



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp  
Höstterminen 2016  
Läroutbildningen i musik  
Jenny Lundström

## **Musiklärares kollegiala lärande**

**- En del av kompetensutveckling på arbetsplatsen**

Handledare: Martin Malmström

# Sammanfattning

**Titel:** Musiklärares kollegiala lärande – en del av kompetensutveckling på arbetsplatsen

**Författare:** Jenny Lundström

**Språk:** Svenska

**Nyckelord:** kollegialt lärande, kompetensutveckling, skolutveckling, samarbete, musiklärare, grundskola, gymnasieskola, musikpedagogik

Denna studie handlar om musiklärares kompetensutveckling på arbetsplatsen. Syftet med studien är att undersöka hur musiklärare använder sig av kollegialt lärande för att utveckla undervisningen. Syftet är också att ta reda på vad kollegialt lärande innebär för musiklärare.

Det empiriska materialet består av kvalitativa intervjuer som spelats in och transkriberats. Informanterna i denna studie är fem musiklärare som arbetar på olika grundskolor och gymnasieskolor i Sverige.

Studien belyser musiklärares professionella lärande utifrån olika aspekter och teoretiska utgångspunkter. Studiens resultat visar att begreppet kollegialt lärande är brett och kan innebära olika saker för olika musiklärare. Resultaten beskriver ett komplext lärande med många dimensioner. Studiens resultat är uppdelat i fyra kategorier: Pedagogiska diskussioner och lärande dialog, Forskningsbaserat lärande och strukturerade former, Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning och Kreativitet och engagemang. Av resultaten går att urskilja ett antal ramfaktorer som antingen möjliggör eller försvårar kollegialt lärande.

Uppsatsen beskriver kollegialt lärande som en del av kompetensutveckling i musiklärares arbete.

# Abstract

**Title:** Collegiate learning among music teachers – a part of professional skills development

**Author:** Jenny Lundström

**Language:** Swedish

**Key words:** collegiate learning, skills development, school development, collaboration, music teacher, elementary school, upper secondary school, music education

This study is concerned with professional skills development among music teachers. This study aims to investigate how music teachers develop teaching methods through collegiate learning. This study also aims to explore the meaning of collegiate learning from music teachers' point of view.

The data collection was conducted as in-depth interviews that were recorded and transcribed. Participants in this study are five music teachers working at various schools in Sweden.

Music teachers' professional learning was studied from a broad range of perspectives. The results of the empirical study point out differences in how music teachers perceive collegiate learning. The findings indicate complexity and many dimensions of the learning process. The results of the empirical study are presented in four themes: Educational discussions and learning dialogue, Evidence based methods and models for skills development, Interdisciplinary teaching and school projects and Creativity and commitment. The study sheds light on enabling and constraining factors of music teachers' collegiate learning.

This essay describes collegiate learning as a part of professional skills development among music teachers.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	3
2.1 Avgränsningar.....	3
<b>3. Litteraturgenomgång</b> .....	4
3.1 Skolutveckling.....	4
3.2 Skolkultur.....	6
3.3 Lärares lärande ur Timperleys perspektiv.....	7
3.4 Definition av kollegialt lärande.....	8
3.4.1 Kollegialt lärande som lärande organisation.....	9
3.4.2 Kollegialt lärande som samarbete.....	10
3.4.3 Kollegialt lärande som kompetensutveckling.....	11
3.5 Musiklärares yrkessocialisation.....	11
3.6 Learning study i musikundervisning enligt Frostenson.....	12
3.7 Lärande dialog enligt Wilhelmsons modell.....	13
3.8 Kreativitet.....	14
3.8.1 Kreativa lärmiljöer.....	15
3.9 Tvärvetenskaplig undervisning och ämnesintegration.....	16
3.9.1 Estetiska ämnens funktioner enligt Lindgren.....	16
<b>4. Metod och analys</b> .....	18
4.1 Kvalitativ forskning.....	18
4.2 Metodologiska överväganden.....	19
4.2.1 Transkribering.....	20
4.2.2 Reflektion kring datainsamlingen.....	22
4.2.3 Metodvalets påverkan på resultaten.....	25
4.3 Forskningsetik.....	26
4.3.1 Respons från informanter.....	26

4.4 Informanter.....	27
4.4.1 Presentation av informanter.....	27
4.5 Analys av det empiriska materialet.....	28
4.5.1 Kategorisering av resultaten.....	29
<b>5. Resultatredovisning.....</b>	<b>31</b>
5.1 Pedagogiska diskussioner och lärande dialog.....	31
5.2 Forskningsbaserat lärande och strukturerade former.....	35
5.3 Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning.....	39
5.4 Kreativitet och engagemang.....	43
5.5 Sammanfattning av resultaten.....	46
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>48</b>
6.1 Kollegialt lärande - ett vidsträckt begrepp.....	48
6.2 Musiklärares kollegiala lärande.....	49
6.2.1 Pedagogiska diskussioner och lärande dialog.....	49
6.2.2 Forskningsbaserat lärande och strukturerade former.....	50
6.2.3 Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning.....	51
6.2.4 Kreativitet och engagemang.....	52
6.3 Påverkansfaktorer för kollegialt lärande.....	53
6.3.1 Tidsaspekten och schemaläggning.....	54
6.3.2 Tillgång till kollegor.....	54
6.3.3 Skolledningen.....	54
6.3.4 Skolkultur.....	55
6.3.5 Lärande i arbetslag.....	56
6.4 Mångdimensionell kompetensutveckling.....	56
6.5 Resultatens möjliga användningsområden.....	58
6.6 Vidare forskning.....	60
<b>7. Referenser.....</b>	<b>62</b>
<b>8. Bilagor.....</b>	<b>65</b>

# 1. Inledning

När jag började arbeta som musiklärare i grundskolan upplevde jag att sammanhanget och arbetsplatsen hade stor betydelse för min utveckling som pedagog. Jag lärde mig mycket av att prova och utvärdera, jag lärde mig saker av mina elever och framför allt av mina kollegor.

Väl på arbetsplatsen började ett sorts lärande som var förknippat med platsen och människorna där, ett *situerat lärande*. Dahlkwist (2012, s. 25) skriver att *situerad kunskap* är beroende av den omgivande kontexten och är ett socialt och kulturellt fenomen. Jag var ständigt på jakt efter nya saker att lära mig och kompetenser att utveckla, samtidigt som jag skapade mig en identitet som musiklärare. Wiliam (2013) skriver följande rader som kan kopplas till situerat lärande:

Den enda riktiga konkurrenskraftiga färdigheten är färdigheten i att kunna lära sig. Det är inte färdigheten att kunna ge rätt svar på frågor om vad man fick lära sig i skolan, utan att kunna ge rätt svar i situationer som ligger utanför ramen för vad man fick lära sig i skolan. Vi måste skaffa fram människor som vet hur de ska bete sig när de står inför situationer som de inte är speciellt förberedda för. (s.25)

Sedan jag började arbeta som musiklärare har jag varit intresserad av att ta reda på mer om hur och vad musiklärare lär sig på sin arbetsplats. Frostenson (2016) skriver:

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 kollegor. Interaktionen i olika undervisningssammanhang bidrar till den professionella utvecklingen och lärandet inom yrket. (s.1)

Musikläraren ingår i arbetslag och förväntas samarbeta med sina kollegor. Idag är det vanligt att skolor gör satsningar på kollegialt lärande och skolutveckling, och kanske finns ett eller fler förbättringsområden inringade på skolan. Det har visat sig att när ett lärarkollegium samarbetar på ett professionellt sätt har det positiv inverkan på skolutvecklingen (Persborn & Ullmann, 2015). Det som då blir intressant för mig i min kommande yrkesroll är hur musiklärare använder kollegialt lärande för att utveckla

undervisningen. Det är viktigt att studera möjligheterna för lärare att utvecklas på arbetsplatsen, då ett fungerande kollegialt lärande kan minska risken för att lärare påverkas av alla röster om skolan som hörs i media. Till exempel skrivs det många artiklar i tidningar om hur lärare bör undervisa och vilken lärarroll som skulle ge de bästa elevresultaten. ”Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer” (Linderöth, 2016) är ett typiskt exempel på sådana artiklar. Att utveckla det professionella lärandet skulle kunna bidra till att lärare skapar en stabil grund inom skolan. En stabil grund behövs för att kunna stå emot olika mediedrev, och istället utveckla undervisningen utifrån de förutsättningar som finns på skolan, genom att ta tillvara den samlade kompetensen inom kollegiet.

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur musiklärare använder sig av kollegialt lärande på arbetsplatsen. Syftet är att beskriva vad det kollegiala lärandet innebär för musiklärare. Syftet är också att lyfta fram variationer i musiklärarens beskrivningar av kollegialt lärande. På det viset kan begreppet kollegialt lärande vidgas, och möjligheter till skolutveckling synliggöras. Studien handlar om på vilket sätt kollegialt lärande är en del av kompetensutveckling på arbetsplatsen. Det som är intressant ur en musiklärarens perspektiv är hur musikundervisningen kan utvecklas genom kollegialt lärande.

Jag har använt mig av följande forskningsfrågor:

- Vad innebär kollegialt lärande för musiklärare?
- Hur utvecklar musiklärare undervisningen genom kollegialt lärande?

### 2.1 Avgränsningar

Det här är en studie om musiklärarens uppfattningar och erfarenheter av kollegialt lärande. Vad en musiklärare lär sig individuellt av erfarenhet i att undervisa och av sina elever omfattas inte av studien.

Studien är avgränsad till att gälla musikundervisning på grund- och gymnasieskolor. Variationer som har att göra med i vilken skolform musikläraren arbetar har jag till stor del bortsett ifrån. I denna studie är informanter som arbetar i grundskolor och gymnasieskolor samma grupp. I uppsatsen benämns gruppen som "musiklärare".

Musiklärare kan förutom kollegor på den egna arbetsplatsen använda sig av musiklärare på andra skolor för att utbyta idéer, men det området täcker inte studien. Inte heller har jag undersökt hur musiklärare använder sociala medier eller olika typer av kunskapsbaser för att utveckla sin undervisning. Det betyder inte att dessa företeelser betraktats som oviktiga på något vis, men jag har begränsat studien till hur kunskap utvecklas inom skolans väggar.

Jag har valt att utelämna kollegialt lärande i relation till betygsättning, och fokuserat studien på hur kollegialt lärande utvecklar undervisningen.



### 3. Litteraturgenomgång

Det har forskats mycket kring skolutveckling, kontinuerlig kompetensutveckling och kollegialt lärande på senare år. I första kapitlet i skollagen står: "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet." (SFS 2010:800). Detta kapitel redogör för begrepp som har betydelse för min studie. Jag har sökt svar på forskningsfrågorna i litteratur innan jag började den empiriska studien. Efter att undersökningen gjorts och resultaten analyserats har litteraturkapitlet kompletterats och justerats. Ämnen som inte uppkom i resultaten har tagits bort, och ny litteratur har tillkommit längs vägen.

Litteraturkapitlet börjar med att presentera litteratur om skolutveckling, skolkultur och lärares lärande, för att ringa in studiens område. Sedan följer några möjliga definitioner av begreppet *kollegialt lärande* för att ge läsaren en bakgrund till det som undersökts. Därefter riktas litteraturen in på musikleklärrollen och musikleärares yrkessocialisation. Litteraturkapitlet avslutas med att redogöra för ämnen som på olika sätt kan ha betydelse för det kollegiala lärandet.

#### 3.1 Skolutveckling

Begreppet *skolutveckling* har betydelse för studien då kollegialt lärande är en metod för skolutveckling (Persborn & Ullmann, 2015). Dahlkwist (2012) skriver följande rader som kan kopplas till skolutveckling: "Att lära av varandra, att öppet, prestigelöst och regelbundet byta erfarenheter och att gemensamt utvärdera verksamheten kan medföra stora effektivitetsvinster för en skola." (s.149). Hattie (2012) menar att istället för att fokusera mycket på vad eleverna kan tänkas ha för olika förmågor, svagheter och inlärningsstilar, ska lärare och skolor fokusera på skolutveckling. Istället för att utgå ifrån att läraren har liten eller ingen påverkan på sina elever bör skolor fundera på vilka lärare som har hög effekt på eleverna, hur de gör och undervisar. Hattie (2012) menar att det är viktigt för lärare att utvärdera sin påverkan på eleverna, och att det är många faktorer som spelar in. Detta uttrycks av Hattie (2012) i följande citat:

Det jag *inte* säger är att "lärare spelar roll", denna kliché är det mest ogrundade påståendet i bevismaterialet i *Visible learning*. Det är en kliché som kamouflerar att den största skillnaden till varians i vårt system är lärare (dels mellan lärare, dels eftersom en

enskild lärares påverkan kan variera mellan olika elever, olika dagar och olika lektioner). Det som *spelar roll* är om lärare har ett förhållningssätt och en attityd som innebär att de ser det som sin roll att utvärdera sin påverkan på studieresultaten. (s.34)

Däremot finns det litteratur som ifrågasätter huruvida det går att mäta lärares påverkan på eleverna, och om det behöver mätas alls. Wiliam (2013) skriver att en lärare som lagt en bra grund genom att träna eleverna i självständighet och kommunikation till exempel kanske inte får så bra resultat på olika prov och tester, men resultaten kan visa sig längre fram i tiden, och då har klassen kanske bytt lärare.

Hattie (2009) har utifrån 800 metaanalyser lyft fram olika påverkansfaktorer för elevers progression. Lärares engagemang är viktigt och att eleverna får möjlighet att använda sig av olika inlärningsstrategier för att lära sig både ytlig och djup kunskap. Det krävs engagemang både från lärare och elever för att leta efter nya utmaningar. Framgångsrik undervisning bygger på att eleverna är aktiva och lär sig konstruera och rekonstruera kunskap och utveckla egna idéer. Detta påstående förtydligar Hattie (2012) enligt följande:

Det anmärkningsvärda med beläggen är att de största effekterna på elevernas inläring sker när lärarna blir de lärande i sin egen undervisning och när eleverna blir sina egna lärare. Elever som blir sina egna lärare uppvisar de självreglerande egenskaper som verkar mest önskvärda för lärande (egenkontroll, självutvärdering, självbedömning, självstudier). Det är alltså synligt undervisande och lärande av lärare och elever som gör skillnad. (s.33)

För att elevernas lärande ska kunna förbättras krävs att det finns möjlighet för lärare att lära och utvecklas i skolan, tillsammans med eleverna och med hjälp av kollegor. Lärare ska arbeta med eleverna så att lärandet blir synligt. Synligt lärande innefattar vägledande och aktiverande åtgärder mot undervisningsmålen. Det innefattar också återkoppling och att eleverna får information om när lärandemålet är uppnått.

