt delområde	Lärandeobjekt	Kritiska aspekter
<b>Rosita</b>	Artikulation	Tonbildning	Rak stråkdragning	Stråkgrepp Simultanförmåga Stråkställe Intonation Lyssnande Övning/muskelminne
<b>Rut</b>	Artikulation	Tonbildning	Intonation	Stråkhanden Stråkställe Lyssnande Kunna spela en hel låt Veta vad man ska öva på
<b>Roland</b>	Artikulation	Accentuering	Upp-, ned- och tapslag	Rörelse uppåt/nedåt Med/motrörelse Avspänning/Spänning Hållning Koordination Jämnhet höger/vänster Övning/muskelminne
<b>Ragnar</b>	Artikulation	Egaliserat spel	Reflex uppåt i fingret som lämnar tangenten	Uppåt/nedåtrörelser Avspänning/spänning Med/motrörelse Hållning hand/kropp Särskiljande av fingrar Jämnhet höger/vänster Sättet att öva

### Utveckling av metoder för att rikta uppmärksamheten

I det kollegiala samtalet och reflektionen framkommer en rad förslag på hur undervisningen kan varieras. Mellan lärarna sker ett givande och tagande av idéer för att rikta elevernas uppmärksamhet mot lärandeobjektet och de kritiska aspekterna. Idéerna som framkommer utgörs av:

- *rollbyten mellan lärare och elev samt elever emellan*
  - att lekfullt föra och följa, typ Följa John
  - skiftande av rollen som iakttagare
  - aktiverande av elevinitiativ
  - utveckling av den verbala dialogen genom reflekterande frågeställningar kring lärandet
- *arbete med kontraster*
  - i förebildande
  - i övningar för eleverna
- *flexibelt användande av undervisningsrummet*
  - byte av ”fasta” placeringar
  - växling av stå, sitta, gå

- *multimodala förhållningssätt*
  - involverande av fler delar av kroppen
  - lyssnande i olika former – visuellt/auditivt/kinestetiskt

Dessa idéer utvecklas till olika övningar och resulterar i en imponerande bredd metodiska verktyg som de fyra lärarna gemensamt bidrar till.

### 5.3 Summeringsfasen

Efter genomförandet av de tre lektionerna möts lärarna för ett gemensamt erfarenhetsutbyte (se Bilaga 6). Summeringsfasens resultat grundar sig i de verbala utsagorna från detta möte samt från de skriftliga rapporterna (se Bilaga 7). De redovisas här som ett antal teman vilka utgörs av studiens upplägg, utveckling av variationsmönster, elevernas kunskapsutveckling, språkliga verktyg, reflekterande samtal och att få syn på sig själv. I den skriftliga rapporten som avslutar lärarnas deltagande i studien framträder deras kunskapsutveckling på ett annat sätt än i diskussionerna. Här finns en stringens som skiljer sig från de verbala utsagorna i de transkriberade handledningsmötena.

#### Studiens upplägg

Upplägget av Learning study, med ett specifikt ämnesinnehåll som kommer i förgrunden och en begränsad tid som står till förfogande för genomförandet, uppfattas av lärarna på olika sätt. Ragnar upplever arbetssättet positivt:

Den begränsade tiden tvingade mig att aktivera en sorts tankegång. Att tvingas formulera en idé om vad jag ville undersöka och tänka strukturerat efter vilka metoder jag kunde använda för att nå dit.

Samtidigt upplever han en skillnad i förhållande till det vanliga sättet att undervisa:

Jag är van att hålla ett ganska högt tempo på lektionerna men nu är det här vi ska öva... Jag kan ju inte ha hur kort bit som helst.

Rosita beskriver att hon haft en föreställning om att i studien jobba med lärandeobjektet, se vad som händer och hoppas på en förbättring. Hon kallar det för ”väldigt fokuserad instrumentalundervisning”. För henne blir skillnaden mellan lärostudien och det vanliga undervisningsupplägget stundtals svår att hantera.

I princip jobbar jag inte så. Jag har vissa teman jag jobbar med men parerar snabbt: Är de intresserade? Tycker de att det är kul? Är de delaktiga? Finns inte någon magi så styr jag in det på något annat. Så det där att avgränsa och fördjupa på det sättet, jag brukar inte jobba så.

Att få tiden i studien att räcka till för undervisningen i lärandeobjektet är i fokus för Rut:

Jag gör hellre djupdyk än att prioritera ett högt tempo med mycket flashiga roliga omvändningar. Jag känner så här... jag har två val. Antingen kan jag passa på att nördra in mig ordentligt med eleverna eller så ska jag se det som ett struktureringsverktyg.

Roland upplever situationen som ”nästan tvärtom”. För honom är det ”svårt att hålla temat för det kommer så många tankar” som han vill pröva med eleverna



och tiden går snabbt. Han känner sig som sträng som lärare som ”kör hårt” med sina elever.

*Kommentar:* Kulturskolans kontext och breda målsättning kräver stor flexibilitet i arbetsmetoderna vilket av flera lärare uppfattas stå i motsättning till Learning studys fokus på lärandeobjektet. Lärarnas kommentarer hänvisar till ett i hög grad individualiserat arbetssätt som bygger lustprincipen och dagsformen. Studiens upplägg kräver ett mer strukturerat arbetssätt än man brukar ha vilket utmanar det egna förhållningssättet till undervisningen. Lärarna möter svårigheter genom detta men erfar också att arbetssättet ger resultat för elevernas kunskapsutveckling och dem själva insikter kring förutsättningar för lärande.

### **Utveckling av variationsmönster**

Till summeringsfasens resultat hör också att studien har gett lärarna tillfälle att utveckla individuellt anpassad undervisning samt även metoder för gruppundervisning. Genom analysen av de kritiska aspekterna fördjupas lärarnas förståelse av lärandeobjektet och de förmår på ett tydligare sätt uttrycka vilka förutsättningar som behöver finnas för att ett lärande ska äga rum. Detta har bland annat skett genom att skapa variationsmönster både i förhållande till den enskilda eleven men även i förhållande till undervisning i grupp. I de skriftliga rapporterna framkommer:

- användandet av lekfulla övningar, typ ”Följ John”, för att växla initiativ mellan lärare/elev samt elev/elev
- utnyttjande av kontraster i förebildning och elevövningar
- förändringar av fixerade placeringar vid instrumentet och utnyttjande av andra delar av rummet, exempelvis ett bord, en spegel, stolar i en ring
- skapande av variation i rörelsemönster där experiment med fler eller större delar av kroppen används (kroppsmedvetenhet)
- växla roller mellan lärare och elev genom att elever får uppmärksamma varandras spel och/eller byter roll med läraren
- använda dialog och reflekterande frågor kring lärandet – lärare till elev, elev till lärare, elev till elev
- individualiserade övningar utifrån analysen i planerings- och uppföljningsmötena
- hjälpmedel i form av anteckningsböcker för att skapa tydlig övningsstruktur

*Kulturpsykologisk kommentar:* Det är anslående vilken *bredd av metodiska verktyg* som lärarna har utökat sin repertoar med genom studien. I de individuella skriftliga rapporterna redovisas dessa metodiska verktyg under rubriken ”variationsmönster” – ett ord som vi inte använt speciellt mycket under studien med hänsyn till lärarnas skepsis mot variationsteorins begrepp. Här externaliserar lärarna i sina skriftliga kommentarer en förståelse av begreppet.

### Elevernas kunskapsutveckling

Trots att lärarna hade uppfattningen att elevernas lärande inte skulle bli synligt vare sig för dem eller eleverna själva under studiens gång, upplever samtliga hur detta sker. I summeringsfasen ser alla lärare resultat i form av kunskapsutveckling hos sina elever. Lärarna konstaterar hur deras sätt att rikta elevernas uppmärksamhet aktiverar kunskapsutvecklingen i lärandeobjektet. Både Ragnar och Roland iakttar sina elevers lärande i förhållande till lärandeobjektet som en följd av de metoder de valt. Roland konstaterar:

Den här killen som kunde minst, han gick fram jättemycket. Han hade verkligen gått in för det här och lärt sig. Nu har han bäst förutsättningar.

Men kunskapsutvecklingen kräver lång tid för att befästs. Ragnar beskriver:

Eleverna började hitta funktionerna i handen som jag var ute efter. Eftersom tekniken innebär att en förändring av muskelminnet måste skapas så handlar lärandeobjektet om funktioner som måste bearbetas och upprepas under längre tid för att internaliseras.

I citatet ger han en koncentrerad beskrivning av elevernas förutsättningar för lärandet av kunskapsobjektet utifrån helt adekvat använda kulturpsykologiska begrepp!

Rosita kunde nästan inte se någon utveckling alls hos eleverna vad gäller lärandeobjektet under de tre lektionerna. På lektionen alldeles efter studien avslut blev hon ensam med en av eleverna:

Då kunde jag se att det hade gått in. Då var det en skillnad.

Erfarenheterna från den egna studien får henne att reflektera kring nödvändigheten att i gruppundervisningen *låta eleverna spela ensamma för att de ska kunna lyssna till sig själva*. Detta beskriver hon som ett viktigt resultat av studien för egen del. Rosita uppmärksammar också en sekvens på inspelningen av Lektion 3 där en av eleverna utbrister ”Bravissimo!” efter sitt eget utförande. Elevernas egen känsla av kompetens – ”*jag-kan*” – fascinerar henne och hon beskriver att hon inser hur de försöker lära sig och att de känner att de blir duktiga.

Rut beskriver lektionssituationen i studien som ”väldigt demokratisk och trevlig” och ser hur eleverna hamnar i fokus med sina kunskaper när de svarar på hennes frågor om fiolspelet. Flera lärare framhåller också i sina skriftliga rapporter att *elevgruppen utvecklades* och blev ”tightare”. Den sociala relationen förbättrades och ”de kom varandra närmare”. Kanske är det, som Rut föreslår, ”att de gjort något speciellt tillsammans och varit utvalda elever”.