## 3.2 Skolkultur

Skolkultur är en term som beskriver ”det som sitter i väggarna”, de rådande normerna, värderingarna och det psykosociala klimatet på skolan (Dahlkwist, 2012). En kultur är inte statisk, utan kulturen kan förändras och anpassa sig till människor liksom människor kan anpassa sig till kulturen (Houmann, 2010). Dahlkwist (2012) menar att en lärare utvecklas hela livet och att man kan likna en lärarexamen vid att ta körkort – det är då den verkliga resan börjar. En nyutexaminerad musiklärare lämnar sin utbildningsfakultet och kommer till en arbetsplats med andra traditioner och kultur. Här börjar ett lärande som är förankrat i musiklärarens utbildning, men formas av skolans kultur, personal och elever. Skolkulturen kan synliggöras genom jargong, historier, myter och ritualer (Dahlkwist, 2012). Dahlkwist (2012) skriver att skolledningens policy har betydelse för möjligheten att skapa en positiv förväntanskultur, som kännetecknas av bland annat positiv stämning, en vilja att nå goda resultat, att eleverna trivs och att lärare har höga förväntningar på eleverna.

Hargreaves (1998) menar att det går att urskilja olika skolkulturer som *individualism*, *samarbete* [Se 3.4.2], *påtvingad kollegialitet*, *balkanisering* samt *rörlig mosaik*. Om individualism skriver han att lärare har ett behov av att dra sig undan ibland och använda sin undervisningsfria tid för kreativa tankeprocesser och förberedelser inför kommande lektioner. Han skriver att många lärare planerar hemma enskilt i lugn och ro istället för på arbetet tillsammans med kollegor. Självvald ensamhet kan stimulera kreativitet och fantasi och för många handlar det också om att arbetet kan vara lika tillfredsställande som förhållandet till andra människor (Storr, 1988, refererad i Hargreaves, 1998).

Enligt Hargreaves (1998) kännetecknas påtvingad kollegialitet av bland annat administrativ reglering och obligatoriskt deltagande. Han menar att det kan leda till ineffektivitet och bristande flexibilitet i arbetet. Istället behöver lärarna själva ha ansvar för utvecklandet av undervisningen och implementering av läroplanen.

Balkanisering kännetecknas enligt Hargreaves (1998) av att det bildats olika undergrupper på skolan och att samarbetet inom dessa grupper bidrar till splittring i skolan. I en balkaniserad skolkultur har alla grupper inte samma möjligheter att påverka beslut, grupperingarna är fasta och möjligheterna till förändring är små. Trots det är

stämningen i en balkaniserad skolkultur nödvändigtvis inte dålig. Individerna kan känna en viss trygghet i att tillhöra ”sin” grupp. I grund- och gymnasieskolor utgör ämnesindelningen ofta en risk för balkanisering, men Hargreaves (1998) förtydligar att ”avbalkanisera högstadieskolor och gymnasieskolor innebär inte att avskaffa de olika ämnena.” (s.249). Balkanisering kan leda till att lärare inte vågar ta risker i det pedagogiska utvecklingsarbetet för att de är osäkra på hur deras idéer kommer tas emot av kollegiet. På så sätt försvåras det kollegiala lärandet av en balkaniserad skolkultur.

Motsatsen till balkanisering skulle enligt Hargreaves (1998) vara det som han kallar rörlig mosaik, vilket innebär att undergrupper visserligen kan förekomma, men att dessa är rörliga och inte bestående som i en balkaniserad kultur. Ämnessektionerna kan fortfarande bestå, men gränserna är mer flytande, statuskillnaderna är utjämnade, och det uppstår andra former av grupperingar eller kommittéer som har specifika arbetsområden och uppgifter att lösa. Rörlig mosaik kännetecknas av att kollegiet är flexibelt, öppet för att diskutera olika idéer och åsikter, villiga att ta risker och det förekommer kontinuerlig utveckling. Hargreaves (1998) presenterar den rörliga mosaiken som en ny form av skolkultur, och antyder att denna form kan vara mest lämpad för att möta utmaningarna i ett postmodernt samhälle.

### **3.3 Lärares lärande ur Timperleys perspektiv**

Detta avsnitt beskriver lärares lärande och kompetensutveckling enligt Timperleys (2013) modell. Timperley (2013) poängterar att de kunskaper och färdigheter som lärare behöver tillägna sig bör vara baserade på vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver tillägna sig. ”När det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det ofta resultatlöst” (Timperley, 2013, s.61). För att lärandet ska ge resultat är det viktigt att kollegorna har tillit till varandra och känner sig säkra på att de kommer få stöd i sin utvecklingsprocess. Dessa faktorer inverkar på lärarnas motivation och självförtroende.

Lärare kan ha olika syn på vad som är effektivt och olika sätt att hantera sina undervisningsuppgifter. Något som har bevisats vara effektivt är om lärare och elever kan identifiera hur nära de är i förhållande till ett mål. Timperley (2013) menar att det finns en kulturell norm bland lärare som säger att man inte får diskutera metodernas

effektivitet, och att lärare känner en press på att deras metoder förväntas vara lika effektiva som andra lärares. Många lärare som går kurser i professionell utveckling har låga förväntningar på vad de kan lära sig och tror inte att de i någon större utsträckning ska kunna förändra och förbättra sitt sätt att undervisa. Ett sätt att komma tillrätta med problemet är enligt Timperley (2013) att utveckla ambitiösa lärandemål. Likväl som för eleverna är det viktigt att lärare har tydliga mål att sträva mot i sin utvecklingsprocess.

När nya undervisningsmetoder ska införas är det lätt hänt att lärare tolkar nya idéer inom sina befintliga ramar och att de nya metoderna förlorar sitt syfte och fundamentala innehåll. Det kan även vara så att lärare inte instämmer i de nya idéerna och arbetssätten med motivet att det inte fungerar på just deras elever. I sådana fall söker sig lärare ofta till kollegor med samma synsätt som de själva snarare än att diskutera med de som har en annan uppfattning om undervisning. Timperley (2013) påpekar att det behövs en öppenhet för ny kunskap och villighet att granska sig själv och sina arbetssätt för att lärandet ska ge resultat och lustfyllda utmaningar.

Timperley (2013) hänvisar till forskningssammanställningar om professionellt lärande som visar vilka fokusområden som identifierats. Samma fokusområden gällde för lärare i grundskola och gymnasium, samt över ämnesgränserna. Tonvikten låg på kunskap om ämnet och hur det får genomslag i läroplanen, färdigheter om hur man undervisar i ämnet och hur elevernas kunskaper och framsteg kan analyseras. Timperley (2013) lyfter också fram forskning som visar att när lärare förstår själva teorin bakom en metod uppnår de bättre elevresultat än när lärare använder en metod eller strategi utan att förstå syftet bakom den.

Enligt Timperley (2013) är det viktigt att sätta kunskapen i ett socialt sammanhang för att åstadkomma betydande förbättringar av elevernas resultat. Lärande är en förändringsprocess och det räcker inte med ett enstaka utbildningstillfälle eller en fortbildningsdag. Lärandet måste vara kontinuerligt för att utveckla kunskap på djupet.

### **3.4 Definition av kollegialt lärande**

I detta avsnitt presenteras begrepp som *lärande organisation*, *samarbete* och *kompetensutveckling*. Jag vill påpeka att jag inte likställer begreppet kollegialt lärande med ovannämnda begrepp, utan att det finns både likheter och skillnader mellan dem.

Dessa närbesläktade ord och begrepp används för att ge läsaren en bredare bild, och flera perspektiv på studien.

### 3.4.1 Kollegialt lärande som lärande organisation

En möjlig definition av kollegialt lärande skulle kunna vara att utgå ifrån

Nationalencyklopedins (NE, 2016) definition av *lärande organisation* vilken lyder:

**organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt.** Begreppet, som är centralt i arbetslivet, uttrycker ett idealtillstånd. Lärande organisation har utvecklats till en viktig vision som påverkat synen på hur organisationer bör utvecklas. Ett flertal förutsättningar brukar framhävas. Ledningen har en viktig funktion och behöver utveckla en samlande vision kring organisationens mål, den skall uppmuntra medlemmarna att tillsammans undersöka och diskutera samarbete och resultat. Vidare skall organisationen medvetet stödja kreativitet och uppmuntra risktagning, vara frikostig med information, sträva efter ett helhetsperspektiv och stödja laganda. I en lärande organisation har medlemmarna god kunskap om resultat, problem och mål. Utvärderingar är vanliga och samtliga känner samhörighet med varandra och kämpar för att nå bättre resultat. Lärande organisation som begrepp används framför allt inom management i samband med kompetens- och organisationsutveckling, liksom inom organisationsteori med inriktning mot företagande och human resource. (NE, 2016)

Dalin (1997) skriver följande angående lärande organisation:

Lärande i arbetslivet är knutet till den dagliga verksamheten. Det är inte något mystiskt eller tråkigt som försiggår på ”andra ställen”, det är inte så att man kan säga ”vi har inte tid att hålla på med lärande, vi måste arbeta” – lärande är att möta överraskningar, hitta förklaringar på dessa och finna nya lösningar... (s.83)

Dalin (1997) skiljer på medvetet organiserat lärande och informellt lärande. Om det informella lärandet använder han begreppet *lärmiljö* och om det medvetna organiserade lärandet använder han lärande organisation. Innan en organisation fokuserar på att skaffa sig ny kompetens behöver den vara säker på att den existerande kompetensen

utnyttjas på ett bra sätt. Det kan finnas medarbetare som redan helt eller delvis har den kompetens som efterfrågas men som i nuläget inte har arbetsuppgifter där kompetensen kommer till nytta. Genom att använda medarbetarnas redan befintliga kompetenser skapas en bra grogrund för vidare kompetensutveckling i organisationen. Fortbildningen ska således koncentreras på de behov som den nuvarande kompetensen inom organisationen inte kan täcka (Dalin, 1997).

### **3.4.2 Kollegialt lärande som samarbete**

I Hargreaves (1998) går att läsa om problematiken kring att definiera kollegialitet och samarbete. Han påpekar att det kan gestalta sig på många olika sätt och att vissa former kan hota lärares självständighet medan andra former inte påverkar lärares kontroll över undervisningen (Little, 1984, refererad i Hargreaves, 1998).

Nyttan med samarbete och kollegialitet kan knappast förbises, påpekar Hargreaves (1998). Genom att lära sig av varandra blir lärare mindre beroende av experter utifrån och det kan leda till att lärare vågar experimentera mer. Lärare som samarbetar mer med kollegor upplever att de har större inflytande över sin arbetssituation och lyckas bättre i sitt yrke än lärare med ett individualistiskt arbetssätt (Dahlkwist, 2012). Hattie (2012) menar att lärare måste samarbeta inom skolan för att lösa problem och utveckla undervisningen. Den tid som går åt till gemensamma planeringar och utvärderingar menar Hattie (2012) är effektivt använd. Det finns andra tidskrävande arbetsuppgifter och företeelser på skolor som hellre kan minskas. I läroplanerna Lgr11 (Skolverket, 2011a) och Lgy11 (Skolverket, 2011b) står det att lärare ska samarbeta med andra lärare för att nå utbildningsmålen. Ett sätt att göra det skulle kunna vara att arbeta i arbetslag. Sedan några decennier tillbaka har arbete i arbetslag utvecklats i grundskolor och gymnasium (Dahlkwist, 2012). Att arbeta i arbetslag innebär bland annat att ha ett gemensamt ansvar för en grupp elever och planera och organisera verksamheten tillsammans. I arbetslag är det lättare att komma på nya idéer och lösningar, men för att arbetet ska fungera bra behöver det råda en öppen stämning och en känsla av trygghet i arbetslaget, påpekar Dahlkwist (2012).

För att läroplansutvecklingar och andra förändringar ska lyckas i praktiken behövs ett fungerande kollegialt samarbete, skriver Hargreaves (1998). Beslut som fattas på ”gräsrotsnivå” kommer att ha betydelse för skolans utveckling och organisation och

därför är det viktigt med ett samstämmigt kollegium. Houmann (2010) är inne på detta tema och skriver om kraften i att ha gemensamma intressen och mål, och att socialt samspel bidrar till helhetsupplevelser och nya förutsättningar för att nå målen.

### **3.4.3 Kollegialt lärande som kompetensutveckling**

Detta avsnitt förklarar på vilket sätt kollegialt lärande är en del av kompetensutveckling, vilket Johansson (2015) uttrycker på följande sätt: "Kontinuerlig kompetensutveckling kan bedrivas på många olika sätt. Ett sätt är kollegialt lärande. Kollegialt lärande kan även det bedrivas på många olika sätt" (s. 15). Johansson (2015) skriver även att "Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling." (s.21). Kollegialt lärande kan alltså förstås som en metod för kontinuerlig kompetensutveckling, samtidigt som kollegialt lärande kan innefatta olika typer av kompetensutveckling, såsom att lärare löser problem tillsammans, observerar varandras undervisning och ger återkoppling, handleder varandra och deltar i studiecirkel och fortbildning. Vidare definierar Johansson (2015) kontinuerlig kompetensutveckling som "de formella och informella aktiviteter en lärare ägnar sig åt för att förbättra den pedagogiska förmågan" (s.15).

## **3.5 Musiklärares yrkessocialisation**

Detta avsnitt presenterar tidigare forskning om musiklärares *yrkessocialisation* och olika *rollidentiteter*. En översikt över tidigare forskning kring musiklärarrollen har gjorts för att ge studien en bakgrund och ett sammanhang, och för att belysa de olika faktorer som eventuellt kan ha betydelse för musiklärares möjligheter till kompetensutveckling.

Bladh (2002) analyserar olika rollidentiteter och deras betydelse för musiklärares yrkessocialisation. Enligt Bladh (2002) finns det ett spänningsfält mellan musikeridentitet och musikläraridentitet. Redan i musiklärarens utbildningsfas kan det ha stor betydelse vilka preferenser musiklärarstudenten har, om denna tänker sig en karriär som musiker eller musiklärare.

Lindgren (2006) skriver om hur lärare i de estetiska ämnena i grundskolan skapar sin läraridentitet. Enligt Lindgren (2006) existerar inte några fasta läraridentiteter, istället är



identitetsskapandet en ständig process. När lärare skapar sina identiteter sker det utifrån omständigheterna och människorna som finns runtomkring. Identitetsskapandet kan få en negativ innebörd om det leder till kategorisering och att lärare börjar se sig själva som annorlunda än de andra lärarna. Lindgren (2006) ger som exempel lärare i estetiska ämnen som ser sig själva som konstnärer, och upplever andra ämneslärare ha en annan syn på eleverna och undervisning än vad de själva har. En lärare som konstnär skiljer sig från en traditionell lärare genom att bryta mot normer och traditioner, och vill att eleverna ska jobba som konstnärer och tränas till att möta verkligheten.

I Houmanns (2010) avhandling finns inte det spänningsfält mellan olika rollidentiteter som diskuteras av Bladh (2002) och Lindgren (2006). Istället beskriver Houmann (2010) musklärrollen som mångdimensionell där olika rollidentiteter existerar jämsides. Houmann (2010) beskriver musklärrollen som en helhet där tanke, kunskap och handling samspelar. Houmann (2010) har upptäckt ett annat spänningsfält som handlar om profession och organisation. Spänningsfältet mellan profession och organisation kan påverka musklärares yrkessocialisation och upplevelse av handlingsutrymme.

### **3.6 Learning study i musikundervisning enligt**

#### **Frostenson**

Frostenson (2016) har undersökt hur *learning study* kan tillämpas i kulturskolans musikundervisning. Hon beskriver learning study som en modell för kompetensutveckling i den egna praktiken. I Frostensons (2016) studie deltog fyra instrumentalpedagoger. De fick i uppgift att välja varsitt lärandeobjekt, en grupp elever, och finna undervisningsmetoder för lärandeobjektet. Denna learning study bestod av tre lektioner vilka filmades och sedan analyserades tillsammans med de deltagande instrumentalpedagogerna och Frostenson som handledare. Innan studiens början hade instrumentalpedagogerna låga förväntningar på elevernas progression över tre lektioner, men efter att studien genomförts visade resultatet att det fanns en progression hos eleverna. Progressionen handlade om ökad förståelse för lärandeobjektet, och bättre förutsättningar för att tillgodogöra sig lärandeobjektet. Resultatet visade på positiva effekter av learning study som en strukturerad modell för kollegialt lärande. De

deltagande instrumentalpedagogerna hade under arbetet med learning study utvecklat sitt yrkesspråk och lärt sig beskriva lärandeprocesser med nya begrepp. De hade också utvecklat nya undervisningsmetoder och utökat förståelsen för sin roll som pedagog. En utmaning med modellen learning study var att det blev svårare att vara flexibel i undervisningen. Flexibiliteten inskränktes av att fokusera lektionerna på ett lärandeobjekt. En annan utmaning var att teoretiska begrepp kopplade till learning study var svåra att använda i praktiken. Trots det var de deltagande instrumentalpedagogerna positiva till learning study i kulturskola och såg stora möjligheter med upplägget.

### **3.7 Lärande dialog enligt Wilhelmsons modell**

Detta avsnitt redogör för samtalets betydelse för att bredda perspektiv och öka individers förståelse inom ett område.

Wilhelmson (1998) har undersökt lärandet genom samtal i grupp. Hon undersöker hur samtal kan hjälpa människor att förstå omvärlden och enas i viktiga frågor. Samtalet gör att individens perspektiv breddas men även att ny kunskap skapas om de föreställningar gruppmedlemmarna redan har. Breddandet av perspektiv kan leda till transformativt lärande för individen, skriver Wilhelmson (1998), och denna process beskrivs i fyra steg. Individen har erfarenhet av ett problem, individen samtalar om problemet i grupp, individen reflekterar efter gruppsamtalet och får nya insikter, vilket leder till att individen kommer på nya lösningar och handlar därefter. Wilhelmson (1998) presenterar olika samtalsformer och beskriver på vilket sätt de olika formerna påverkar kommunikationen och lärandet. Hon beskriver hur samtalen skiftar mellan varandras perspektiv och delar in samtalsformerna i *kooperativa* och *kompetitiva*. Kooperativt perspektivskifte innebär att samtalen lyssnar på varandras olika perspektiv men talar med en kollektiv röst och bibehåller relationerna i gruppen. Detta är ett undersökande samtalsätt där ”åsikterna växlar men enigheten består” (Wilhelmson, 1998, s. 199). Kompetitivt perspektivskifte innebär att samtalen talar för sitt eget perspektiv utan att bygga vidare på varandras argument. De svarar på varandras repliker, men argumenterar mer öppet med varandra. Ibland utvecklas en debatt mellan två personer vilket får till följd att övriga gruppmedlemmar tar rollen som publik. ”Antingen vinner någon samtalstävlingen eller också är man eniga om att vara

oeniga.” (Wilhelmson, 1998, s.200). Det som spelar stor roll för samtalsgruppens vidareutveckling av synsätt är om deltagarna kommer till ett *överskridande av perspektiv*. Då blir gruppens förståelse för ett ämne eller en företeelse större än den enskilda individens, och gruppmedlemmarna kan se en vidare horisont. Överskridandet av perspektiv sker när ingen ger sig utan gruppen tvingas borra djupare i de olika synsätten. Tillslut accepteras flera synsätt av samma problematik eller ämnesområde. När samtalarna kan ta till sig andras argument och samtidigt driva sina egna finns möjlighet till överskridande av perspektiv. ”Överskridande av perspektiv är en förutsättning för att en samtalsgrupp ska kunna utveckla ett kollektivt och transformativt lärande.” (Wilhelmson, 1998, s.247). Människor lär sig alltså kollektivt genom att i dialog utforska och undersöka sina egna och andras föreställningar och synsätt.

### **3.8 Kreativitet**

Begreppet *kreativitet* har betydelse för denna studie därför att kreativitet är förknippat med lärande och utveckling. I samvaro med andra människor kan nya idéer uppstå och utvecklas. I detta avsnitt styrks påståendet med hjälp av litteratur.

Kreativitet presenteras av Csíkszentmihályi (1996) som något som kommer inifrån personen själv, men som får betydelse i mötet med andra människor, samtidigt som samvaron med andra människor kan förstärka kreativiteten inom den enskilda personen. Det blir en sorts cirkularitet som är gynnsam för de kreativa och konstnärliga processerna, och det är en möjliggörande faktor för utveckling och nytänkande. Samtidigt som kreativitet ses som något inneboende av Csíkszentmihályi (1996), synliggör han även yttre faktorer som påverkar kreativiteten. Vygotskij (1995) delar in aktiviteter i reproduktiva, och kombinatoriska eller kreativa. De reproduktiva aktiviteterna handlar om att återskapa det som redan finns i minnet, medan de kreativa handlar om att kombinera olika element för att skapa något nytt. Kreativitet är enligt Vygotskij (1995) en aktivitet där människan skapar sin framtid och förändrar sin nutid. Kreativitet är någonting som händer och som människor gör, de deltar i förändringar och idéutveckling. Vygotskij (1995) uppmärksammar den kollektiva kreativiteten och menar att det ofta är svårt att säga vem som gjort en uppfinning eller en ny upptäckt. Skapandet är ofta en kollektiv process. Även små, till synes obetydliga nya

konstruktioner kan bli till ett stort mästerverk när de sätts samman till ett gemensamt verk. Kreativa processer är sociala till sin natur på det viset att människor delar med sig av sina idéer till varandra, diskuterar idéerna och omprövar dem utifrån den respons de får på sina idéer. Enligt Vygotskij (1995) är kreativitet något naturligt som finns hos alla människor, och kreativa processer är ständigt förekommande i vardagslivet. Han menar därför att "ett vetenskapligt synsätt tvingar oss således att betrakta skapandet snarare som en regel än som ett undantag." (s.15).

Nyfikenhet och intresse, en vilja att förbättra och förnya, och samtidigt vara beredd att lägga ner mycket arbete, är något som verkar vara gynnsamt för kreativa processer enligt Csíkszentmihályi (1996). Därtill behöver personen ha tillgång till arbetsområdet rent fysiskt och praktiskt, det vill säga ha materiella och strukturella möjligheter till att arbeta på det sätt som önskas. Det som ofta betonas av personer som gjort stora upptäckter inom något område är att det bör finnas möjlighet att bolla idéer med andra människor och att utforska, upptäcka och arbeta tillsammans med andra personer med liknande intressen och mål (Csíkszentmihályi, 1996).

### **3.8.1 Kreativa lärmiljöer**

Platsen och miljön kan ha stor inverkan på vad en människa kommer att bli intresserad av och lära sig. Det finns traditioner knutna till platsen och personer som påverkar platsen (Csíkszentmihályi, 1996). Csíkszentmihályi (1996) beskriver hur miljön påverkar interaktioner och hur spännande ett ämne kommer att te sig. Hur den fysiska miljön är designad påverkar också, till exempel om lärare har sina klassrum i nära anslutning till varandra eller om det är stort avstånd till närmaste kollega. Vygotskij (1995) hävdar att en viktig faktor för de kreativa processerna är "människans behov av att anpassa sig till den omgivande miljön." (s. 35). Han menar att det är människans vilja och driv framåt som gör skapandet möjligt. Om en människa vore fullständigt nöjd och anpassad till den omgivande miljön hade det inte funnits någon mening med att skapa och förnya. Det är det som saknas, som ännu inte finns, som gör att människor ägnar sig åt kreativt arbete (Vygotskij, 1995).

Hur mycket press på att leverera som finns i omgivningen kommer också att påverka hur kreativ en person kan vara. Vilken plats som är bäst för en människa beror på personligheten. Vissa personer vill ha ett lugnt klimat, medan andra vill vara "där det

händer” (Csíkszentmihályi, 1996). Även Dalin (1997) påpekar att det är viktigt att se till lärmiljön på arbetsplatsen för att medarbetare ska kunna utvecklas och lära sig. Han menar att genom lämpliga krav och utmaningar kan motivationen för lärande ökas, och det är viktigt att medarbetarna får stöd under lärprocessen och får möjlighet att använda sina nya kompetenser.

Csíkszentmihályi (1996) menar att det är viktigt att ta kontroll över sin tid och hitta rutiner som gör att det kreativa arbetet underlättas. Det kan handla om att skapa specifika tillfällen för att vara ensam och för att samarbeta. Därtill skriver han att vissa människor kan ha ett fulltecknat schema medan andra är mer flexibla, men det som spelar roll är vilken kontroll en människa har över sin tid. När vi är i samklang med vår plats och tid är det lättare för originella idéer att komma fram (Csíkszentmihályi, 1996).

## **3.9 Tvärvetenskaplig undervisning och ämnesintegration**

I grundskolans läroplan Lgr11 (Skolverket, 2011a) står det att undervisningen ska ge överblick och sammanhang för eleverna. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin kreativitet och nyfikenhet. Eleverna ska ha möjlighet till eget skapande och att använda olika uttrycksformer. Att arbeta ämnesövergripande runt ett tema kan vara ett sätt att skapa sammanhang i undervisningen och låta eleverna använda sig av olika förmågor och uttrycksformer. I Lgr11 (Skolverket, 2011a) står det uttryckligen att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleverna får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (s.14). Genom att arbeta tillsammans kan lärare i olika ämnen lära sig av varandra. Tematiskt arbete och ämnesintegration upplevs som något självklart positivt bland många lärare. Trots det verkar det finnas praktiska svårigheter med utformningen och genomförandet av ämnesöverskridande projekt (Lindgren, 2006).

### **3.9.1 Estetiska ämnens funktioner enligt Lindgren**

Ämnesöverskridande undervisning innebär att olika ämnen integreras i varandra. För att bedriva ämnesöverskridande undervisning behöver lärare vara medvetna om sitt ämnes funktioner och möjliga användningsområden. I detta avsnitt presenteras möjliga funktioner och användningsområden för musikämnet.

Lindgren (2006) diskuterar vilka olika funktioner den estetiska verksamheten i grundskolan kan tänkas ha. Exempel på några funktioner är *balans*, *helhet* och *förstärkning*. Estetisk verksamhet som balans utgår ifrån barns behov av omväxling under skoldagen och en helhetssyn där de olika ämnena kompletterar varandra. De praktiska och estetiska ämnena blir då viktiga för att väga upp de mer teoretiska ämnena, och gör att skolans verksamhet kommer i naturlig balans med människan. Enligt detta resonemang vill lärare skapa en positiv helhet i undervisningen, där de estetiska ämnena är en nödvändig del.

Estetiska ämnen som förstärkning handlar om att förstärka inläringen av andra ämnen med hjälp av de estetiska ämnena. Estetiska ämnen blir då en metod för att lära sig andra ämnen som språk eller matematik. Till exempel anses musikämnet vara bra för läsinläringen och den motoriska utvecklingen.

## 4. Metod och analys

I detta kapitel redogör jag för val av insamlingsmetod, argument för och emot olika forskningsmetoder, problem jag stött på gällande metodvalet, samt en beskrivning av intervjusituationerna. Kapitlet avslutas med en redogörelse för analysarbetet och kategoriseringen av resultaten.