*Kulturpsykologisk kommentar:* Med entusiasm berättar lärarna om och lyfter fram elevernas resultat i den egna lärostudien. Den gemensamma föreställningen innan lärostudiens genomförande, att man inte skulle uppfatta någon skillnad efter så kort tid, visade sig inte stämma. De resultat lärarna ser är av lite olika art. Merparten relaterar till *skillnader i elevernas förändrade sätt att förhålla sig till lärandeobjektet* som en följd av de metoder de har använt. En *förbättrad social relation* eleverna emellan kommenteras också. Den ses av några lärare som ett resultat av att eleverna getts möjlighet att samspela på nya sätt under studien. För flera av lärarna kommer *gruppundervisningens villkor* i fokus för en metareflektion.

## Språkliga verktyg

Under diskussionen förklarar lärarna att det är bra att utgå från lärandeobjektet och att det genom de kritiska aspekterna går att ”bena ner” kunskaperna och få syn på viktiga moment för den musikaliska kunskapsutvecklingen. Analysen hjälper dem också att reflektera kring sin egen förförståelse vilket Roland gör i detta citat som handlar om trumstockfattningens betydelse för uppslaget:

Jag hade inte riktigt tänkt på... För mig är det så naturligt, jag... borde ha funderat på det mer. Men håller du trumstockarna helt fel så kan du inte få den där riktiga bra studsens.

Alla lärare tycker däremot att det är svårt att ta till sig variationsteoretiska resonemang och begrepp. Dessa uppfattas som alltför ”akademiska” och riskerar att ”skjuta ifrån sig de man vill nå”. Teoriresonemangen riskerar därigenom att skapa en onödig barriär i förhållande till lektionsplaneringen. Rut uttrycker det som:

Att utgå från lärandeobjekt är bra. Men att fördjupa det i variationsteori är inte alltid den kortaste vägen... Det kan bli lite fumligt i ens egen hjärna.

Ragnar framhåller att pedagogisk teori behövs men värjer sig mot en uppfattad beskrivning av variationsteorin där allt lärande uppstår som en följd av att uppmärksamma skillnader. Han betonar vidare att begreppen bör vara ”någorlunda spontant förståeliga” vilket han inte upplever i delar av variationsteorins begreppsapparat.

Verbet att *uppmärksamma* och begreppet *uppmärksamhet* får under studiens gång en allt mer betydelsefull plats i reflektionen kring lektionerna. De används båda som verktyg att förstå mot vad elevers och lärares intresse är riktat. Inspirerat av Falthins avhandling (2015) utvecklas begreppet uppmärksamhet efter hand till *uppmärksamhetsfokus*. Roland kommenterar:

Uppmärksamhetsfokus tycker jag är lysande. Och det är ju vad det handlar om. Att man själv ska ha någonting som man vill lära ut. Och så tänker man, förstår eleven? Eller har fokus på. Det kan vara en så enkel sak att man tänker fel. Som jag märkte till exempel, att det var många som slog ner. Och då har man fel fokus, då måste man lära sig att tänka uppåt.

*Kulturpsykologisk kommentar:* Språkanvändningen i studien anpassas efter hand till kulturskolans kulturella kontext. Samtliga lärare använder i summeringsfasen begreppen lärandeobjekt, kritiska aspekter och uppmärksamhetsfokus på ett adekvat och förhållandevis konsekvent sätt. De har intranaliserat begreppen och funnit dem ändamålsenliga för att beskriva förutsättningar för det musikaliska lärandet. Dessa begrepp och teorifragment kan beskrivas som lättförståeliga och vardagsnära.

Som ett resultat framstår också svårigheten att använda variationsteorin som teoretisk grund för kulturskolans musikundervisning. Teorin är komplex och kräver mer omfattande studier för att vara möjlig att ta till sig. Den är inte självklar att förena med gängse undervisningssätt och språkbruk i kulturskolans kontext.

Alla lärare har på olika sätt formulerat sig verbalt kring lärandet och lärandeobjektet. Genom språket öppnas en dimension där komplexiteten i hantverksfärdigheterna på instrumentet blir tydlig. De erbjudna begreppen

används här som verktyg att öka förståelsen för och möjligheterna att kommunicera den musikpedagogiska praktiken.

### **Reflekterande samtal**

Frågor och samtal vid handledningsmötena utgör i studien grunden för den gemensamma reflektionen. Det är betydelsefullt för lärarna att handledningen känns lugn och trygg. Följande dialog mellan Rut, Ragnar och mig visar på betydelsen av att uppföljningen låg nära i tiden efter de genomförda lektionerna:

Ragnar: Så man behövde bolla med någon som kan se på ett annat sätt. Frågan är om vi kanske tänker för lika. Du är ju rytmiklärare

Rut: Jag håller med dig fullständigt. Det var så många aha-upplevelser som jag fick när vi träffades efteråt. Det var det jag fick mest ut av.

Cecilia: Själva uppföljningssamtalet?

Rut: Ja, direkt så där. Direkt. Det var det mest värdefulla. För då kunde jag redan till nästa vecka ändra.

Synpunkterna från kollegor är betydelsefulla. Roland och Ragnar ser fördelarna av att olika instrument finns representerade i gruppen. Genom skillnader och likheter skapas fler synvinklar på den egna undervisningens förutsättningar. Dessa båda lärare skulle gärna se en till antalet större och ännu mer blandad lärargrupp för att bredda perspektivet på undervisningens utformning. Ragnar resonerar:

För då ser man med fräschare ögon. Då fastnar man kanske inte i det rent instrumentella utan man kanske ser andra saker.

Roland kommer med ett förslag:

Jag skulle vilja ta ett steg till. Jag skulle vilja att en bildlärare sitter och tittar på min lektion.

Rut har en annan uppfattning. Hon menar att det för kollegorna är svårare att ifrågasätta och lyfta fram sådant hon behöver utveckla. Rut upplever det som ”unik” att någon i en annan position hjälper henne att ”betrakta sig själv med lite stöd”:

Jag är inte ute efter en främmande. Jag är ute efter en befattning. Att man är den funktionen. Inte att det är en lärare i precis samma situation som jag. Jag vill ha en annan person, en handledare.

*Kommentar:* Det kollegiala lärandet har skett i den gemensamma reflektionen vid planerings- och uppföljningsmötena. Man har uppskattat att handledningstillfällena kom så snabbt efter de genomförda lektionerna. Handledarens roll att föra processen framåt i samspel med de deltagande lärarna beskrivs som lugn och trygg. Men lärarnas uppfattningar av möjligheterna för det kollegiala lärandet skiljer sig från varandra på ett ganska radikalt sätt. Kanske har det med instrumentalpedagogiska traditioner och/eller genretillhörighet att göra? Studien kan inte ge svar på detta.

### **Att få syn på sig själv**

Alla lärare ger uttryck för att deras medverkan i studien och genomförande av en egen Learning study har skapat möjligheter för dem att *få syn på sig själva* i rollen som lärare. Möjligheter till reflektion har skett genom handledningens frågeställningar och synpunkter från kollegor men även genom att iaktta sig själv på filmerna. Samtliga lärare lyfter *filmningen av lektionerna* som ett effektivt

medel för att upptäcka vad som händer i den egna undervisningen. Rosita beskriver:

Det är bra att få iaktta sig själv under så lång tid... Man märker vad som inte funkar och vad man måste ändra på.

Erfarenheten är inte odelat positiv. Roland förklarar:

Att se sig själv, det är ju både fruktansvärt plågsamt och väldigt bra.

Att se och höra sig själv som musiker på en filminspelning upplevs inte jobbigt men däremot att se sig själv agera i rollen som lärare. Rosita känner att vetskapen om filmningen fick henne att bli ”sludrig”. Alla lärare iakttar hur de pratar mycket, att de har speciella favoritord som används ofta samt att kommunikationen stundtals är enkelriktad från lärare till elev. Ragnar berättar:

Och jag märkte det själv, fast inte förrän jag klädde det i ord – det är ju en envägskommunikation, det är ju bara jag som pratar... Jag tog in men jag fick dem inte att respondera.

Lärarna uppmärksammar på filmerna hur de:

- ställer frågor som de svarar på själva,
- ger instruktioner från en position där inte eleverna ser,
- stoppar elevernas initiativ utan att vara medvetna om det,
- ställer ledande frågor
- inte svarar på önskemål och behov eleverna uttrycker

Alla lärare reflekterar kring sin önskan om ”flöde” i inläring och undervisning. Man eftersträvar en snabbhet och lätthet i lektionen vilket kan medföra en tendens att forcera och ”köra över” elever som inte ger tillräckligt snabb respons. I anslutning till dessa insikter resonerar man kring förhållningssätt för att anpassa tempo på ett sätt som ger möjlighet för eleverna att hålla på länge med lärandeobjektet, att få tid hinna komma med egna initiativ och ställa frågor.

*Kommentar:* Alla lärare hävdar att de genom lärstudiens upplägg fått ökade kunskaper om sig själva i rollen som lärare. Här är filmningen av undervisningen ett betydelsefullt verktyg. Att få syn på sig själv ger upphov till både positiva och negativa känslor. Insikterna blir verktyg för förståelsen för hur den egna undervisningen ska kunna utvecklas. Det obehag och de farhågor förknippade med filmningen som framkom i inzoomningsfasen nämns nästan inte alls i summeringsfasen.

## 5.4 Sammanfattande resultat

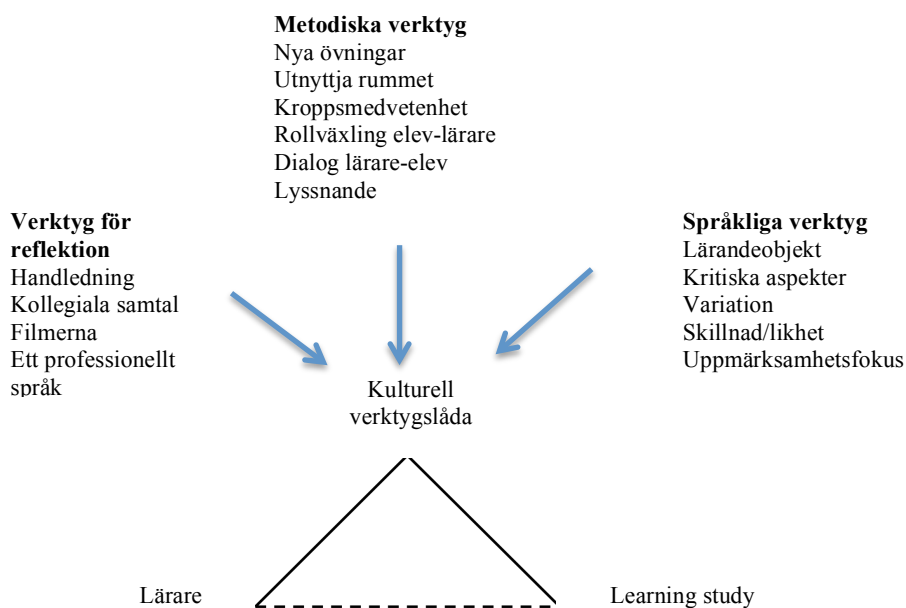
Att arbeta inom Learning studys tidsbegränsade ram upplevs som både en fördel och en nackdel av de medverkande lärarna. Den egna förförståelsen i form av undervisningserfarenheter bildar en fond för deras uppfattningar av mötet med modellens arbetssätt. För några av lärarna uppstår en kännbar ”krock” mellan upplägget med ett specifikt lärandeobjekt i fokus och det egna sättet att undervisa. För några andra utgör ramarna en utmaning och ett incitament till förtydligande av undervisningens frågor om *Vad? Varför?* och *Hur?* Samtliga lärare uppfattar

förändringar i elevernas förhållningssätt till lärandeobjektet och de erfar hur eleverna genomgår en positiv kunskapsutveckling. De uppfattar också en förändring av den sociala dynamiken i undervisningsgruppen samt mellan dem själva och eleverna. Vid avslutningsmötet och i de skriftliga rapporterna ger de medverkande lärarna uttryck för att deltagandet i studien har bidragit till deras egen kunskapsutveckling.

De sammanfattade resultaten i studien utgörs av lärarnas kunskapsutveckling genom

- Anammande av språkliga begrepp för att beskriva och förstå den musikpedagogiska praktiken
- Utveckling av undervisningsmetoder som ger den didaktiska interaktionen nya infallsvinklar och befördrar elevernas kunskapsutveckling
- Självisikt i rollen som lärare genom reflektion med hjälp av handledning, kollegiala samtal och videofilmer från genomförda lektioner

Genom deltagandet i studien har lärarna utvidgat sin förståelse för vad det innebär att lära sig något. De tycker också att de lärt sig mer om hur eleverna lär sig. De har utvidgat sin kulturella verktygslåda för genomförande av musikundervisningen vilket visas i nedanstående figur.



Figur 3. Lärarnas utvidgade kulturella verktygslåda efter studiens genomförande

Modellen Learning study har bidragit till ett rikare innehåll i den kulturella verktygslådan för undervisning både i bredd och kvalitet. Genom verktygsutvecklingen har lärarna fått tillgång till ett ökat handlingsutrymme i den egna undervisningspraktiken och därigenom möjlighet att möta fler elever utifrån dessas specifika förutsättningar och erfarenheter. Utifrån ett perspektiv av kompetensutveckling i undervisning och lärandets processer utgör detta studiens viktigaste resultat.

## 6 Diskussion

Modellen Learning study har i den föreliggande studien använts som en möjlighet till kompetensutveckling för fyra musklärare i kulturskolan. Det hade varit lättare att göra en studie av elevernas kunskapsutveckling utifrån lärarnas genomförande av en Learning study. Mitt forskningsintresse har dock riktats mot lärarnas kunskapsutveckling i konsten att undervisa. Genom att följa deras arbete med att genomföra en Learning study har jag kunnat beskriva deras erfارande av modellen. Detta har varit viktigt för mig eftersom jag bedömer att en större medvetenhet och kunskap om *Vad? Varför? och Hur?* i förhållande till den egna undervisningen kommer att vara avgörande för kulturskolornas utveckling framöver.

I studien har Learning studys upplägg justerats för att bättre passa de konstnärliga ämnenas förutsättningar. Komplexiteten i det musikaliska lärandet (se avsnitt 2.1.2) har påverkat utformningen tillsammans med de deltagande lärarnas önskemål om ett ”verklighetsnära” språkbruk. I en Learning study utgör lärarnas eget erfارande navet för utvecklingen av undervisningen. Deras lärande kring elevernas lärande ger dem möjligheter att förstå mer av ”lärandets mysterium” (Kroksmark, 2014). Utifrån min önskan att undersöka vad som händer då en modell för kompetensutveckling, som bygger på en vetenskaplig teori om lärande, genomförs i kulturskolans praktik blir den övergripande målsättningen att skapa förutsättningar för en professionell utveckling av kulturskolornas verksamhet.

Detta kapitel inleds med en analys av lärarnas kunskapsutveckling utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv. Avsnittet följs av ett resonemang kring överflyttningen av modellen Learning study från undervisning som bygger på kognitiva processer och verbalt språk till en undervisningskontext präglad av konstnärliga uttryck och färdighetskunskaper. Därefter diskuteras den reflekterade erfarenhetens koppling till utvecklandet av ett professionellt språk som kan ge möjlighet för verksamhetsutveckling. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning inom området kulturskolans musikundervisning.

### 6.1 Kunskapsutveckling genom Learning study

Deltagandet i studien har resulterat i kunskapsutveckling för de medverkande lärarna. Deras undervisning har i sin tur bidragit till elevernas kunskapsutveckling. Genom elevernas lärande har lärarna kunnat iaktta utfallet av sin egen undervisning. I enlighet med det kulturpsykologiska perspektivet på lärande kan *elevens kunskapsutveckling* förstås som interaktionen mellan lärare och elev i den proximala utvecklingszonen (ZPD) (Vygotskij, 1934/1999, se avsnitt 3.1). Här har lärarna i egenskap av kulturellt mer erfarna personer deltagit i en meningsskapande process tillsammans med sina elever. De av lärarna valda lärandeobjekten har samtliga fall utgjorts av färdighetskunskap i form av ett rörelsemönster. För några av lärarna blev efterhand lyssnandet i form av intonation en allt viktigare kritisk aspekt. Eleverna har uppmärksammat lärandeobjektet genom lärarnas tillhandahållna verktyg i form av övningar och handlingsmönster. Dessa har gett eleverna förutsättningar att erfara

lärandeobjektet och därigenom internalisera detsamma. Utvecklingen av lärarnas verktygslåda för undervisning, i form av en breddad handlingsrepertoar där kropp, lek, kreativitet och rum finns representerade, får vid flera tillfällen tydliga, positiva konsekvenser. Elevernas arbete med att förstå och göra lärandeobjektet till "sitt eget" har gett förutsättningar för en intranalisering. Deras kunskapsutveckling har kommunicerats genom en externalisering i ett musikaliskt framförande där ett förändrat och i flera fall förbättrat sätt att hantera lärandeobjektet visat sig (se avsnitt 3.1). Förändringen har varit märkbar även som en mer levande och dynamisk interaktion mellan lärare och elev samt eleverna emellan. Eleverna har vågat ta plats och "stå upp" för sina framgångar vilket bland annat visat sig i en upplevelse av "jag kan".

På samma sätt som i beskrivningen av elevernas lärande och kunskapsutveckling i avsnittet ovan, utgör verktygsanvändning och interaktion i den proximala utvecklingszonen navet för *lärarnas lärande och kunskapsutveckling*. I samspelet mellan lärare, handledare och kollegor vid handledningsmötena sker en reflektion kring undervisningen utifrån utvalda delar av videoinspelningarna. Reflektionerna ger möjlighet till granskning av det egna förhållningssättet vilket i sin tur innebär en viktig förutsättning för ökad medvetenhet om interaktionen i undervisningssituationen. Alla lärare hävdar att de genom studiens upplägg har fått ökade kunskaper om sig själva i rollen som lärare. Detta utgör en viktig förutsättning för den professionella utvecklingen inom yrket och insikterna bidrar i hög grad till en reflekterande diskussion.

Med de språkliga verktygen lärandeobjekt, kritiska aspekter och uppmärksamhetsfokus samt upplägget av tre lektioner (förttest, genomförande, eftertest) som grund använder lärarna sin fantasi och kreativitet för att sätta sig in i elevernas situation och skapa variationer i undervisningens Hur? Här tjänar den kollaborativa situationen rollen som kulturellt en mer erfaren person vilken vägleder läraren i internaliseringen av kunskapsobjektet. Kunskapsobjektet utgörs i detta fall av förståelsen för *vilka förutsättningar som främjar elevernas lärande*. Utifrån det kulturpsykologiska perspektivet sker intranaliseringen av lärandeobjektet i den kollegiala dialogen och i lärarnas egen reflektion. Externaliseringen av kunskaperna uttrycks i planering för och genomförande av lektionerna där lärarnas förståelse av elevernas behov och önskemål visas i en utveckling av undervisningsmetoderna. Lärarna vågar pröva nya sätt att undervisa, också sådana som inte känns helt bekväma eftersom de är oprövade och skiljer sig från de sätt man brukar undervisa på. Genom dessa ges elevernas lärande nya förutsättningar. Jag finner att lärarna i studien ur flera aspekter lämnar "scheman" av envägskommunikation via ett "instruerande språk- och musikbruk" (Kempe & West, 2001) för att i stället pröva tillvägagångssätt av differentierad interaktion med multimodala inslag samt användande av ett utforskande språk- och musikbruk i dialog med eleverna. I de skriftliga rapporter som avslutar studien reflekteras lärarnas externalisering av de nyvunna kunskaperna.