### 4.1 Kvalitativ forskning

Ryen (2004) beskriver kvalitativ forskning som en tradition som rymmer flera olika angreppssätt och metoder. Intervjun spelar fortfarande en central roll trots att användandet av andra metoder har ökat. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att ”den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna” (s.17). Ryen (2004) anger ett antal kännetecken för kvalitativ forskning, att data är i form av bilder och ord istället för siffror, naturliga data i form av observationer och ostrukturerade intervjuer, mening ur aktörens eget perspektiv och hypotesgenererande forskning hellre än hypotesprövande (s.16).

Ryen (2004) redogör för kritiken mot kvalitativ forskning och påpekar att det ofta handlar om reliabiliteten. Arbeten som innehåller data insamlade med kvalitativa metoder redogör bara för brottstycken av datamaterialet och läsaren är därför utelämnad till forskarens tolkning och vad denne valt att ta med respektive utelämnat. Motargument mot denna kritik kommer från kvalitativa forskare som menar att det är omöjligt att tala om huruvida de instrument som används mäter korrekt eller ej. Den sociala verkligheten är i konstant rörelse och kvantitativa metoder som till exempel enkäter kan även innehålla felkällor (Ryen, 2004). Annan kritik mot kvalitativ forskning handlar om validiteten, att forskare ibland undviker att diskutera avvikande fall, och att kvalitativa metoder, liksom kvantitativa, strävar efter att förenkla verkligheten. Kritik mot både kvantitativ och kvalitativ forskning kommer dels utifrån, dels från de praktiserande forskarna själva. Vissa forskare menar att det inte finns någon anledning att föredra den

ena eller den andra traditionen, utan att valet av metod beror på vad forskaren vill ta reda på (Ryen, 2004).

## 4.2 Metodologiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att det kan verka så lätt att intervjua någon men att det i själva verket är en komplicerad uppgift som kräver förberedelser, medvetenhet och träning, vilket jag fick erfara när jag skulle göra min första intervju med en informant. Jag hade på förhand formulerat ett antal frågor, men bestämt mig för att inte ställa dem i någon speciell ordningsföljd. Jag ville kunna följa informantens resonemang och ställa följdfrågor. Ryen (2004) skriver att "graden av förhandsstrukturering beror på fokus, forskningsfrågor och urvalskriterier" (s.44). Det finns argument både för begränsad och stark förhandsstruktur, men vilket som är att föredra beror enligt Ryen (2004) på om undersökningen är *explorativ* eller *bekräftande* till sin karaktär. Om undersökningen är bekräftande är det logiskt att använda ett förhandsstrukturerat formulär, men om undersökningen är explorativ vet forskaren inte tillräckligt mycket om parametrarna för att på förhand konstruera en strikt guide. Det går också att börja en studie explorativt för att sedan gå över till ett mer bekräftande arbetssätt. Det positiva med en begränsad, eller ingen, förhandsstruktur är att intervjupersonens perspektiv kommer fram då intervjupersonen har möjlighet att påverka interaktionen. Vidare gör en begränsad förhandsstruktur att intervjuerna efterliknar samtal i naturliga miljöer. På det viset går kontexten inte förlorad, och kontexten anses inom kvalitativ forskning vara av stor betydelse (Ryen, 2004). Det positiva med en stark förhandsstruktur är att det minskar risken för att viktiga fenomen inte fångas upp, och minskar risken för att en massa överflödigt information samlas upp. En struktur kan hindra att materialet snedvrids och ökar på så vis reliabiliteten och validiteten (Ryen, 2004). Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar olika synsätt på intervjuer och forskningsmetoder. Det finns teorier som förespråkar det strikta, metodiska där forskaren följer en uppsättning regler och ställer exakt samma frågor i samma ordningsföljd under alla intervjuer, men det finns också teorier som förespråkar ett friare upplägg. Enligt de friare teorierna står forskaren som person i centrum då det inte är möjligt att reducera kunskap i humaniora till metodiska regler (Gadamer, refererad i Kvale & Brinkmann, 2009). Forskarens respekt och



känslighet för sociala relationer tillsammans med personliga färdigheter är det som avgör kvaliteten på den kunskap som produceras. Ett mellanting mellan den ostrukturerade och den strukturerade intervjun är den *halvstrukturerade intervjun* (Ryen, 2004). Den halvstrukturerade intervjun kännetecknas av att man på förhand ställt upp frågor och planerat insticksord, men att frågornas ordningsföljd och exakta formulering lämnas till intervjutillfället. Utifrån de olika sätten att förbereda sig och konstruera en intervjuguide valde jag att använda mig av halvstrukturerad intervju vid datainsamlingen.

#### 4.2.1 Transkribering

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att det finns ett antal val forskaren ställs inför vid transkribering av intervjuer. Valen handlar om hur detaljerade transkriptionerna ska vara, och vilka uttryck som ska finnas med och inte. Vilka val forskaren gör handlar om avsikten med transkriptionen. Avsikten med transkriptionerna i min studie är att konstruera en brygga från intervjusituationen till den färdiga framställningen i uppsatsen. Transkriptionerna är det som, tillsammans med ljudfilerna, varit föremål för analysen.

Jag gjorde en första transkribering av intervjuerna genom att föra in ljudfilerna i dataprogrammet VLC och sänka hastigheten tills jag kunde skriva med i realtid och ändå urskilja talet. På det viset fick jag ett skelett av intervjun och jag kunde få med alla ord. Jag ville även få med språkliga detaljer som skratt, suckar, längre pauser, betoningar och återgivningar i transkriptionerna då de spelat roll för hur jag tolkat resultaten. Jag sökte efter transkriptionssystem i böcker, men de tabeller jag fann i Tholander och Thunqvist Cekaite (2009), Ryen (2004) och Kvale och Brinkmann (2009) bedömde jag som alltför detaljerade för att passa min studie. Att följa något av dessa transkriptionssystem hade varit alltför tidskrävande och dessutom tyckte jag inte att någon av tabellerna passade för vad jag ville få fram. Så jag uppfann en egen tabell för transkription som jag presenterar här:

**Tabell 1: Transkriptionstabell**

(heh)	Skratt.
-------	---------

(s)	Suck.
Mm	Hummande.
<u>ord</u>	Betonat ord.
...	Längre paus.
”ord”	Återgivet tal/text.
(ord)	Ord inom parentes anger vad jag tror att jag hör.
(?)	Parentes med frågetecken i anger att jag inte kunnat uppfatta vad som sades.
*händelse*	Det som står mellan två stjärnor beskriver en händelse som förorsakat avbrott i intervjun.

*Tabellen är inspirerad av, och lånar av de tabeller som presenteras i Kvale och Brinkmann (2009, s.197-198), Ryen (2004, s.128) och Tholander och Thunqvist Cekaite (2009, s.158).*

Kvale och Brinkmann (2009) uppmärksammar problematiken kring att översätta talspråk till skriftspråk, och betonar att ett välformulerat muntligt tal kan verka osammanhängande i en ordagrann utskrift. I empiriredovisningen har jag därför valt att neutralisera dialektala uttryck, utesluta upprepningar av ord om de inte har en för mig uppenbar funktion, utesluta utfyllnadsljud och korrigera vissa grammatikfel. Punkter, kommateringar, frågetecken och utropstecken är också tillsatta i efterhand för att göra meningarna mer begripliga i skriftspråk. Dock har detta gjorts med försiktighet så att det ska stämma överens med talspråket. Korrigeringarna har gjorts för att jag hoppas att budskapet i texten ska uppfattas tydligare av läsaren och att informanternas uttalanden ska komma till sin rätt. Eftersom analysen fokuserar på mening istället för språk, ser jag inte att dessa korrigeringar skulle påverka studiens reliabilitet och validitet på något vis. Tabellen jag konstruerat för transkription innehåller uttryck som kan påverka meningen i utsagorna, men utesluter övriga språkliga uttryck. Naturligtvis kan det diskuteras vilka

uttryck som kan tänkas påverka meningen och inte, men det är en bedömning jag gjort, och en avvägning har skett mellan noggrannheten och smidigheten i transkriptionssystemet. ”En utskrift är en översättning av en berättarform - muntlig diskurs – till en annan berättarform – skriftlig diskurs.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.194).

#### **4.2.2 Reflektion kring datainsamlingen**

Detta avsnitt redogör för hur datainsamlingen gått till, och redovisar mina reflektioner under arbetets gång. Reflektionerna antecknades i en loggbok.

Efter att jag genomfört den första intervjun med en informant lade jag märke till ett antal utmaningar med den halvstrukturerade intervjun [Intervjuguide, bilaga 1].

Utmaningarna handlade om att det var lätt att glida ifrån ämnet i en halvstrukturerad intervju. Vid intervju nummer två med en annan informant följde jag intervjuguiden mer noggrant, även om denna intervju också kan klassas som halvstrukturerad. Den stora skillnaden på de båda intervjuerna är att jag vid intervju nummer två var mycket mer medveten om mina val och intervjuns olika faser. De följande tre intervjuerna höll jag mig mer i bakgrunden, pratade mindre och följde intervjuförloppet på ett flexibelt sätt. Några av mina intervjufrågor hade ändrats längs vägen, men vissa av frågorna förblev de samma och ställdes mer eller mindre på samma sätt till alla informanter.

Jag hade formulerat frågorna som öppna frågor, men när jag transkriberade den första intervjun märkte jag att jag formulerat om vissa av frågorna till ledande frågor. Det var också svårt för mig att låta informanten formulera sig med egna begrepp, även om detta var något jag på förhand tänkt på. Efter den första intervjun tänkte jag på att hålla frågorna öppna och frågade många ”hur-frågor”. Under intervju nummer två provade jag att anteckna ord och begrepp som informanten använde för att kunna gå tillbaka till dessa i ett senare skede av intervjun. I de tre senare intervjuerna antecknade jag inget och lät samtalet flyta lite mer fritt. Det jag tänkte på var att undvika att avbryta informanten även om denna enligt mig började prata om något som låg utanför mitt forskningsområde. Den effekt det fick på informanterna var att utsagorna blev längre och utförligare med mer berättelser från vardagslivet och konkreta exempel.

Jag märkte att jag ibland ställde långa frågor, antagligen av rädsla för att informanten inte skulle förstå vad jag menade annars. Detta var en svaghet jag märkte i efterhand då

långa frågor ledde till att jag beskrev mycket för informanten. Det hände även någon gång att jag gav olika alternativ till svar på en fråga som egentligen var tänkt som en öppen fråga.

Nedan följer ett antal utdrag från intervjusituationer och analys av mina frågeställningar och vad de kan tänkas få för effekt. Frågorna har tagits i beaktande vid tolkningen av resultaten. Intervjuarens röst är markerad med kursivstil. Början på urklippet från intervjun markeras med / och slutet markeras med //.

Exempel på följdfrågor som fick informanten att utveckla sitt resonemang:

*/ Jag tänker på om du skulle komma på någon situation som du kan berätta om.*

*... (s) Alltså det kan väl vara en sådan basic sak att sådär, ja, att ta i hand. Så. Det var en kollega som gör det med alla sina årskurser, som jag gör med dom yngre numer för att skapa liksom, nu börjar lektionen.*

*Vad ger det för resultat på eleverna?*

*Det blir lite lugnare ingång, och lite sådan personlig "Hej är du frisk nu?", "Jaha det är ett halsband." alltså du vet sådär kommentar till mig också att "Har du klippt dig?" och liksom bara "Hej!", ett möte. //*

Här presenterar jag en första tolkning av informantens resonemang, och fick tolkningen verifierad av informanten:

*/ Så... så det var alltså ledningen hade... tagit det initiativet,*

*Mm.*

*som ett projekt lite...*

*Mm.*

*för er.*

*Mm.*

*Och då... då lärde du dig liksom saker som du kunde använda... i din undervisning.*

*Precis. Ja. //*

Eller så hade informanten något att tillägga:

*/ Så om jag tolkar det rätt du pratar liksom om... vad ska man säga två olika sorters kompetenser nästan, dels den här ämneskompetensen som har mycket med musik att göra,*

Just det.

*och sen dels är det allt det här annat, eller vad man ska kalla det liksom, som har kanske mera med... strukturer att göra kring lektioner kring liksom hur man ska göra sitt jobb på just den här skolan,*

Just det. Det är nästan tre saker, det första var ju det här med strukturen på skolan vad som gäller hur man skriver in betyg och så vidare... men också, det har jag inte sagt så mycket om än, men kompetensen i sitt ämne att man är duktig på musik, om man är gitarrlärare så måste man ju kunna spela gitarr bra liksom. Men också... den tredje hur man förmedlar, hur man får elever att lära sig som är den svåraste biten och som är svårast att lära ut och svårast att läsa in sig på, utan någonting som jag tror kommer genom erfarenhet, att man förstår dom här små sakerna. //

Exempel på ledande frågor som kan tänkas påverka informantens svar:

*/ Är det tidsbristen då du tror att det beror på kanske?*

Ja och sen att man värnar om sitt eget.

*Ja just det. Precis.*

Att man ska hinna uppnå sina mål...

*Så att kunskapsmålen i det egna ämnet blir viktigare än... än att samarbeta kanske?*

Ja-a. Alltså, det är inte att folk är otrevliga! //

Exempel på öppna frågor där informanten kunde svara mer självständigt:

*/ Hur är det med tid här på jobbet för din egen utveckling?*

(s) Det är ju generellt dåligt med tid. Så det är egentligen någonting, det har jag inte tänkt på, på länge. Sen har jag inte känt något stort behov av det heller på länge för jag, det är, jag tror att det är rätt så mycket i början när man kommer ut som man känner att det här behöver jag få koll på också, om det ska funka. Men sen lär man sig ju det och sen så blir man liksom...vad ska man säga? Ja. Det är ju, jag vet inte, (s) sen är det ju en fråga om, jag hade gärna utvecklat mitt pianospel mer till exempel det hade jag tyckt var kul själv. Men det är ju likadant där att det kräver ganska mycket övning. Och den

tiden finns inte så det är, då är det ju onödigt att jag tar en fortbildningskurs och pianolektioner, när jag inte hinner öva själv ändå. Och jag vet rätt så väl själv vad jag skulle kunna öva på för att bli bättre men... som sagt var där, ja, där brister ju tiden helt enkelt... //

Intervjuerna bestod av tre olika faser: inledningsfas, huvudfas och avslutningsfas. Inledningsfasen innehöll småprat, information om studien och dialoger för att skapa tillit och förtroende. I huvudfasen riktades samtalet in på ämnet och informantens erfarenheter. Avslutningsfasen var mer djupgående och ostrukturerad där jag tillät informanten glida ifrån ämnet när jag kände att det var något som informanten gärna ville berätta om. I slutet tackade jag informanten, småpratade lite och försäkrade att jag kommer låta informanten ta del av det jag skrivit från samtalet. Denna uppbyggnad kan jämföras med det Ryen (2004) skriver om naturalistiska intervjuer. De flesta råd om hur man gör en bra intervju följer samma mall med inledning, huvudfas och avslutning.