Learning studys upplägg med förttest, genomförande och eftertest samt begrepp i form av språkliga verktyg får i lärarnas lärandeprocess en funktion av *scaffolding* – stöttor i planeringen och förståelsen av undervisningsprocessen (Bruner, 2002). Dessa skapar tydliga bilder av olika steg i processen där begreppen lärandeobjekt, kritiska aspekter och uppmärksamhetsfokus blir fixpunkter för att knyta ihop



undervisningspraktiken. Elevernas manifesterade – eller uteblivna – kunskapsutveckling får funktionen av ”kvitto” på den egna undervisningens effektivitet. För lärarna blir elevernas lärande kommunicerbart genom de språkliga och metodiska verktygen och därigenom manövrerbart i planeringen. Det didaktiska utfallsrummet i figur 4 beskriver *lärarnas kunskapsutveckling* genom deltagandet i Learning study.

Tabell 3. Didaktiskt utfallsrum för lärarnas kunskapsutveckling genom Learning study

VARFÖR?	VAD?	HUR?
Utveckling av den egna undervisningen: sättet att lära andra att lära	Språkliga verktyg för beskrivning av undervisningens innehåll Självinsikt Utveckling av metodiska verktyg	Genomförande av LS <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internalisering av språkliga verktyg</li> <li>• Utveckling av metodiska verktyg</li> </ul> Iakttagelser av elevernas kunskapsutveckling Reflektion enskilt och gemensamt genom <ul style="list-style-type: none"> <li>•Handledning</li> <li>•Videofilmning</li> <li>•Kollegors idéer och synpunkter</li> </ul>

## 6.2 Learning study i kulturskolans undervisningskontext

Modellen Learning study har utvecklats i en undervisningsmiljö där lärandeobjektet utgjorts av *faktakunskap* och *förståelsekunskap* som främst uttryckts genom språkliga eller matematiska symboler. De allra flesta genomförda studier har ägt rum i skolformerna grundskola, förskola och gymnasium där verksamheten omfattas av en målstyrd läroplan. Undervisningsämnena har främst utgjorts av matematik, svenska och naturvetenskap. Tillgången till erfarenheter av Learning study utifrån konstnärliga dimensioner eller hantverk är begränsade till några enstaka studier (Wallerstedt, 2010; Ahlstrand, 2014). Vid överföringen av modellen till kulturskolans undervisningsmiljö uppstår ”krockar” mellan modellens språkbruk och kulturskolans avsaknad av övergripande reglerade kunskapsmål samt ämnets komplexitet av konstnärligt uttryck i kombination med färdighetskunskap.

Upplägget av en Learning study förutsätter att lärarna beskriver och analyserar sin undervisning genom det verbala språket. I resultatkapitlet framkommer hur lärarna i verbala utsagor klär speltekniska och musikaliska moment i ord på ett prövande sätt. Situationen speglar ovana att med ord i den egna praktiken beskriva sin undervisning vilket överensstämmer med de resultat hos Zandén (2010), Uddholm (2013) och Backman Bister (2014) som refererats i bakgrundskapitlet. De språkliga begreppen i Learning study, och speciellt i variationsteorin, upplevs delvis som främmande av lärarna. De framhåller också att begreppen snarare kan stöta bort än attrahera kollegornas intresse för modellen. Under studien gjordes efter hand en anpassning av begrepps användningen. De använda begreppen reducerades till *lärandeobjekt*, *kritiska aspekter*, *skillnader* och *likheter*,

*uppmärksamhetsfokus* men kom efterhand även att omfatta begreppet *variationsmönster*. Dessa upplevdes av lärarna som möjliga att införliva i språkbruket och de räckte långt i reflektioner och diskussioner vid handledningsmötena. I de inlämnade slutrapporterna använder lärarna begreppen på ett adekvat sätt.

För några av studiens medverkande lärare kändes upplägget att uttalat arbeta med ett "specialtema" i form av lärandeobjekt under tre veckor främmande. Att dessutom göra det i en lektionsprogression i form av förtest, genomförande och eftertest gjorde ramarna ännu stramare. Efterhand har en tolkning växt fram av "krocken" som innebär att den springande punkten utgörs av den stora flexibilitet som kännetecknar många lärares förhållande till undervisningen. Denna kan vara kopplad till en personlig undervisningsstil men den kan också förstås utifrån kulturskolans uppdrag att vara till för alla elever. I frånvaron av övergripande undervisningsmål för kunskapsutvecklingen utvecklas flexibiliteten utifrån elevernas förutsättningar och behov i förhållande till den undervisningstradition man själv är bärare av.

Ibland är elevernas olika utgångspunkter i en grupp svåra att hantera för lärarna. Studiens resultat visar att de vill att undervisningen ska präglas av ett *flöde*. I flödet dominerar det som Kroksmark (1997) benämner situationsbundna *intuitiva val*. Det intuitiva flödet upplevs av lärarna många gånger komma i konflikt med gruppens behov och förutsättningar. För några av lärarna i studien kommer flödet i motsatsförhållande till ett planerat fokus på ett lärandeobjekt som sker i Learning study. Men behöver det göra det? Min uppfattning är att "hantera det planerade och det oförutsägbara" (Törnquist, 2006, s. 47) är och kommer förbli lärarens stora utmaning. En bred handlingsrepertoar i kombination med lärarens undervisningsskicklighet kan vara faktorer som bevarar koncentrationen på ett lärandeobjekt trots elevernas olika behov i stunden. Till syvende och sist handlar upplägget om avsikten med musikundervisningen.

Med en för många kulturskolor uttalad målsättning att ha elevens behov som utgångspunkt behöver undervisningen i kulturskolan på ett flexibelt sätt möta varje barns behov. Genom Learning studys upplägg riktas lärarnas uppmärksamhet mot att utifrån elevernas förutsättningar förstå och tillhandahålla verktyg för deras lärandeprocess. Modellen ger därmed goda tillfällen för utvecklandet av den egna undervisningen. Sammanfattningsvis finner jag Learning study vara ett användbart instrument för utveckling av kulturskolans musikundervisning.

## **6.2 Reflektad erfarenhet och professionellt språk**

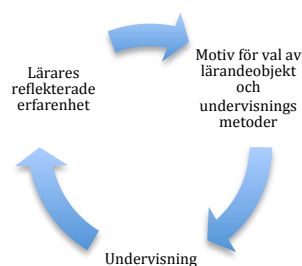
I studien har uppmärksamheten riktats mot olika delar av undervisningsprocessen i lärarnas genomförda studier. Erfarenheterna från dessa har gjorts till föremål för reflektion vid handledningsmötena. I Deweys anda framhåller Rodgers (2007) att erfarenheter är det som händer oss och dessa är beroende av den mening vi tillskriver händelserna. "Att skapa mening utifrån erfarenheter är människans väsen." (ibid., s. 58). Lärarna har, i enlighet med Rodgers beskrivning av reflektionsprocessens faser, ställts inför erfarenheten, beskrivit och analyserat den

och därefter skapat strategier för ett intelligent handlande genom att experimentera med variationsmönster i de metodiska verktygen.

I studien får lärarna tillfälle att ”kritiskt reflektera över den egna undervisningen och formulera väsentliga strategier för elevernas lärande” (Alexandersson, 2007 s. 155). Lärarnas kunskapssökande sker i studien utifrån ett ”nerifrånperspektiv” (ibid., s.157) som inte har något facit av givna svar. Nya insikter skapas genom att de får tillfälle att ställa sig utanför sig själva och med hjälp av strukturerade frågor och videofilmer från undervisningen se sitt eget och elevernas agerande ur nya synvinklar. Ragnar beskriver i en av sina skriftliga reflektioner hur han ”fastnat i tankegångarna om vad jag kunde göra för att utveckla lektionen”. Hans bearbetning av reflektioner och synpunkter på handledningsmötena bidrog till att

... Utfallet av lektionen blev också betydligt bättre, både vad gäller min egen upplevelse under lektionen och då jag tittade på lektionen i efterhand. Delaktigheten hos eleverna ökade och också stämningen under lektionen blev betydligt bättre. Detta får mig att inse hur lätt det är att lite oreflekerat fortsätta med en undervisningsmetod som man tycker fungerar bra utan att sätta sig på prov och vidga sin pedagogiska palett om inte en ny situation och uppgift tvingar en att göra det.

Genom dialogen och den kollegiala reflektionen förändras deltagarnas uppfattningar. Inom den egna undervisningspraktiken uppstår ett samspel lärare emellan som bidrar till professionell utveckling och där ett gemensamt yrkesspråk utgör ett centralt verktyg (Marton, 2003; Alexandersson, 2007; Maunula et al, 2011; Häggström et al. 2012). Det gemensamma meningsskapandet blir som en ”bro” som förenar erfarenheterna och ger drivkraft för utvecklingen av nya handlingsalternativ. Resultatet från studiens reflektionsprocess vill jag kalla *reflekterad erfarenhet* till skillnad från uttrycket beprövad erfarenhet. Begreppet reflekterad erfarenhet kan härledas till den reflektionstradition som följt Deweys ur tänkande och arbete. I Figur 3 beskrivs en undervisningscykel med den reflekterade erfarenheten som grund.



Figur 4. Process för undervisning utifrån lärares reflekterade erfarenhet. Fritt efter Ferms modell (2009, s 320).

Enligt skollagen (2011) skall all utbildning i Sverige vila på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. Kulturskolorna omfattas i dagsläget inte av denna lag genom den kommunala beslutsgrunden för verksamheten. Till skillnad från en beprövad erfarenhet, som beskrivs som dokumenterad kunskap vilken är genererad vid upprepade tillfällen (Skolverkets hemsida), ser jag den reflekterade erfarenheten som en öppnare form. En reflekterad erfarenhet kan vara ett steg på väg mot den beprövade erfarenheten men den kan också genom en lägre grad av formalisering vara en form som bättre passar kulturskolornas yrkestraditioner.

Genom den reflekterade erfarenheten i den kollegiala dialogen förmedlar studiens deltagande lärare sina tankar så de kan förstås av andra. Här avslöjas både styrkor och svagheter i det egna tänkandet. Att öppna upp undervisningen och göra interaktionen i lektionssituationen tillgänglig för kollegornas observation och reflektion är en handling som kräver både mod och nyfikenhet. Genom att dela erfarenheter med andra vidgar deltagarna sitt eget erfarenhetsfält (Rodgers, 2007). Delandet av undervisningserfarenheter kan vara en strategi för utvecklandet av ett gemensamt *yrkesspråk* (Colnerud & Granström 1993). Här blir frågan om vilka språkliga verktyg som möjliggör ett mer entydigt och precist samtal om undervisning viktig. Ett yrkesspråk ger begrepp för analys och reflektion och kommer att prägla sättet ”att lösa problem och planera ny verksamhet” (ibid., s. 47). Det kan även beskrivas som ett *metaspråk* som möjliggör för läraren att ställa sig utanför sig själv och reflektera över egna handlingar och ställningstaganden. Lärarnas egen medverkan i framtagandet av ett sådant är betydelsefullt för att språkbruket ska bli adekvat (Sedman, 1998). Genom att begreppsliggöra ramfaktorer, mål och innehåll för undervisning, interaktionen mellan lärare och elev samt elever emellan och – inte minst – att kunna beskriva elevernas lärande finns förutsättningar för ett *yrketeoretiskt samtal*. Detta är början till en *praktisk yrketeori* (Handal & Lauvås, 2001; Sedman, 1998) utifrån vilken det gemensamma samtalet har reella förutsättningar att bidra till utveckling av undervisningen och – i förlängningen – av verksamheten som helhet.

I studien har lärarna erbjudits en uppsättning språkliga verktyg att beskriva, planera och analysera sin undervisning med. Begreppen från Learning study och variationsteori ger läraren verktyg att *begripa*, *hantera* och därigenom möjlighet att *påverka* sin egen situation. Tillsammans medverkar begreppen till en större precision i reflektionen och analysen av undervisningsprocessen än vad vardagsspråket har möjligheter till (Sedman, 1998). I undervisningen ingår *intuitiva val* (Johansson & Kroksmark, 2007) som oftast inte är begreppsliggjorda.Handledningsmötenas reflektioner och de skriftliga rapporterna har medfört att lärarna beskrivit sina val och överväganden i verbala utsagor och därigenom lyft dem ur det som Polanyi (1966/2013) benämner *kunskapens tysta dimension*.

Lärarnas val av lärandeobjekt och metoder för undervisningen ger förutsättningar att spåra en *oreflekterad praktisk yrketeori* (Handal & Lauvås, 2001). Sålunda kan man i studien iakttä att alla lärare som lärandeobjekt har valt hantverksaspekter av musicerande (Nielsen, 1994). I mina instruktioner att gärna välja ett ”lärandeobjekt som är svårt att undervisa om”, vilket är brukligt i Learning study, har samtliga lärare riktat sin uppmärksamhet mot grundläggande teknik på instrumentet. Här finns paralleller mellan studiens resultat och de resultat Zimmerman Nilsson (2009) redovisar i sin undersökning av musiklärares val av undervisningsinnehåll i ensemble och gehörs- och musiklära på gymnasiet estetiska linje. I hennes studie tenderar lärarna, trots en övergripande läroplan med olika kunskapsmoment, att lyfta fram teknik, motorik och regelföljande i valet av ämnesinnehåll i undervisningen. De forskningsresultat Holgersson (2011) redovisar kring högre utbildning visar på samma förhållande. Det är intressant att fundera över om valet av lärandeobjekt i den föreliggande studien hade blivit annorlunda om jag formulerat uppgiften som exempelvis: Välj ett lärandeobjekt som är väsentligt för musikaliskt gestaltning? Välj ett lärandeobjekt som har betydelse för en grundläggande förståelse av musikens begrepp? Kanske hade

musikaliska undervisningsprocesser liksom dem Jaques-Dalcroze' (1921/1980) beskriver då blivit aktuella (se avsnitt 2.1.2).

Kulturskolans undervisningsmiljö präglas av frånvaron av övergripande styrdokument. Här blir undervisningstraditioner utifrån olika instrument och genrer tillsammans med den praktiska erfarenheten väsentliga faktorer att relatera valet av lärandeobjekt till. Studiens lärare visar hur de utifrån en undervisningstradition som av Rostvall & West (2001) karaktäriseras av att instrumentet står i förgrunden, väljer tekniska utförandeaspekter som lärandeobjekt. Detta förhållande betonas även av lärarna i de enskilda intervjuerna när det gäller synen på sitt uppdrag som lärare i kulturskolans musikundervisning. Hantverkskunnandet är för lärarna oupplösligt förknippat med det konstnärliga uttrycket och föregår förmågan att musicera på ett meningsfullt sätt. Den särskilda undervisningskontext som utgörs av västerländsk klassisk musik, musikhögskoleutbildade lärare och institutionen musikundervisning inom kulturskolan visar på så sätt en entydighet i val av undervisningsinnehåll.

I reflektionerna kring lektionernas genomförande upptäcker lärarna genom videofilmerna hur de, trots den praktiska karaktären av hantverkskunskapen, paradoxalt nog i första hand använder det verbala språket som metodiskt verktyg. Talet utgörs dessutom många gånger av en enkelriktad instruerande kommunikation vilket väl stämmer med de resultat som Rostvall & West (2001) redovisar från sin studie. Arbetet med Learning study har i studien resulterat i en utveckling av undervisningsmetoderna genom att kroppens centrala roll för musicerandet har tagits i anspråk. Lärarna har arbetat med rörelseövningar, uppmanat till lyssnande genom olika sinnen samt utnyttjat rummet på ett flexibelt sätt. Det verbala språket har använts för reflekterande samtal med eleverna kring undervisningsprocessen. Några av lärarna har ställt frågor om de gör rätt eller fel i utformningen av lektionerna. Dessa frågor är omöjliga att svara på inom ramen för Learning study. Spörsmålet är snarare, som Marton och Booth (2000) framhåller, att det finns *bättre och sämre sätt att lära sig och därigenom att undervisa*.

## **6.4 Fortsatt forskning och utveckling av kulturskolans undervisning**

Learning studys tillvägagångssätt bygger på lärarnas uttalade överväganden kring *Varför?* och *för Vem?* vilket formar *Vad?* vid valet av lärandeobjekt. Tillsammans påverkar svaren på dessa frågor valet av *Hur?* vilket innefattar de metoder som används i undervisningen. Komplexiteten i det musikaliska lärandet tillsammans med det konstnärliga uttrycket utgör grundläggande förutsättningar för ämnet musik och påverkar därmed också valet av metoder. I all konstnärlig verksamhet förekommer därutöver en hantverksaspekt som är beroende av kontinuerlig övning för att utvecklas och finslipas. Sammantaget skapar ovanstående resonemang förutsättningar för den didaktiska interaktion som ligger till grund för meningsskapande processer i undervisningssituationen. För att vara ett nav för utveckling behöver arbetet med en Learning study även överväga den sociala, kulturella och historiska kontexten som bildar en ram för undervisningen. I detta

fall består den utifrån alla tänkbara implikationer av musikundervisning i kulturskolan i det svenska samhället.

I studien har lärare med musikpedagogisk utbildning och som representerar den västerländska klassiska musiktraditionen deltagit. Jag kan se spännande utmaningar för Learning study som kompetensutvecklingsmodell för lärare som representerar andra musiktraditioner och ämnen. Att låta lärare utan pedagogisk utbildning arbeta med Learning study kan därutöver vara ett sätt att praktiktäna utforska och ta del av didaktikens och pedagogikens grunder.

Studiens resultat visar på olika inställningar till kollegialt lärande och handledning hos de deltagande lärarna. Någon lärare är bara i liten grad intresserad av reflektion och synpunkter från kollegor medan andra ser stora fördelar med en blandad lärargrupp, gärna större till antalet och med bredare ämnesrepresentation än vad som varit fallet i den studie de deltagit i. Hur kan man förstå de olika inställningarna till kollegialt lärande? Tidigare erfarenheter i form av utbildning och samarbetsformer kopplade till genretillhörighet kan utgöra ett tolkningsförslag. Kulturskolans kollegium inrymmer representanter för olika sociala och kulturella kontexter. Bristen på gemensam bakgrund utgör enligt mina erfarenheter ibland hinder för samarbete. Men det kan också vara en möjlighet! Genom gemensamma erfarenheter, speglade utifrån olika perspektiv av ämnen eller genrer, finns förutsättningar att i strukturerad reflektion utveckla det yrkesmässiga samtalet.