### **4.2.3 Metodvalets påverkan på resultaten**

Att jag som intervjuare var relativt oerfaren vad gäller intervjuteknik och okunnig inom kvalitativa forskningsmetoder är något jag vill problematisera då det kan tänkas påverka resultaten och bör tas i beaktande vid tolkningen. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att ju mer metodisk processen är desto mindre färdigheter krävs av intervjuaren. Av det skälet hade det varit klokt av mig att följa min förhandsstrukturerade intervjuguide mer än vad jag gjorde, till exempel hade jag kunnat utgå från de formuleringar jag bestämt mig för, för att undvika att frågorna blev ledande. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar skillnaden mellan kvalitativa intervjuer och surveyintervjuer, där de senare utgår från ett bestämt manuskript. Kvalitativa intervjuer vilar istället på forskarens personliga kompetens och ger utrymme för kreativitet och flexibilitet, vilket jag anser är att föredra med tanke på mitt val av forskningsområde.

Min egen utveckling som intervjuare under uppsatsens tillblivelse har påverkat resultaten på så vis att det finns en skillnad i kvaliteten på den första intervjun och den sista vad gäller själva genomförandet. Att det finns vissa kvalitetsskillnader mellan de olika intervjuerna gör det svårare att strukturera och analysera data som samlas in, men samtidigt såg jag möjligheterna i att använda mig av kvalitativa intervjuer istället för

surveyintervjuer, då jag hade möjlighet att justera frågorna efterhand i takt med att min egen förståelse för ämnet ökade. För att återknyta till Gadamer (refererad i Kvale & Brinkmann, 2009) teori om att kvalitativ forskning utgår från forskaren som person, kommer resultaten som presenteras i denna uppsats att färgas av vem jag är, men detta är enligt Kvale och Brinkmann (2009) inget som hotar forskningens legitimitet, då kunskap som skapas genom kvalitativa intervjuer sker i samspel mellan intervjuare och intervjuperson.

## 4.3 Forskningsetik

Studien följer Vetenskapsrådets (2002) fyra principer av individskyddskravet.

*Informationskravet* har konkretiserats på så vis att informanterna fått skriftlig information om studien [Bilaga 2] innan intervjutillfället, och muntlig information innan intervjun påbörjades. De har blivit informerade om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande, och blivit informerade om sin roll i studien.

*Samtyckeskravet* konkretiserats genom att deltagarna muntligt tackat ja till att medverka i studien, samt skrivit under en samtyckesblankett [Bilaga 3]. *Konfidentialitetskravet* har konkretiserats på så vis att ljudfilerna från intervjuerna och transkriptionerna förvarats på en USB-sticka och i min dator, som ingen har tillgång till utom jag.

Dessutom har jag inte skrivit personuppgifter i filerna, utan filerna benämns som "ljudfil\_I2" och "transkription\_I3". Jag har under arbetets gång arbetat på Google Drive, men varit noga med att inte lägga upp utdrag från intervjutexter innan de anonymiserats, på grund av att det finns en liten risk för att material som förvaras på internet kan komma åt av obehöriga. Alla informanter är anonyma och deras identitet hemlighålls. *Nyttjandekravet* har konkretiserats genom att data som samlats in endast använts i denna studie.

### 4.3.1 Respons från informanter

Jag valde att i slutet av intervjuerna meddela informanterna om att de kommer få ta del av vilka citat som används innan arbetet färdigställs. Detta för att informanterna skulle ha möjlighet till förtydligande om så krävs och för att kunna kommentera om det jag presenterar som resultat ligger i linje med det informanterna avsåg att förmedla. Det ger

informerarna möjlighet att kunna säga ifrån om jag missuppfattat det som sades. Widerberg (2002) skriver att ”dessutom kan analysen utformas kollektivt eller i dialog med de utforskade” (s.190). Analysen av empirin i denna studie har inte utformats i dialog med informanterna, men informanterna har haft möjlighet att godkänna materialet innan resultaten presenterats i uppsatsen. Informanterna har även fått ta del av transkriptionstabellen [Tabell 1, s.20-21] för att kunna se vad tecknen betyder, och blivit informerade om sitt fingerade namn. Ingen av informanterna har haft något att invända mot, eller tillägga till materialet.

## **4.4 Informanter**

När jag valt informanter har jag tänkt på att det ska vara en spridning av olika åldrar och hur länge de arbetat som musiklärare. Informanterna kommer från både grund- och gymnasieskolor. Det valet gjorde jag för att hålla studien utanför de olika skolformerna, och för att komma åt musiklärares uppfattningar om kompetensutveckling som är oberoende av om de arbetar på grundskolor eller gymnasieskolor. Informanterna arbetar på skolor i olika städer i Sverige.

### **4.4.1 Presentation av informanter**

Samuel har en grundskollärautbildning för årskurs fyra till nio, i musik och religionskunskap, men han har inte undervisat i religion på många år. Han har även gått två tonsättarutbildningar. Han har arbetat 18 år som musiklärare på olika grundskolor.

Linda är klasslärare i grunden, och har byggt på med musikläraryrket upp till årskurs nio. Hon har arbetat fem år som musiklärare, varav två år som klasslärare och tre år som ämneslärare, på samma grundskola.

Pontus har studerat fyra terminer vid en musikerutbildning och gått musiklärarutbildningen IE<sup>1</sup>, som numera heter GY<sup>2</sup>. Han har arbetat i 22 år som lärare innan han fick anställning på sin nuvarande gymnasieskola, på vilken han arbetat i tre

---

<sup>1</sup> IE är en förkortning för instrumental- och ensemblelärare.

<sup>2</sup>Ämneslärarutbildning i musik med inriktning mot gymnasieskola.



år. Samtidigt som han arbetat som musklärare har han även hållit på med inspelning och musikproduktion och arbetat som musiker.

Ellen har gått ämneslärarutbildning i musik och arbetat som musklärare på samma grundskola i tre och ett halvt år.

Måns har arbetat i 16 år på den gymnasieskola han är anställd vid nu. Innan dess har han gått musikerlinjen vid två olika folkhögskolor, sedan musklärarutbildningen GG<sup>3</sup>, som det hette på den tiden, med inriktning mot gymnasium och folkhögskola. Han har även arbetat med teater och varit engagerad i operan.

## 4.5 Analys av det empiriska materialet

Patel och Davidson (2011) skriver att det inte finns någon universell metod för bearbetning av kvalitativa data. Det är upp till forskaren själv att finna ett arbetsätt som passar för studien. Däremot kan forskaren dra nytta av olika modeller och tips på hur man kan gå tillväga för att komma fram till en läsbar text.

När jag satte igång med analysarbetet använde jag mig av *löpande analys* (Patel & Davidson, 2011). Enligt Patel och Davidson (2011) är det praktiskt att använda löpande analys vid bearbetning av kvalitativa data, då forskaren har intervjusituationen i färskt minne. Jag provade både en *fenomenologisk modell* (Szklański, 2009), och en *fenomenografisk modell* (Dahlgren & Johansson, 2009) på de två första intervjuerna, modifierade modellerna lite och blandade mellan dem. Trots det tyckte jag inte att användandet av modellerna gav mig så mycket. Den fenomenologiska modellen gick i stora drag ut på att hitta meningen bakom informanternas uttalanden, och den fenomenografiska modellen gick ut på att skapa kategorier. Modellerna beskrev olika steg i analysarbetet och innebar ett tidskrävande och noggrant granskande av intervjutexterna. Även om jag övergav modellerna efter de två första intervjuerna fick jag ändå lite kunskap om hur analysarbetet inom kvalitativ forskning kan gå till. Efter att ha transkriberat samtliga intervjuer bestämde jag mig för att inte använda någon speciell metod i analysarbetet. Jag använde mig ändå av vissa moment från de nämnda

---

<sup>3</sup> GG var en inriktning inom musklärarutbildningen med fokus på grundskola och gymnasium. I slutet av utbildningen fanns möjlighet att välja mer specifik inriktning.

analysmodellerna, till exempel skapande av kategorier, från den fenomenografiska analysmodellen (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122).

Det jag gjorde var att bekanta mig med intervjutexterna, sätta mig in i informanternas berättelser och anteckna teman som dök upp. Jag antecknade teman på post-it-lappar och pusslade ihop dem i olika kategorier och flyttade runt lapparna samtidigt som jag försökte hålla kvar helheterna av intervjuerna i minnet. Det blev väldigt många teman och väldigt många lappar.

Sist och slutligen valde jag att backa tillbaka, läsa igenom intervjuerna i sin helhet ännu en gång och fundera över varje intervju för sig. Jag ställde mig frågan ”Vad är det denna informant vill förmedla till mig?” och efter att jag läst igenom intervjutexten skrev jag upp det som var unikt och framträdande för varje intervju. På det sättet fick jag till slut fram fyra kategorier. Temat som var framträdande i den femte intervjun valde jag att inte framställa som en skild kategori. Temat framställs istället som en påverkansfaktor i uppsatsen. Alla kategorier förekom mer eller mindre i alla intervjuer, men genom att ta vara på olikheterna i varje intervju fick jag upp ögonen för de olika kategorierna. Sedan sökte jag mer systematiskt igenom varje intervju för att hitta uttalanden och passager som hörde ihop med respektive kategori. Jag försökte att sätta mina egna teorier om det kollegiala lärandet på hyllan under analysarbetet, och skapade kategorier utifrån informanternas uttalanden.

#### **4.5.1 Kategorisering av resultaten**

Av resultaten kunde jag urskilja fyra olika kategorier av det kollegiala lärandet. De tre kategorierna *Pedagogiska diskussioner och lärande dialog*, *Forskningsbaserat lärande och strukturerade former* och *Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning* beskriver vad musiklärare gör när de lär sig av kollegor.

För att få en uppfattning om i vilken grad musiklärare använder sig av kollegialt lärande har jag undersökt musiklärares kompetensutveckling på en mer generell nivå. Intervjuerna har startat med att jag frågat informanterna om hur och vad de lär sig på sin arbetsplats. Genom att låta informanterna beskriva sin kompetensutveckling med egna ord och begrepp har jag skapat mig en bild av musiklärares uppfattningar av det kollegiala lärandet. Jag har också låtit informanterna själva definiera begreppet kollegialt lärande. Det gav upphov till många olika teman, varav vissa var svåra att

bedöma huruvida de har en betydande roll för det kollegiala lärandet eller inte.

*Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning* är en kategori som innehåller många parametrar vilka kan anses ligga utanför det kollegiala lärandets essens. Jag är medveten om att det kan finnas en glidning ifrån ämnet här. Trots det har informanternas beskrivningar som förknippats med kategorin spelat en betydande roll för lärandet.

Den fjärde kategorin *Kreativitet och engagemang* framträdde tydligt i alla intervjuer. Jag reflekterade kring begreppet kreativitet och funderade på vilket sätt det kan vara en kategori av kollegialt lärande. Det som direkt slog mig när jag läste igenom intervjutexterna var hur mycket kreativitet och engagemang som fanns hos samtliga informanter. De beskriver alla en framåtsträvande syn på undervisningen och stor vilja att utvecklas, upptäcka och uppfinna. Av nyfikenhet sökte jag på ordet ”kreativ” i samtliga intervjutexter men fick inga träffar. Ändå innehåller informanternas berättelser ett stort mått av kreativitet och vilja att förnya och förbättra undervisningen. Informanterna beskriver hur de testat och hittat nya undervisningssätt och metoder, hur de upptäcker och skapar former för undervisning och hur de lånar och delar med sig av idéer. Att inte just ordet ”kreativ” används i utsagorna kan tänkas bero på att jag som intervjuare inte använde ordet en enda gång, och att jag ställde frågor som gjorde att informanterna inte tänkte på att beskriva sig som kreativa.

Början av varje urklipp från intervjutexten märks med / och slutet märks med //. Intervjuarens röst markeras med ”I:” och kursivstil. För en redogörelse för vad de olika tecknen betyder, se tabell 1 (s.20-21). Alla namn är fingerade så både informanterna och personerna som nämns i utsagorna heter egentligen något annat.

## 5. Resultatredovisning

Detta är en studie om musiklärarens lärande och utveckling i yrket, och samtliga av informanterna har angett att de lär sig av kollegor. Det som skiljer sig är i vilken grad, vilka möjligheter till kollegialt lärande som informanterna upplevt att de har, och hur lärandet gestaltar sig rent praktiskt. Detta kapitel redogör för vad kollegialt lärande innebär för informanterna, och hur de utvecklar undervisningen genom kollegialt lärande.

### 5.1 Pedagogiska diskussioner och lärande dialog

När jag sammanställde resultaten fann jag att diskussion, samtal och att fråga varandra var något som genomsyrade samtliga fem intervjuer gällande musiklärarens kompetensutveckling. Den här formen av kollegialt lärande har beskrivits som dolt, informellt och ostrukturerat av informanterna. De har påpekat att denna form är otroligt värdefull för lärandet. Samtidigt som diskussion kan ses som en skild kategori av det kollegiala lärandet, är det även något som uppkommer i alla andra kategorier. Diskussionen kan vara lärande i sig, samtidigt som den kan förekomma som ett lärande inslag i all annan form av kollegialt lärande. Nedan följer olika citat av informanterna där de beskriver på vilket sätt samtal kan vara kollegialt lärande.

/Ellen: Det kollegiala lärandet är också att sådär ”Nu har jag den här eleven, som inte fungerar på mina lektioner, hur är han på dina?” ”Om jag gör så här, och då brukar det bli bra.” ”Ja men okej. Det ska jag testa.” ”Och hur brukar du göra när du ringer föräldrar, eller tar kontakt med föräldrar?” //

/Samuel: Du vet ju själv som musiker att det kan vara oerhört intressant att höra hur man tar sig an ny musik till exempel. Att vad har man för procedurer? Vad övar man? Vad övar man inte? Alltså likadant är det ju med en pedagogisk diskussion att man... (s) Hur man ska förmedla, och hur man tittar på grupperna, vilka ska inte sitta bredvid varann, vilka ska inte jobba med varann, vilka ska helst inte vara i samma byggnad, ja, nä men. Så att det finns väldigt mycket liksom dolt kollegialt lärande som man inte tänker på. Som är väldigt värdefullt. //

Samuel tillägger att det ibland kan kännas svårt att ta upp saker till diskussion när det kollegiala lärandet blir för strukturerat, och att det därför är viktigt att ta vara på diskussioner som uppstår spontant.

I nedanstående citat lyfter Måns upp diskussioner som en viktigt, men ibland underskattad, del av skolutvecklingen.

/ Måns: Jag läste en artikel om, där det var skolforskare som skrev om vad den svenska skolan egentligen behöver. Då var det regeringen som hade kommit med fem förslag på hur skolan skulle förbättras och sen var det skolforskare som gav sin syn på det och skrev att det här är förslag som förändrar väldigt lite i skolan. Men dom ser bra ut, liksom inför väljarna... Men det dom tryckte mycket på var om lärarna får tid tillsammans att helt enkelt bara sitta och prata, så pratar man om undervisningen och om eleverna. Och det genererar ett mycket bättre resultat. //

Måns påpekar sedan att det behövs avsatt tid under arbetsdagen för pedagogiska diskussioner.

/ Måns: Och den tiden finns ju inte, det dom skrev i den artikeln var att i dom länder där skolan fungerar riktigt bra, så har lärarna runt tio timmar i veckan att sitta ner och planera tillsammans, och prata om undervisningen och prata om sina lektioner tillsammans. Och det var någon, jag tror det var i Kina som någon lärare sa att jag skulle aldrig drömma om att hålla i en lektion som jag inte har diskuterat med mina kollegor först. //

Linda anger att hon lär sig saker inom det allmänpedagogiska av sina kollegor. Jag fortsätter med att fråga efter mer specifika uttalanden om vem eller vilka kollegor, och får följande svar:

/ Linda: ...Mm. Jag skulle nog säga egentligen vem som helst. Vi har ganska bra kollegium överlag på vår skola. Så man kan nog sitta ner och diskutera i princip med vem som helst, och så kan man få lite idéer fast dom inte själva undervisar i musik så kan dom liksom ”men har du tänkt på det här?” Och då kan man vara så att ”ja just

det!". Att ibland så snöar man ju in sig på något speciellt, och inte kanske ser alla dom andra möjligheterna som finns...

*I: Ja, så du säger när du tycker att kollegiet är bra, vad är det som gör att det känns bra?*

Linda: Nå för det första tycker jag att vi har bra sammanhållning. Alla kommer bra överens med alla. Det finns liksom inga gruppindelningar på så vis. Förstås dras man ju alltid till vissa kollegor mer än till andra, för att man kanske har någon annan, eller en nära, relation till vissa. Men jag tycker att det är bra diskussioner på vår skola och alla är väldigt, nå förstås, alla är lärare så dom är ju väldigt intresserade av pedagogik (heh). Så ja, bra diskussioner. Vi har haft mycket pedagogiska diskussioner, så. //

Linda berättar om spontana pedagogiska diskussioner på arbetsplatsen, men också att lärarna har avsatt tid för att diskutera pedagogik under arbetstid. En gång i veckan har lärarna "pedagogiskt café" där det finns möjlighet att diskutera pedagogiska frågor med varandra. Lärarna på Lindas skola har även pedagogiska diskussioner på fritiden när de träffas för att umgås. Jag frågar hur det upplevs.

/ Linda: Nå på sätt och vis, det är väl lite tudelat. Att man aldrig liksom är ledig (heh), men å andra sidan så får man ju hela tiden bolla med någon annan och man behöver inte sitta inne med all den frustration eller glädje eller vad det nu sen kan vara... Att ja. Och den andra personen förstår ju en, alltid, och kan ge råd och tips och man kan... ja, trösta varann eller... uppmuntra varann eller... Och sen, just i och med att man jobbar på samma skola så förstår... så känner man varandras elever och... "Ja men, jo men, att du kan prova så här!" att man kanske får till exempel, ja man kanske får något tips på att det här funkar jättebra i mitt ämne just för den här eleven, du kanske kan testa något liknande i musik? Så mycket sådana saker får man ju hjälp av andra lärare. //

Linda och Måns nämner också lärarlagsmöten, eller arbetslagsmöten, i samband med kollegialt lärande. Det som skiljer sig i deras uttalanden är att Linda berättar att dagordningen innehåller en punkt där elevvårdsärenden behandlas. Hon upplever att hon får hjälp med att förstå eleverna bättre när det finns möjlighet att diskutera elevbemötande under lärarlagsmötet.

Måns lyfter upp att fokus under arbetslagsmötena oftast ligger på praktiska saker som behöver lösas, och att tiden för pedagogiska diskussioner inte finns under mötet. Han berättar att det delvis beror på när mötet är placerat i schemat. Eftersom mötet är lagt sist under arbetsdagen väljer de flesta hellre att åka hem än att stanna kvar och diskutera pedagogik.

I nedanstående citat beskriver Pontus det kollegiala lärandet som en viktig del av kompetensutveckling, och berättar om hur musiklärarna på skolan diskuterar kring elever när de träffas på avsatt tid under arbetsdagen.

*/I: För jag har tänkt på det du har kommit in lite såhär med att prata om kollegor också nu, och deras utveckling, och så, så att det är en grej liksom i min studie som jag vill lite såhär, kolla på att ja det kollegiala lärandet, på arbetsplatsen, hur skulle du själv definiera vad kollegialt lärande vad det är för någonting?*

Pontus: ...Ja det är en otroligt viktig del av det, och vi har också avsatt... i år har vi en och en halvtimme, där vi bara pratar jag och min närmsta kollega, egentligen är det så att vi har två heltidstjänster och en halvtidstjänst och halvtidstjänsten är inte alltid med på dom mötena men ofta. Och då gör vi sådana saker som att vi går igenom varje elev. Och ser var dom ligger i dom olika kurserna. Och det hänger ihop med det jag sa tidigt att alla kurser kan ju kopplas till varandra och musik, så länge det är musik så finns det alltid beröringspunkter, och då kan vi se, snackar vi igenom eleverna och ser vad deras styrkor och deras svagheter är och hur vi kan stärka deras svagheter, i dom olika kurserna liksom och vad vi ska fokusera på och ibland så kan det vara så att vi kan tycka att vi... hen har säkrat ett bra betyg i den kursen vi kan ge den eleven speciella övningar för att stärka den här kursen istället, under den tiden. Så kan vi konkret göra. //

Pontus berättar också att han pratar med sina kollegor om vad som fungerar för eleverna. Av specialpedagogen som arbetar på skolan har han lärt sig att det enda som är intressant är det som fungerar. Det ger ingenting att tänka på vad som inte fungerar. Kollegiet diskuterar vad som fungerar, kommer fram till slutsatser, och undervisar därefter.

Informanterna har kommit med övervägande positiva beskrivningar när jag frågat hur kollegorna påverkar dem. De positiva kommentarerna handlar om att det är trevligt att arbeta tillsammans och att det kan höja motivationen. Informanterna har ofta påpekat

vikten av att få bolla idéer med kollegor och att kunna fråga varandra om saker de behöver hjälp med. Diskussioner om elevbemötande och att utveckla en samsyn kollegor emellan har också framstått som betydelsefullt av resultaten. Nedan följer ett utdrag där Ellen pratar om kollegors påverkan:

*/I: Jag frågade lite sådär om det men då handlade det om dom här träffarna, men hur påverkar kollegiet dig sådär generellt, i ditt yrke?*

Ellen: Väldigt mycket. Mm. Inte alla såklart, men dom som man har gemensamma elever med ofta, dom pratar man mer med... Ja nå, vi har ju en bra arbetsmiljö på skolan som handlar mycket om elevernas... handlar om eleverna. Det är ett stort elevfokus på skolan, och det är inte så mycket ältande, utan det är mycket problemlösning. Och... så dom kollegorna som, ja det är många kollegor som verkligen brinner för eleverna. Och det handlar inte bara om skolresultat, utan om välmående och liksom, jag tycker det fokuset vi har på skolan, det genomsyrar nästan alla lärare. //

Informanterna är överens om att diskussioner och att fråga varandra är ett bra sätt att lära sig. Det som skiljer sig är att de upplever sig ha olika mycket tid och möjlighet till att ha pedagogiska diskussioner. Ibland beskriver informanterna diskussionerna som spontana och lättsamma, ibland som strukturerade och lösningsfokuserade.

## **5.2 Forskningsbaserat lärande och strukturerade former**

I en av intervjuerna framgick det väldigt tydligt att det kollegiala lärandet på skolan var förankrat i forskning och litteratur, vilket gav upphov till denna kategori. I de övriga informanternas berättelser fanns exempel på strukturerade former av fortbildning och vetenskapligt baserat lärande, om än på ett mer outtalat plan. De flesta citat i detta avsnitt kommer från den intervjun där det forskningsbaserade lärandet framgick väldigt tydligt.

*/Ellen: Vi har ju sådana här formella... utbildningar eller vad man ska kalla det alltså fortbildningar eller lärarlyft som det kallas. Om man pratar just pedagogiskt så har vi det schemalagt, och alla ingår i någon form av lyft som det kallas, lärarlyft och det*



kommer ju liksom uppifrån. Så det har vi schemalagt i vårt kalendarium en gång per månad så ses vi i lite mindre grupp och då ska vi ha, det här året har vi lite mer... dom har det baserat i litteratur och det handlar mycket om formativ bedömning, har det handlat om i flera år. Så där har vi ju tillfällen att utbilda oss vidare kan man säga och det är i det kollegiala eftersom vi sitter och samtalar kring det vi har läst och kopplar det till hur vi undervisar, och får ibland uppgifter som vi ska utföra under vår lektion, det kan vara olika modeller eller olika sätt hur man planerar en lektion, till vad man ställer för typ av frågor till eleverna, för att få fram någon typ av resultat och sen så tar vi med oss dom, det resultatet och så diskuterar vi det. Så min skola är väldigt... duktig på det tycker jag, att fortbilda oss och att vi fortbildar varandra mycket det här kollegiala lärandet, är något som kommer mer och mer i skolan att man lär av varandra, men jag själv tycker att det är väldigt skönt att även ha något faktiskt att ta på någon litteratur en teori eller bara liksom något handfast för man blir ju ganska så... centrerad så här är det på vår skola. Då är det bra att det kommer någon utifrån, i bokform eller som föreläsning, nu har vi inte haft det men. //

Ellen förklarar hur det vetenskapliga ibland försvinner från diskussionerna. Lärarna tolkar litteraturen utifrån egna erfarenheter och det kan leda till att samtalen handlar om vad lärarna redan gör, istället för att fokuset riktas mot det som står i litteraturen. Diskussionerna försvåras av att lärarna tolkat litteraturen på olika sätt. Ellen fortsätter med att beskriva sin utveckling som lärare, att det handlar om att ha ett öppet förhållningssätt. Hon påpekar att när lärare provar nya arbetssätt ska det vara mot vetenskaplig grund. Rektorn på hennes skola tar ofta upp det på medarbetarsamtal och uppmuntrar lärarkollegiet att ta del av skolforskning. I nedanstående utdrag berättar Ellen om vad hon lärt sig på lärarlyftet.

/Ellen: Nä men det kan väl vara som en sådan... praktisk grej då som att, inför ett ämnesområde, ställa fyra frågor. Vad kan jag om ämnet? Vad tror jag att jag kan om ämnet? Vad vill jag ta reda på? Och hur ska jag ta reda på det? Det har blivit intressant sen så, jag är inte helt nöjd, såklart. Det var jättebra frågeställningar men jag skulle ha begränsat det lite. Nä men då. Vad vet du om femtiotalmusik och 50-talet, eller femtiotalskultur, frågar jag då. "Vad vet du?" "Jag vet att Elvis fanns. Jag vet att... det var efter kriget!" var det någon som skrev sådär. "Vad tror du att du vet?" "Man hade roliga frisyrier, man åkte raggarbilar, jag tror att rock'n'roll kom då" "Vad vill du veta?"

”Jag vill veta hur ungdomar klädde sig, jag vill veta någon känd låt” ”Hur ska vi göra?”  
”Du kan föreläsa, eller vi kan söka information på internet” och det tyckte jag blev kul  
då! //

Ellen berättar att lärdomen handlar om elevdemokrati, att göra eleverna mer delaktiga i planeringen. Utifrån elevernas önskemål gjorde hon en planering för hur undervisningen i ämnesområdet skulle gå till.