Modellen Learning study är transparent: tre lektioner med olika funktioner (förtest, genomförande, eftertest), ett valt undervisningsinnehåll i form av lärandeobjekt, analys av kritiska aspekter och sökandet efter metoder för variation utifrån elevernas förutsättningar för att ge bästa förutsättningar för lärande. Jag ser modellen som oerhört flexibel och att den kan fyllas av många olika undervisningsstilar och metoder. Med tanke på denna studie, med ökad kommunikation mellan lärare och elev samt elever emellan och en mer varierad undervisning som resultat, bådar arbetet med modellen Learning study i kulturskolan gott inför framtiden.

Jag tolkar det frivilliga deltagandet i studien som en viktig faktor för lusten och kreativiteten att delta vilket i sin tur har betydelse för utfallet. Men... reflektion tar tid och det behöver finnas ett lugn för att gynnsamma villkor för utvecklingsarbete ska finnas. Min erfarenhet är att musklärare i kulturskolan ser arbetsmängden i form av antal elever och undervisningstimmar. För lärare i andra ämnen kan det gälla antal grupper och antal planerade scenproduktioner eller utställningar. Att lägga utvecklingsarbete ovanpå det ordinarie schemat kan vara riskabelt. En lösning kan vara att bygga in reflektionsperioder på årsarbetstidsbasis. Kontinuitet är en viktig faktor för utveckling och, i den mångfacetterade praktik som en kulturskollärare deltar i, en absolut förutsättning. Det är lätt att tappa tråden när man manövrerar tillvaron mellan en mångfald elever, lektionsplaneringar och åtaganden i form av ensembler, konserter och föreställningar. En kvalificerad handledning kan då bli en hjälp att hålla fokus. Uppsatsens syfte omfattar inte att ge förslag för kulturskolornas utformning av fortbildningsåtgärder men tillgången på tid, kontinuitet och handledning för en gynnsam utveckling av verksamheten kan inte nog framhållas.

Forskningen kring kulturskolan väntar på att fyllas med ämnen. I en individualiserad praktik med få former för samarbeten lärare emellan är det en delikat fråga hur ett framgångsrikt gemensamt utvecklingsarbete ska bedrivas. Om vi framhåller betydelsen av reflekterande praktiker för utveckling av verksamheten behöver de underliggande värderingarna hos aktörerna belysas. I frånvaron av konkreta målbeskrivningar i kulturskolan är det dessa värderingar som styr valet av undervisningsinnehåll. Här är undersökningar av lärares val av undervisningsinnehåll och metoder i förhållande till det breda uppdraget ”kultur för alla” ett forskningsområde. Med andra ord kan detta uttryckas i frågan: *Hur ser de praktiska yrketeorier ut som man bygger verksamheten på?* Svaren på denna fråga kommer vara avgörande för att lyckas med ambitionen att öppna upp kulturskolans verksamhet, utveckla undervisningen för en mångfald av elever och samtidigt skapa möjligheter för långsiktig utveckling.

## Referenser

- Ahlstrand, P. (2014a). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolan estetiska program, inriktning teater*. (Doktorsavhandling, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:735064/FULLTEXT01.pdf>
- Ahlstrand, P. (2014b). När kunskapen sitter i kroppen. Från Lärarförbundets tidskrift *Uttryck*, 2014-10-26. Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/uttryck/2014/10/26/nar-kunskapen-sitter-kroppen>
- Ahlstrand, P. (2015). Learning study i dans. I nättidskriften *Venue*, Linköpings universitet. Hämtad från <https://www.liu.se/uv/lararrummet/venue/learning-study-i-dans?l=sv>
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin, & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2007). Reflektiv utvärdering. Från central kontroll till professionell utveckling. I C. Brusling, & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (2. uppl., s. 147-165). Lund: Studentlitteratur.
- Backman-Bister, A. (2014). *Spelets regler*. (Doktorsavhandling, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungl. Musikhögskolan, Stockholm). Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:751738/FULLTEXT02.pdf>
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Brusling, C., & Strömqvist, G. (Red.) (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. (Doktorsavhandling.) Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, J. (2007). En analys av det reflektiva tänkandet. I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (2. uppl., s. 15-28). Lund: Studentlitteratur.
- Falthin, A. (2015) *Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. (Doktorsavhandling, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungl. Musikhögskolan, Stockholm). Hämtad från <http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:808183/FULLTEXT01.pdf>



- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie om musikdidaktisk interaktion*. (Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet, Luleå). Hämtad från <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2004/15/LTU-DT-0415-SE.pdf>
- Folkestad, G. (1996). *Computer Based Creative Music Making: Young People's Music in the Digital Age*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Graneheim, L. (1994). *Från musikskola till kulturskola: En studie av en skolform i förändring*. (D-uppsats). MPC. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare: Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. (Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad, Umeå universitet, Umeå). Hämtad från [http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6085\\_avh\\_gustavsson.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6085_avh_gustavsson.pdf)
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall: Några anteckningar om en metod att generera data. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8, nr 3, s. 145-157. Hämtad från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7930/6984>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultberg, C. (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning: Approaches Notation in Western Tonal Tradition to Music*. (Dissertation). Lund: Malmö Academy of Music.
- Hultberg, C. (2012). *Spelande lärande*. Opublicerat manus.
- Holmqvist, M. (2006). *Lärandets pedagogik*. Ingår i Resultatdialog 2006: Forskning inom utbildningsvetenskap. Stockholm : Vetenskapsrådet. Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:295518/FULLTEXT01.pdf>
- Holmqvist, M. (Red.) (2004). *En främmande värld: Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, J. (2010) *Teaching Systems of Linear Equations in Sweden and China: What is Made Possible to Learn?* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Häggström, J., Bergqvist, M., Hansson, H., Kullberg, A., & Magnusson, J. (2012). *Learning study: En guide*. Nationellt centrum för matematikutbildning. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921/1980). *Rhythm, Music and Education*. London: The Dalcroze Society (Incorporated).
- Johansson, T. & Kroksmark, T. (2007). Lärarens intuition – didaktisk intuition. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (2. uppl., s. 97-110). Lund: Studentlitteratur.

- Kroksmark, T. (2007) Fenomenografisk didaktik. I *Didaktisk Tidskrift Vol. 17*, No 2-3, 2007, s. 1-50. Jönköping University Press. Hämtad från <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kvale, S. (1997/2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* [Cambridge Books Online]. Hämtad från <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511815355>
- Lindeborg, R. (1999). *Från musikbildningsarbete till kommunal musikskola: Vägen mot musikpedagogiska traditioners institutionalisering i Stockholm 1954-1961*. (Uppsats inom doktorandutbildningen). MPC. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Lindgren, S. (2014). *Forskning om kulturskolan*. SMoK/Kulturskolerådet. Hämtad från [http://www.kulturskoleradet.se/sites/smok.d7.nx/files/atoms/files/forskningsoversikt\\_kulturskola\\_27\\_nov.pdf](http://www.kulturskoleradet.se/sites/smok.d7.nx/files/atoms/files/forskningsoversikt_kulturskola_27_nov.pdf)
- Ljung, B. (2009). *Museipedagogik och erfارande*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Stockholm). Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:225464/FULLTEXT01.pdf>
- Lo, M. L. (2014). *Variationsteori. För bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Maunula, T., Magnusson, J. & Echevarria, C. (Red.) (2011) *Learning study: Undervisning gör skillnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2003). Learning study: Pedagogisk utveckling direkt i klassrummet. I Vetenskapsrådets publikation *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap* (s. Vetenskapsrådet. Hämtad från [http://idpp.gu.se/digitalAssets/997/997788\\_VR\\_2003\\_2.pdf](http://idpp.gu.se/digitalAssets/997/997788_VR_2003_2.pdf)
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. I *The Science and Psychology of Musik*, s 99-115, R. Parncuff, & G.E. McPerson (Red.) Oxford: Oxford University Press.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. Illinois: University of Illinois, Illinois Books Edition.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (2000). *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (2002). *"Jag kan göra hundra låtar": Barns musikskapande med digitala verktyg*. (Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet, Studies in Music and Music Education nr 5). Hämtad från <http://www.avhandlingar.se/avhandling/bf7bfa893d/>
- Polanyi, M. (1966/2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.

- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (2. uppl., s. 49-80). Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner*. (Doktorsavhandling). Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandh, H. (2015). *Kulturskolorna: Lika och unika*. Stockholm: Mandatus.
- Schön, D. (2007). Den reflektive praktikern. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (2. uppl., s. 29-47). Lund: Studentlitteratur.
- Sedman, O. (1998). Att beskriva sin undervisning. I *Didactica Minima, Vol 12*, s. 64-84. Stockholm: HLS.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.
- Törnquist, E.-M. (2006). *Att iscensätta lärande: Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. (Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet, Lund, Studies in Music and Music Education No 8). Hämtad från <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=25884&fileId=27860>
- Wallerstedt, C. (2010a). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. (Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet, Göteborg, ArtMonitor nr 21). Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23562/1/gupea\\_2077\\_23562\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23562/1/gupea_2077_23562_1.pdf)
- Wallerstedt, C. (2010b). *Att peka ut det osynliga*. Artikel från skolporten.se publicerad 2010-10-06. Hämtad från <http://www.skolporten.se/forskning/intervju/att-peka-pa-det-osynliga/>
- Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt: Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. (Doktorsavhandling, Högskolan i Kristianstad, Umeå universitet, Umeå). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:278517/FULLTEXT01.pdf>
- Vikström, A. (2005). *Ett frö för lärande: En variationsteoretisk studie av undervisning och lärande i grundskolans biologi*. (Doktorsavhandling, Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå tekniska universitet, Luleå). Hämtad från <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2005/14/LTU-DT-0514-SE.pdf>
- 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. I *Forskning om undervisning och lärande, nr 15*. Hämtad från: [http://www.forskul.se/ffiles/0058965F/ForskUL15\\_s22-37.pdf](http://www.forskul.se/ffiles/0058965F/ForskUL15_s22-37.pdf)
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Uddholm, M. (2013). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsfakt: En kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitionsfakt*. (Doktorsavhandling, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungl Musikhögskolan, Stockholm). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:515995/FULLTEXT01>

Uljens, M. (1989) *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel*. (Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22119/1/gupea\\_2077\\_22119\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22119/1/gupea_2077_22119_1.pdf)

Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling). Högskolan för scen och musik, Art Monitor nr 10. Göteborg: Göteborgs universitet.