I nedanstående urklipp berättar Linda om en strukturerad form av kollegialt lärande där lärarna auskulterade på varandras lektioner:

/Linda: Vi har haft... i något skede hade vi en sådan här... och det kom just från ledningens sida, att vi skulle gå in till varandra, på varandras lektioner och auskultera varandra, och iaktta varann, och ge helt konkreta tips och sen... främst kanske för att få idéer av varann och kunna se olika sätt att undervisa. Och det var faktiskt en väldigt givande upplevelse. För då ser man ju helt liksom... eller då ser man ju precis att jaha så där kan man också göra. Istället för att bara prata, och ge varandra tips på det sättet.  
*I: Mm. Hur tog ni tillvara det sen som ni lärde er på dom tillfällena?*

Linda: Hm... Jag vet inte om vi hade så mycket uppföljning där efter. Liksom så där i någon större grupp, men mera att man gav varandra... den här feedbacken. Helt personligen till den personen och då fick man välja vilken lärare man ville gå och titta på, så hade man då hört att... den här läraren är jättebra på just det här ämnet eller just inom det här specifika området så då kunde man passa på att gå och titta just på det. //

Senare under intervjun gick jag tillbaka till händelsen när lärarna på Lindas skola besökte varandras lektioner. Linda berättar då att de hade pratat om upplägget på lärarlagsmöten innan projektet genomfördes. Det var vid ett tillfälle som ledningen uppmanade alla lärare att auskultera på en kollegas lektion, och ge feedback efter lektionsbesöket. I övrigt berättar Linda att rektorn på skolan uppmuntrar till kompetensutveckling, men att det är frivilligt. Till exempel uppmuntrar rektorn lärarkåren att säga till om de vill auskultera på en kollegas lektion, eller gå en fortbildning, eller åka på studiebesök till en annan skola.

Linda och Ellen pratade om att auskultera, och om feedback efter ett lektionsbesök. Båda hävdade att feedbacken handlade om det positiva istället för kritik, och i samband

med klassrumsbesöken nämndes tydliga mål för eleverna som observerats och lyfts av den auskulterande läraren.

*/I: Vad är det som gör att det blir att, det positiva som blir feedback?*

Ellen: ...Det kan ju dels vara, det är ju inte som att vi spontant besöker varandra hela tiden utan, när det har varit uppstyrda så är det ju ofta för att vi ska kolla efter en viss sak i den här gruppen då. Ja men jag vill kolla hur du... ja, någonting. Då vet man ju om det lite. När den personen, när den läraren kommer in att "Ja men nu har jag faktiskt skrivit målen väldigt tydligt här på tavlan" och då är det ju klart att den kommer lyfta det. Men... det är väl att man... vet inte, man har förståelse för hur, eller man har ju en respekt för varandra, att jag litar på att du kan ditt jobb, att du kan ditt yrke och jag kan inte lägga mig i hur du ska sköta det. //

Måns drar paralleller mellan kollegialt lärande och "lärarlyftet", det som förut hette kollegialt lärande heter nu lärarlyftet. Själv definierar han kollegialt lärande så här:

*/ Måns: Egentligen att lära sig av varandra. Om man nu tar det i sin enklaste form. Det har vi ju lite här med TeachMeet. Nu är min erfarenhet av TeachMeet att det riktar sig oftast inte till... Jag lär mig mest av mina musikalärarkollegor. Därför att vi håller på med samma sak. Till exempel när jag visar Diana hur man transponerar en låt eller hur man laddar ner den på mp3, från Youtube och sen transponerar den, så är det ju någonting som hon omedelbart kan använda i sin undervisning och som är riktat just till henne. Men, det är inte så himla intressant för en svenskalärare att jag ska stå på en TeachMeet och visa det.*

*I: Vad är TeachMeet?*

Måns: Då samlas alla lärare på skolan, och så är det någon lärare som visar att så här har vi gjort i vårt arbetslag och så här bra blev det. //

När informanterna pratar om forskningsbaserat lärande och fortbildning på arbetsplatsen beskrivs det oftast vara på ledningens initiativ eller komma "uppifrån". Informanterna upplever obligatorisk fortbildning på lite olika sätt. Vissa uppskattar fortbildning på arbetsplatsen, medan andra hellre hade haft mer egen tid som hade kunnat utnyttjas till informellt kollegialt lärande.

## 5.3 Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning

Studien visar att musklärare lär sig genom att samarbeta med ämneskollegor och övriga lärare kring ett tema eller i projekt. De faktorer som möjliggör lärande och utveckling handlar om att utväxla idéer, samplanera och utvärdera tillsammans och se hur andra lärare arbetar. De positiva effekterna på undervisningen handlar om att skapa en bredare bild för eleverna och göra undervisningen mer verklighetstrogen, så att det liknar samhället och arbetslivet.

*/I: Så, kan du berätta om någon situation... när du har upplevt det här? Du nämnde här till exempel samplanering. Har du något... exempel på det, som du vill berätta om?*

Linda: Nå vi har det här (s) varje termin, alltså både höst och vår, så jobbar vi alltid kring ett tema på vår skola som då ska integreras i alla ämnen. Och då har vi alltid... utvalt en dag då när vi i början av höstterminen, eller i början av vårterminen, då vi sitter och planerar tillsammans alla lärare. Och så kanske man blir indelade i mindre grupper, som kanske har lite samma sorts ämnen som estetiska ämnen då kanske samlas och funderar tillsammans, okej hur skulle vi kunna göra... det här i till exempel bild och slöjd och musik? //

/ Pontus: Alla samarbeten som fungerar är ju väldigt lärorika och det blir mera att det blir en... liknar mer verkligheten, man har en tydlig deadline. Det är inte bara en sådan här lärardeadline att det måste vara klart nu utan, är inte det klart nu då kan inte dom här eleverna som du egentligen nästan inte känner (heh) jobba vidare, och då, vilket resulterar i att dom allra flesta jobbar på lite bättre än vanligt. //

Samuel berättar att han är positivt inställd till det kollegiala lärandet som fenomen, men att han upplever det svårt att praktisera i sitt yrke och nämner olika faktorer som kan försvåra det kollegiala lärandet för musklärare. En sådan faktor är att musikämnet oftast bara har ett lektionstillfälle i veckan. Det gör att det blir svårt att kombinera musikämnet med andra ämnen. För att komma åt Samuels idéer om hur det kollegiala lärandet skulle kunna förbättras ställde jag följande fråga:

*/I: Men ja, tänker du på något sätt att, hur skulle det kunna fungera med kollegialt lärande, om det var bra, har du någon idé om det?*

Samuel: Ja, det fina med musiken är ju att det finns så många naturliga knutpunkter... till ämnet. Om du tittar på matematik och musik jag menar hela notsystemet är ju matematik. Sen kan man ha animerade diskussioner med mattelärare, apropå att tre fjärdedelar är lika med en! //

Samuel pekar på beröringspunkter mellan musik och övriga ämnen och att det finns möjligheter till samarbete och tvärvetenskaplig undervisning. Tre fjärdedelar handlar i det här fallet om taktarten, att det är frågan om en hel takt. Jag fortsätter med att fråga om han har varit med om samarbetsprojekt kring olika teman.

/ Samuel: Ja... alltså det har ju varit, fast det har ju egentligen varit mera sådana här temadagar att man jobbar med yngre barn att dom har haft hösttema till exempel och så har dom varit ute i skogen och plockat löv och ja, tagit med sig hem och tagit lite foton och så sjunger man några sånger som handlar om hösten... Jag vet inte ifall det är per definition kollegialt lärande? //

I ovanstående citat lyfter Samuel frågan om samarbetsprojekt kring ett tema kan anses vara kollegialt lärande. Samuel pratar om beröringspunkter för musik och språk, och berättar om när han och två andra lärare arbetade med språkutveckling. Det han lärde sig av projektet var vilken kraft musik är i språkutveckling. Samuel påpekar att det är tråkigt att musikens positiva inverkan på språkinläring inte utnyttjas mer i skolan.

/ Samuel: Jag hade en helt nyanländ... flicka, för några år sen. Hon hade inte varit i Sverige speciellt länge, hon kunde inte alls speciellt många ord över huvud taget, och sen så satt vi och sjöng Lilla snigel tillsammans. Hon tog sig an den, man såg hur hon växte och att hon log när hon förstod att hon kunde sjunga en sång. Så att, ja. Och det är väl det här som, om man då ska vända på det, att det är det som är så tråkigt att det faller bort. Därför att andra lärare har sin egen agenda som dom ska följa men att ta med musiken i det här skulle hjälpa så... det skulle ge så mycket bättre resultat. //

Skolan Måns arbetar på har startat ett projekt kring språkutvecklande arbetssätt som ska genomsyra alla ämnen. Samuel och Måns upplever beröringspunkterna lite olika, och det kan tänkas bero på att Samuel arbetar på grundskola och Måns på gymnasieskola.

Därtill kan det finnas skillnader i vilket behov av språkutveckling eleverna på de olika skolorna har.

*/ I: Jag tänker bara för, ni har den här språkutvecklande arbetssätt, som jag förstod att är någon form av kompetensutveckling?*

Måns: Ja, det är en fortbildning, ja, precis.

*I: Hur har det fungerat?*

Måns: (s) Lite sådär, tycker jag. Det är likadant där att det är, det fungerar inte fantastiskt på musik. Det är inte direkt översättbart till, att aha dom tänker så när dom läser en bok då kan jag tänka såhär när jag läser noter, utan... det som är bra som det har lett till tycker jag det är att vi kom till konsensus kring att vi... vi ska inte förenkla för eleverna utan vi ska förklara istället. Jag tror inte det är så hemskt annorlunda mot hur vi har jobbat innan, men det var inte så dumt att vi satt ner alla och kom fram till att så gör vi. Så det var bra! Men det hände ju... vid första tillfället tror jag, och sen har vi haft fyra eller fem tillfällen sen dess, som har känts mindre givande för min egen del i alla fall. Sen tyckte jag det var intressant förra gången vi hade det med, då fick vi ju ge varandra lektioner, olika lärare. Det var inte så intressant för oss att ge någon annan en lektion för vi hade ingenting nytt att erbjuda men det dom gjorde för oss, tyckte jag i alla fall, det dom gjorde för oss var ju att det var några, var dom nu kom ifrån, om dom kom från Persien eller någonting, som lärde oss persiska. Och vi hamnade i en situation där vi var helt blanka och dom pratade bara persiska framme vid tavlan, och så fick vi ett papper, man såg liksom på figurerna att vi ska lära oss och fråga vad du heter och så ska jag kunna svara vad jag heter. Men det var intressant, spännande och nyttigt. För att det är ju såklart så dom eleverna har det som kommer hit och inte har hört svenska förut. //

I ovanstående berättelse redogör Måns för en kunskapsutveckling som handlar om att förstå elever som befinner sig på lektioner där undervisningsspråket är svenska, utan att kunna någonting om språket. Kunskapen handlar om förståelse och empati, istället för didaktik och metodik.

Samuel pratar om den tvärvetenskapliga synen på undervisning, att kollegiet har ett gemensamt ansvar för att samarbetsprojekt ska vara lärande. Han upplever musiklärararbetet som ensamt ibland, och det uttalandet bör ställas i relation till att han arbetar på grundskola där det är vanligt att musiklärare saknar ämneskollegor.

Måns beskriver hur det var när skolan han arbetar på satsade på entreprenöriellt lärande. Det som krävs är möjlighet att bryta schemat för att eleverna ska kunna arbeta mer självständigt. Det som också krävs för att göra undervisningen projektbaserad är att lärare, elever och ledningen är med på det och är villiga att satsa. Fortbildningen inför projektet handlade om hur strukturen kunde läggas upp så att undervisningen skulle fungera bra. De pedagogiska fördelarna med projektbaserad undervisning handlar om att eleverna lär sig ta ansvar, och att undervisning i projektform liknar mer arbetslivet. Elevernas lärdomar kan alltså bli lärarnas lärdomar, det vill säga lärarna lär sig hur de kan lära eleverna att ta ansvar.

Skolan Måns arbetar på har startat ett musikalprojekt där de olika estetiska linjerna är involverade. Fördelarna enligt Måns är att det sker ett automatiskt lärande, på samma sätt som om de besökt varandras lektioner, då de alla undervisar tillsammans i projektet. Nackdelarna handlar om att ett sådant projekt kräver mycket extraarbete och det blir mycket övertid för alla inblandade lärare. Måns fortsätter med att berätta om hur musikalprojektet kom till och hur lärarna arbetar med det. Han förklarar att när lärarna har en stor del i skapandet av musikalen leder det till mycket övertid för de inblandade lärarna. Ledningen är inte villig att ge lärarna mer tid till projektet, istället får lärarna begränsa sina ambitioner. Måns förstår att det är en ekonomisk fråga, men berättar att det kan vara knepigt att genomföra projektet inom de befintliga tidsramarna.

/ Måns: Ja, när vi gör projekt också så försöker vi plocka ihop en grupp som, där det finns, till exempel ljudteknikskompetens då, ja, sångkompetens, danskompetens, det som behövs till den kursen som vi har tänkt att göra, så att det blir en bra kombination av lärare. Så att det blir en bra kurs och då har man ju helt andra möjligheter att göra ett bra... en bra kurs eller ett bra projekt... än om man hade varit ensam musiklärare och skulle göra allting själv. //

Precis som Måns beskriver i ovanstående utsaga, behövs många olika kompetenser för att driva ett tvärvetenskapligt projekt. Eftersom en person sällan besitter all kunskap som krävs är det nödvändigt för musiklärare att arbeta tillsammans med dels andra musiklärare dels lärare i andra ämnen, om ett stort projekt ska genomföras. Andra informanter har även beskrivit hur man som musiklärare kan utvecklas genom att få mer

insyn i andra ämnen och andra sätt att undervisa. Samtidigt kan andra lärare dra nytta av att se hur musiklärare arbetar. Det finns många faktorer som påverkar möjligheterna att prova nya arbetssätt och starta projekt. Av resultaten går det att utläsa tid, schemaläggning, tillgång till kollegor och uppbackning från ledningen som påverkansfaktorer.

## 5.4 Kreativitet och engagemang

Denna kategori handlar om att lärandet kommer inifrån informanterna själva, att de har en vilja och ett driv att förnya och förbättra undervisningen. Fokuset i utsagorna är inriktat på görandet och informanterna beskriver på vilket sätt de är kreativa med exempel från arbetslivet. Det som gör att kreativitet kan kopplas till kollegialt lärande är att informanterna delar med sig av sina nya upptäckter, och att de tillsammans med sina kollegor utforskar ett ämnesområde och uppfinner metoder.