Åberg-Bengtsson, L. (1998). *Entering a graphic society: Young children learning graphs and charts* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 127). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

### **Digitala media:**

Fackförbundet Unionens hemsida. Hämtad 2015-10-22 från <http://www.unionen.se/rad-och-stod/kompetensutveckling>

Kompetens (2014, 19 januari). I *Wikipedia*. Hämtad 2016-01-15, <https://sv.wikipedia.org/wiki/Kompetens>

Krokmark (2014). *Skola på vetenskaplig grund*. Föreläsning med Tomas Krokmark 22-23 oktober 2014. UR Samtiden. Högskolan Jönköping. Hämtad 2015-08-15 från <http://www.ur.se/Produkter/186066-UR-Samtiden-Skola-pa-vetenskaplig-grund-Larandets-mysterium>

Kulturskolerådets hemsida. Hämtad 2015-10-20 från [www.kulturskoleradet.se](http://www.kulturskoleradet.se)

Kulturskolan Linköpings hemsida. Hämtad 2016-04-09 från <http://www.linkoping.se/Kultur-fritid/Barn-och-unga/Kulturskolan/Amneskurs-musik/Orkester-Kor-och-Ensemble/>

Kulturskolan Katrineholms hemsida. Hämtad 2016-04-09 från <http://www.katrineholm.se/Kulturskolan/Kulturskolan/Amnen-och-kurser/Musik/Orkester-och-ensemble/>

Kulturskolan Lunds hemsida. Hämtad 2016-04-09 från <http://www.lund.se/Kulturskolan/Orkester-Kor--Ensemble/>

Learning study och Lesson study hemsida. Hämtad 2015-08-17 från [www.ls.idpp.gu.se](http://www.ls.idpp.gu.se)

Playalongmusic hemsida. [www.playalong.se](http://www.playalong.se)

Psykologiguiden. Hämtad 2016-03-21 från <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=metarefleksion>

Skolforskningsinstitutets hemsida. Hämtad 2015-09-28 från [www.skolfi.se](http://www.skolfi.se)

Skolverkets hemsida. Hämtad 2016-04-10 från  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetsatt/nagra-nyckelbegrepp-1.244041>

Sveriges Musik- och Kulturskoleråds arkiv. Hämtad 2016-02-15, från  
[www.arkiv.smok.se](http://www.arkiv.smok.se)



# Bilagor

## Bilaga 1

### Inbjudan till deltagande i studien

Hej musiklärare!

Vill du vara med i en *Learning Study*? Deltagandet kommer ge dig unika möjligheter till kompetensutveckling med din egen verksamhet som grund. De flesta lärare jag har träffat genom åren beskriver hur de saknar tid för reflektion. Det får du möjlighet till genom en Learning Study, där metodisk reflektion ger dig goda förutsättningar att utvecklas vidare som lärare.

*Varför Learning Study?*

Efter att ha jobbat drygt 30 år i musik/kulturskola började jag höstterminen 2014 att studera vid masterprogrammet i musikpedagogik på KMH. Det har varit ett fantastiskt lärorikt år där jag fått möjlighet att vidga perspektivet för många musikpedagogiska frågor. I våras handlade en av kurserna om praktiskt musikpedagogiskt arbete. Inom den genomförde jag en studie av tvärföljtsundervisning (grupp) med Learning Study som grund. Metoden gav mersmak! Jag kommer nu skriva min masteruppsats om Learning Study med syftet att vidareutveckla denna form praxisbaserad kompetensutveckling för kulturskolans lärare.

Learning Study har använts i grundskola/förskola sedan 90-talet men hittills inte i kulturskolan. Metoden bygger på en teori om lärandet som beskrivs som unikt för varje individ. För att kunna anpassa sin undervisning till varje individ behöver läraren förstå *hur* eleverna lär sig. Här erbjuder en Learning Study ett tydligt upplägg som skapar goda förutsättningar för att förstå lärandeprocessen. Upplägget består av tre lektioner som observeras av en kollega som också videofilmar dem. Mellan varje lektion sker en systematisk reflektion. (Läs gärna om Learning Study i Pedagogiska Magasinet, nr 1 2015.)

Mitt syfte med min masteruppsats är att hitta en form av Learning Study som passar kulturskolans lärare och undervisning. Datainsamlingen för uppsatsen kommer bygga på att jag följer två musiklärare när de tillsammans genomför observationer och reflektioner kring sin undervisning.

*Så här ser upplägget ut:*

### Augusti

Introduktion – Learning Study: Bakgrund, teori och arbetssätt (4 tim)

## **September**

Genomgång inför första lektionen

Lektion 1

Uppföljning av lektion 1 samt planering för lektion 2

Lektion 2

## **Oktober**

Uppföljning av lektion 2 samt planering för lektion 3

Lektion 3

Uppföljning av lektion 3 samt planering för skrivuppgift

Skrivuppgift (1-2 sidor utifrån frågor)

”Pedagogiskt forum” med erfarenheterna från lektionerna som grund

Utvärdering av arbetssättet

Efter lektionerna förutsätts lärarna titta på videofilmerna innan uppföljningsmötet äger rum. Tid behövs också för dagboksskrivande.

### **Total tidsåtgång ca 25-30 tim**

Jag kommer att ha två roller i denna Learning Study: handledare och forskare. Min förhoppning är nu att du som läser detta vill – förutom att utveckla din egen undervisning – medverka i utformandet av en kompetensutvecklingsmetod för kulturskolans lärare baserad på den egna praktiken.

Har du frågor? Maila eller ring mig gärna!

Bästa hälsningar

Cecilia Frostenson

cecilia.frostenson@gmail.com

070-626 77 87



## Bilaga 2

Tabell 4. Den genomförda lärstudien – upplägg och handledningens innehåll

<b>Möte 1</b> Båda lärparen 3,5 tim	<b>Introduktion</b>	Gemensam reflektion kring pedagogiska begrepp. Introduktion av Learning study, variationsteori och begreppet lärandeobjekt. Information om upplägg: Tre lektioner som videofilmas – förtest, genomförande, eftertest. Genomgång av tidsplanering för studien. Diskussion i lärparen kring uppgiften till nästa gång: Idéer om lärandeobjekt. Skriftlig reflektion: Vad tar jag med mig från detta möte?
<b>Möte 2</b> Lärparen var för sig 2 tim	<b>Planering inför lektion 1</b>	Rekapitulering av Learning study och variationsteori. Avgränsning av lärandeobjekt samt introduktion begreppet kritiska aspekter. Identifiering av kritiska aspekter. Koll av tillträde till <a href="http://www.playalong.se">www.playalong.se</a> . Val av elevgrupper och startdatum. Brev till föräldrarna angående tillstånd för deltagande. Start planering av lektion 1. Mötestider för uppföljnings/planeringsmöten. Skriftlig reflektion: Vad tar jag med mig från detta möte?
Lektion 1		
<b>Möte 3</b> Lärparen var för sig 2 tim	<b>Uppföljning av lektion 1 samt planering inför lektion 2</b>	Beskrivning/analys av lektion 1 utifrån lärarnas uppfattningar av elevernas förmåga att utföra och urskilja variationer i de kritiska aspekterna. Dessutom diskuterades lärarnas uppfattningar kring elevernas förmåga att själva uppfatta/percipiera vad de gör. Instruktionen inför lektion två innebar ytterligare analys och en noggrann planering utifrån elevernas individuella utgångspunkter i förhållande till de kritiska aspekterna. Planeringen skulle innehålla både individuella och gemensamma moment och dessutom en uppgift att träna/öva på. Skriftlig reflektion: Vad tar jag med mig från detta möte?
Lektion 2		
<b>Möte 4</b> Lärparen var för sig 2 tim	<b>Uppföljning av lektion 2 och planering inför lektion 3</b>	Beskrivning/analys av lektionsförloppet utifrån videoinspelningen. Hur tog eleverna till sig de övningar som erbjöds? Hur medverkade läraren till att variationen i de kritiska aspekterna blev synlig? Vad bestod övningsuppgiften av och hur uppmärksammade eleverna den? Förberedelse av nästa lektion som skulle bestå av repetition av momenten samt några frågor till eleverna. Genomgång av konstruktion av intervjufrågor. Skriftlig reflektion: Vad tar jag med mig från detta möte?
Lektion 3		
<b>Möte 5</b> Lärparen var för sig 2 tim	<b>Uppföljning av lektion 3</b>	Beskrivning/analys och gemensam diskussion av lektionsförloppet utifrån lärarnas uppfattningar av händelseförloppet samt videoinspelningen. Vad hände vid lektionen? Kunde en utveckling av elevernas kunskaper uppfattas? Vad hände vid "intervjun"? Gav elevernas svar några ledtrådar kring deras lärande? Förberedelse för avslutningsmötet samt introduktion av redovisningsmallen.
<b>Möte 6</b> Båda lärparen 2 tim	<b>Avslutningsmöte - Erfarenhetsutbyte</b>	Del 1: Lärarna hade fått uppgiften att göra en egen föredragning på ca 10 min kring frågorna: Vilket lärandeobjekt har du valt och varför? Vilka kritiska aspekter har du identifierat? Vad hände under lektionerna? Efter en visning av en kort sekvens av filmerna fanns plats för frågor och diskussion. Del 2: Gemensam reflektion kring frågorna "Vilka erfarenheter av Learning study och variationsteori bär jag med mig in i framtiden?" och "Vad har varit svårt?"
<b>Lärarna var för sig</b>	<b>Inlämning av slutrapport</b>	För lärarnas individuella rapporter från sin egen lärstudie användes mallen från Learning studys hemsida <a href="http://ls.iddp.gu.se">ls.iddp.gu.se</a> . Alla lärare genomförde detta inom det stipulerade slutdatumet vilket var 30/11.

## Bilaga 3

### Upplägg av Learning study

*Instruktion till de deltagande lärarna vid första mötet 2015-08-19*

- 1) *Bestämma ett lärandeobjekt* som eleverna har svårigheter med att lära sig eller något som lärarna tycker är svårt att undervisa om.
- 2) Lärandeobjektet formuleras som en förmåga som man vill att eleverna skall utveckla genom undervisningen.
- 3) Diskussion om vad en sådan kunskap innebär och vilka *kritiska aspekter* som är avgörande för elevernas förståelse av lärandeobjektet
- 4) Konstruktion av ett *förtest* som syftar till att testa elevers kunskaper beträffande lärandeobjektet. Detta innebär hur man formulerar frågor som testar de kritiska aspekterna, dvs som visar om eleven förstått de nödvändiga begreppen helt, delvis eller inte alls. Hur visar man det i musik? Genom handling, dvs att spela och/eller genom att resonera? (*Lektion 1*)
- 5) Analys av förtestet och vilka svårigheter eleverna har med lärandeobjektet
- 6) Planering av lektionen. OBS! Fokusera inte för mycket på metoder i allmänhet utan utgå från vad det innebär att varsebli de identifierade kritiska aspekterna. Metoderna väljs för att de är de bästa verktygen vid just detta tillfälle.
- 7) *Genomförande* av lektionen. (*Lektion 2*)
- 8) *Eftertest* som visar på effekten av lektionen och vilken kunskap eleverna utvecklade (*Lektion 3*)
- 9) Analys av eftertestet, dvs reflektion över och identifikation av vad som fungerade och vad som inte fungerade i lektionen. Vad måste vara tydligare? Vad de måste beskriva på ett annat sätt? och Hur kan man hitta variationer för att beskriva företeelser?
- 10) I vårt fall kommer studien avslutas med en *rapport* som skrivs av varje lärarlag och som presenteras vid ett seminarium/pedagogiskt forum.

Dokumentation sker kontinuerligt. Alla lektioner videodokumenteras.

## Bilaga 4

Hej förälder!

Kulturskolan Xxxx genomför i samarbete med Institutionen för musik och samhälle på Kungliga Musikhögskolan under höstterminen 2015 ett antal lärstudier – ”Learning studies” – i verksamheten. En Learning study kan närmast beskrivas som en modell för kollegial kompetensutveckling i den egna praktiken. Med övergripande syftet att utveckla musiklärarnas professionella kompetens ligger studiens fokus på att förstå hur musikaliskt lärande går till samt att (till) möta varje elevs behov.

Namnet ingår i en elevgrupp som föreslås vara med i studien. Vi ber nu om tillstånd att filma tre lektioner med elevgruppen. Filmerna kommer att användas i studiesyfte och vara tillgängliga för de lärare som genomför studien samt för Musikhögskolans handledare. Eventuellt kommer också delar av filmerna att användas som exempel i ett pedagogiskt seminarium. Som avslutning på studien skriver lärarna en kort rapport. I rapporten kommer inte några elevnamn att förekomma. Filmerna kommer efter avslutad period att arkiveras på ett säkert sätt i Kulturskolans digitala arkiv.

Lärarnas arbete med lärstudien kommer därefter att vara föremål för handledarens analys och resultera i en masteruppsats som beräknas vara klar våren 2016. För att kunna starta studien behöver vi ditt/ert tillstånd och ber er därför att snarast bekräfta tillåtelsen till respektive lärare.

Med vänliga hälsningar

Cecilia Frostenson, handledare samt studerande vid masterprogrammet för musikpedagogik, Kungliga Musikhögskolan

E-post: [cecilia.frostenson@student.kmh.se](mailto:cecilia.frostenson@student.kmh.se)  
Telnr: 070-626 77 87

Musiklärarens namn  
E-post:  
Telnr

Kulturskolechef  
E-post  
Telnr

## Bilaga 5

### DELTAGANDE I STUDIEN ”LEARNING STUDY I KULTURSKOLAN”

#### *Information*

Studien ”Learning study i Kulturskolan” genomförs av Cecilia Frostenson som en del av utbildningen på masterprogrammet i musikpedagogik på Kungl. Musikhögskolan läsåret 2015/16. De lärare som medverkar i studien får handledning att använda modellen Learning study. Studien kommer att utgöra underlaget för en masteruppsats med syftet:

- att beskriva och försöka förstå hur lärarna i studien uppfattar och värderar planeringen och uppföljningen av elevens lärande i en Learning study.

#### *Medgivande*

Härmed ger jag mitt medgivande att videoinspelningar av lektioner, röstinspelningar av möten och intervjuer samt skrivna lektionsplaneringar och reflektioner får användas för den ovan beskrivna masteruppsatsen och tillhörande kursuppgifter inom masterprogrammet. Deltagandet är konfidentiellt och varken namn eller andra personuppgifter kommer att finnas utskrivna i de skriftliga arbetena. Efter avslutad undersökning kommer röstinspelningarna och allt skrivet material överföras till ett USB och förvaras på ett säkert sätt i Cecilia Frostensons hem.

Ort 2015-

Lärarens namn

## Bilaga 6

### Instruktioner för det avslutande mötet

Hej kära deltagare i Learning study!

Nu börjar det närma sig slutet för vårt gemensamma arbete. Torsdag den 19 november kl 10.00-12.00 ses vi på Mariebergsgatan för att delge varandra tankar och erfarenheter från arbetet med lärostudierna samt att reflektera tillsammans kring vad en Learning study kan komma att betyda för ditt arbete som lärare framöver.

Den första timmen använder vi till att berätta för varandra om de lärostudier som genomförts. Det blir samtidigt en förberedelse för era presentationer på ett Pedagogiskt forum i enheten någon gång i vår.

#### *Upplägg*

- Berätta om
  - Vilket lärandeobjekt du har arbetat med och varför du valde just det
  - Vilka kritiska aspekter du fann
  - I korthet om vad som hände under de tre lektionerna
- Välj en sekvens (max 1-2 min) från filmerna och visa den
- Plats för frågor och gemensam diskussion

Du leder själv detta moment. Total tid: 10 min - en utmaning att fatta sig kort och koncist!

Den andra timmen ägnar vi åt gemensam reflektion utifrån frågorna

- Vilka erfarenheter av Learning study och variationsteori bär jag med mig in i framtiden?
- Vad har varit svårt?

Förbered dig för detta moment genom att skriva ner dina tankar. Det blir ett bra underlag för den muntliga reflektionen. Det skrivna underlaget tar jag tacksamt emot efter mötet.

Vi kommer också fika. Jag lovar att bjuda på god, god bulle!

*Välkomna, jag ser fram mot att träffa er!*

Cecilia

PS. Jag är tacksam om det går att hålla 30 november som sista dag att lämna den skriftliga sammanfattningen av lärostudien i rapportmallen!

## Bilaga 7

### Mall för dokumentation av resultat från genomförd Learning Study

(för uppladdning på ls.idpp.gu.se)

För att underlätta användandet av registret över genomförda Learning Studies är det väsentligt att rapporteringen är på ett enhetligt format. Därför *ska* denna mall användas. Mallen består av ett antal rubriker som avser att fånga upp de viktiga delarna av studien och dess resultat. Försök att hålla beskrivningarna under varje rubrik tydliga och kortfattade. Hela rapporten bör inte överstiga 2 sidor. Under den sista rubriken – Övrigt – ges möjlighet att vara mer utförlig, samt peka på erfarenheter som andra kan ha nytta av i kommande studier. Nedan finns rubrikerna med beskrivningar och på nästa sida finns mallen som du kan använda som underlag för rapporteringen.

#### Skola

(Skolans namn och ort)

#### Årskurs

(Ange i vilka årskurser studien är gjord)

#### Antal elever i studien

(Ange det totala antalet elever som deltog i studien)

#### Kontaktperson (mail)

(Ge namn och mail-adress till någon som kan ge intresserade ytterligare upplysningar om studien)

#### Innehåll och lärandeobjekt

(Här beskriver ni vilken förmåga ni ville att eleverna skulle utveckla)

#### Elevtankar

(Här beskriver ni kortfattat hur eleverna förstår det aktuella innehållet. Ta med uppfattningar som kom fram både före och under lektionerna. Ange särskilt vilka av dessa – både ”väl utvecklade” uppfattningar och rena ”missuppfattningar” – som var viktiga i er studie)

#### Kritiska aspekter

(Här beskriver ni de aspekter som ni fann var kritiska för era elever – de som gjorde skillnad för elevernas lärande)

#### Andra aspekter

(Här beskriver ni aspekter som ni från början trodde skulle kunna vara kritiska, men som ni fann gjorde liten/ingen skillnad för era elevers lärande i denna studie)

#### Variationsmönster (exempel)

(Här beskriver ni kortfattat hur ni gjorde det möjligt för era elever att få syn på någon/några av de kritiska aspekterna)

#### Förbättringar i elevernas prestationer

(Här beskriver ni kortfattat vilket lärande ni kunde observera hos era elever)

#### Övrigt

(Här kan ni ta upp andra intressanta iakttagelser och erfarenheter, både i relation till undervisningen och eleverna, tex lyckade och/eller mindre lyckade aktiviteter eller exempel på överraskande förändringar i elevernas prestationer på test, men även beskriva nyvunna insikter i läraryrket, tex beträffande innebörden av ämnesinnehållet eller om själva arbetet i en Learning study)