/ Samuel: Det finns två sorters äldre kollegor, brukar jag säga. Och det är att du har dom som säger ”Ja men det här behöver vi inte testa, för det har vi gjort tidigare och det fungerar inte.” Sen har vi den andra kategorin som... brinner för att, ja vi har testat det men om vi gör så här, så ser vi vad som händer och så utvärderar vi. //

/ Pontus: Jag kan ta ett lite kul exempel som jag faktiskt diskuterade med några lärare för några veckor sen. När man precis har gjort en uppgift, man ska hålla en lektion, man ska gå igenom något nytt moment man har kommit på (flera) bra övningar. Första året man gör det så brukar det oftast fungera väldigt, väldigt bra, om det är en bra övning. Men så försöker man göra samma sak nästa år, med...

*I: Andra elever.*

Pontus: nästa elevgrupp och då går det nästan aldrig lika bra! Då snackar vi om vad det kan bero på. Förutom att det kan vara en annan elevsammansättning kan det vara att man självt inte är lika taggad för den, liksom man har gjort den förut. Första gången man gör den då är man nyfiken också ”Jag satt igår kväll och jag har kommit på en jättebra, jag vill verkligen testa!” och det går igenom hos eleverna dom blir också ”Oj, ja vad kul!” men nästa gång (heh) så har man inte samma entusiasm liksom. Och man glömmer också bort att förklara vissa saker som man tar plötsligt då förgivet andra gången (på något sätt) att eleverna ska förstå. Det har jag märkt flera gånger och ofta



känns det som att, genom att hela tiden göra nya saker så blir undervisningen bättre plus att det blir lite roligare att undervisa men det blir lite mer förberedelse, men oftast är det vårt det. Och det är en sådan där lärdom som man... tror jag bara kan lära sig genom att undervisa. Och det är ingenting som någon annan berättar för en det kanske inte är någonting man går igenom på lärarhögskolor eller på musikhögskolan sådär, sådana saker. //

I ovanstående utdrag ger Pontus exempel på kompetensutveckling som är bundet till den egna praktiken. Han skildrar en typ av förtrogenhetskunskap som lärare utvecklar i sitt arbete och som inte är möjlig att utveckla under lärarutbildningen, på samma sätt. En lärarutbildning kan ge en grundlig teoretisk förståelse på vilken förtrogenhetskunskapen kan byggas.

I nedanstående utdrag ger Pontus ett konkret exempel på hur kollegiet utvecklar undervisningen på ett kreativt sätt:

/ Pontus: Jo nä men och sen så... handlar också kollegialt lärande om att kanske pröva nya... metoder nya ingångar. I år har jag till exempel... jag ville hålla på och jobba med automatisering på eleverna, och nästan göra det som ett litet aktionsforskningsprojekt även om jag inte kommer göra det så noga. Jag har märkt att... elever om dom bara får bra teoretisk koll, så kan dom lista ut allting, men... sen för att ta det till nästa nivå och verkligen kunna spela snabbt, så gäller det att många saker är automatiserade. Alltså som att man ska kunna ta ett Amaj7<sup>4</sup>, även om jag ringer dom två på natten, så ska dom veta direkt utan att behöva tänka. //

Pontus förklarar att musikkollegiet arbetar med automatisering av kunskap i alla kurser. I slutet av terminen ska de utvärdera vilka resultat det gett. Han ger det som exempel på kollegialt lärande, att någon har en idé som de berättar för de andra i kollegiet, sedan provar lärarna idén och utvärderar den tillsammans.

Linda berättar att hon haft en ämneskollega i år, och därför haft möjlighet att bolla idéer på ett annat sätt än hon haft tidigare. Hon tycker det varit bra, då ämneskollegan har mycket erfarenhet av elever i olika åldrar. Det har känts skönt att kollegan kunnat

---

<sup>4</sup> Amaj7 är ett durackord med stor septim. Ackordet är vanligt i bland annat jazzmusik.

bekräfta idéerna. Linda berättar att idéerna främst handlar om program till avslutningar eller sångförslag till musikundervisningen. Idéerna kan också handla om hur en specifik uppgift ska utformas. Linda beskriver också baksidan av kreativitet, nytänkande och stort engagemang, nämligen att det kan medföra stor press som både kommer ifrån henne själv och från andra personer runtomkring. Pressen kan handla om att andra personer förväntar sig kreativitet och nytänkande av henne.

/ Linda: Men sen så...just i och med att jag har varit med och funderat ganska mycket på skolavslutningar och julfester så vill man alltid liksom ha något nytt och fräscht varje år. Då blir ju också det en sådan där press, och det är ju ingenting som kommer från någon annan, eller kanske... på sätt och vis kanske det gör det, så där omedvetet för att jag får ju alltid höra av, eller alltid, men ofta höra att ”Oj, den här julfesten var ju ännu bättre än förra årets!” och så när nästa år kommer då så okej nu måste jag ha något nytt igen och nu måste det vara något nytänkande och hur ska jag göra det här och, så det blir både liksom inifrån från mig och sen kanske omedvetet utifrån, att man vill ju igen höra dom där positiva kommentarerna. //

Ellen berättar att hon får energi av att vara mentor, men att det också är en stressfaktor. Stressen handlar om att ha ansvar för elevers välmående och utveckling. Hon beskriver att alla lärare på skolan har en stor vilja att ta hand om eleverna på bästa sätt, och att ingen på skolan ger upp. Naturligtvis finns det elever på skolan med olika typer av problematik, men det finns inga stora problem med respektlöshet. På grund av lärarnas engagemang för eleverna har skolan många välfungerande elever.

I några utsagor har informanterna betonat att ett eget brinnande intresse för musikämnet påverkar engagemanget för läraryrket på ett positivt sätt. I resultaten finns ingen motsättning mellan att vara musiker och musiklärare, snarare är det så att eget musikutövande kompletterar rollen som lärare. I nedanstående utdrag pratar Pontus om hur hans egna entusiasm för musikämnet smittar av sig på eleverna, och att hans egen musikaliska utveckling löper parallellt med elevernas utveckling.

/ Pontus: Och det kan jag känna, att allting som jag håller på med, även om det är svåra saker som ligger långt ovanför vad man kanske gör på en gymnasieskola, men allting jag håller på med själv det går in i undervisningen, på ett annat sätt det kommer ut på

något annat sätt, det kan vara till exempel... Ja men, du vet, märkliga rytmiska modulationer sådär, men om jag blir väldigt intresserad av det så kommer det ut någonting men det kanske handlar mer om att vi testat att hoppa mellan fyrtakt och tretakt, istället för nio åttondelar (heh). Och jag tror det knyter an till det jag sa förut det där med entusiasmen, att när läraren gör någonting som hen tycker är kul och meningsfullt, så går det igenom för eleverna att man, det smittar av sig liksom. //

Måns beskriver vikten av att ledningen har förståelse för musklärares konstnärliga processer. Han berättar att det var annorlunda då skolan hade en rektor som själv höll på med teater. Just nu finns det ingen i ledningen som har förståelse för vad en konstnärlig process är. Måns påpekar dock att rektorer behöver ha en massa andra egenskaper, och tillägger skämtsamt att det inte alltid är lyckat att ha musiker på rektorsposter. Slutligen ett citat som visar att lärare behöver utrymme och frihet för att kunna använda sin kreativitet och sitt engagemang till att utvecklas tillsammans på arbetsplatsen:

/ Måns: Men han pekade på det här, att det ofta, det kommer uppifrån att man, ”Så här ska ni göra!”, och så... Och så blir det någonting som pådyvlas lärarna uppifrån, och så blir det halvhjärtat genomfört. Om man istället gav lärarna mer utrymme att... Att utveckla verksamheten själva, så skulle det hända massor med bra grejer som ingen uppifrån kan åstadkomma, utan det behöver komma från gräsrotsnivå.

*I: Ja. Vad skulle det utrymmet, vad skulle det bestå av, vad behöver ni liksom?*

Måns: Tid. //

## **5.5 Sammanfattning av resultaten**

Musklärares lärande är mångdimensionellt på det viset att lärandet tar sig uttryck i olika former, situationer och nivåer. Det kollegiala lärandet innefattar många aspekter och kan se väldigt olika ut beroende på vilken skola muskläraren arbetar på. Det som framgår tydligt av resultaten är att musklärares syn på det kollegiala lärandet är positivt och beskrivningarna av lärandet anger att det sker kontinuerligt i vardagen och i gemensamma aktiviteter på arbetsplatsen. Informanterna betonar både sitt eget och ledningens ansvar till ett framgångsrikt lärande. Informanterna berättar att det kollegiala lärandet är en stor och viktig del av kompetensutveckling på arbetsplatsen. Resultaten

pekar också på att musiklärares kollegiala lärande i vissa situationer hade kunnat förbättras. Informanterna har själva idéer om det kollegiala lärandets förbättringsområden, men upplever ibland att det finns yttre faktorer som försvårar lärandet.

Studien visar att musiklärare använder sig av kollegialt lärande i diskussion, av att ta till sig av forskning inom pedagogik och av att samarbeta med kollegor i olika projekt. Musiklärares arbete är av naturen kreativt och genom kollegialt lärande främjas kreativiteten ytterligare. De kunskapsområden som identifierats utifrån resultaten är ämneskunskaper, allmäntdidaktiska kunskaper och arbetsrelaterade vardagskunskaper. Dessa kunskapsområden utvecklar musiklärare både på arbetet och fritiden, både individuellt och kollegialt.

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet av empirin i relation till den teoretiska bakgrunden och forskningsfrågorna. Kapitlet börjar med en reflektion kring begreppet kollegialt lärande. Sedan diskuteras musiklärares kollegiala lärande utifrån de fyra kategorierna som identifierats i resultaten. Följaktligen presenteras ett antal påverkansfaktorer för det kollegiala lärandet och slutsatsen om musiklärares mångdimensionella kompetensutveckling. Kapitlet innehåller även en reflektion kring hur resultaten av studien kan användas i praktiken, och varför det är viktigt att medvetandegöra och synliggöra lärares lärande. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

### 6.1 Kollegialt lärande – ett vidsträckt begrepp

Föreliggande studie har visat att begreppet kollegialt lärande är brett, och informanterna har definierat begreppet på lite olika sätt. Olikheter i informanternas utsagor har att göra med hur det kollegiala lärandet gestaltar sig på de olika skolorna, och vilka aktiviteter informanterna har erfarenhet av. Liksom Dahlkvist (2012) skriver att situerat lärande är beroende av den omgivande kontexten, har informanterna beskrivit olika möjligheter till kollegialt lärande som beror på vilka förutsättningar som finns på skolan. Precis som Johansson (2015) förklarar har studien visat att kollegialt lärande är en form av kompetensutveckling, samtidigt som kollegialt lärande i sig innehåller olika former.

Det empiriska materialet har inte gett svar på vad kollegialt lärande är. Det studien istället har påvisat är ett öppet förhållningssätt till begreppet, och förslag på vad kollegialt lärande skulle kunna vara. Studien har också belyst musiklärares möjligheter till kompetensutveckling på arbetsplatsen. Vad kollegialt lärande innebär för musiklärare och hur musiklärare utvecklar undervisningen genom kollegialt lärande, har i studiens resultat framstått som olika former och aktiviteter.

Resultaten av denna studie visar på stora likheter mellan begreppet kollegialt lärande och Nationalencyklopedins (NE, 2016) definition av lärande organisation [Se 3.4.1]. Den beskrivning informanterna givit när det kollegiala lärandet fungerar stämmer väl överens med definitionen av lärande organisation. En lärande organisation beskrivs som ett idealtillstånd där ledningen har en tydlig vision om organisationens mål. En

organisation som främjar kreativitet, risktagande och samhörighet bland medlemmarna gör utveckling och lärande möjligt.

## **6.2 Musiklärares kollegiala lärande**

I detta avsnitt diskuteras musiklärares kollegiala lärande utifrån de fyra kategorierna *Pedagogiska diskussioner och lärande dialog*, *Forskningsbaserat lärande och strukturerade former*, *Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning* och *Kreativitet och engagemang*, vilka har identifierats utifrån empirin. I informanternas utsagor finns kopplingar mellan samtliga kategorier. I en av intervjuerna beskrevs en situation där ledningen hade bestämt att lärarlaget skulle träffas på avsatt tid varje vecka för att diskutera pedagogik. Denna företeelse är svår att placera i en av kategorierna därför att den kan tänkas tillhöra både pedagogiska diskussioner och strukturerade former lika mycket. Det är ett typiskt exempel på att alla fyra kategorier går in i varandra, och i praktiken kan de vara svåra att åtskilja.

### **6.2.1 Pedagogiska diskussioner och lärande dialog**

Diskussion och dialog har visat sig ha en central roll, och även vara ett viktigt inslag i alla former av kollegialt lärande. En viktig aspekt av denna kategori är det informella kollegiala lärandet. Informanterna har ibland beskrivit det kollegiala lärandet som dolt, och gett exempel på informella möten och händelser som utvecklat deras kompetens. Johansson (2015) framhäver både formella och informella aktiviteter som betydelsefulla för kontinuerlig kompetensutveckling på arbetsplatsen. Även Dalin (1997) skiljer på organiserat lärande och informellt lärande. En framgångsrik organisation, vilket i föreliggande studie kan översättas till en framgångsrik skola, tar vara på de befintliga kompetenserna hos medarbetarna (lärarna) så att behovet av extern fortbildning minskar. Genom att uppmärksamma hur lärandet sker i den dagliga verksamheten kan skolan utvecklas även om resurser i form av tid och pengar är knappa. Pedagogiska diskussioner är ett bra exempel på hur det dagliga lärandet på skolor tar sig uttryck.

En förutsättning för att diskussioner ska vara lärande är att samtalsformerna kommer till ett överskridande av perspektiv (Wilhelmson, 1998). Överskridande av perspektiv sker när samtalsformen är kooperativ och många synsätt integreras i diskussionen. För att

maximera utvecklingspotentialen behöver lärare vara medvetna om vad de diskuterar och på vilket sätt. Resultaten av denna studie saknar beskrivningar av de kompetitiva samtalsformer som Wilhelmson (1998) framställer. Det kan tänkas bero på att kompetitivt perspektivskifte inte förknippas med lärande. Resultaten visar att samtalen är kooperativa och ofta har en relationell karaktär. Samtidigt som diskussionerna strävar efter att behålla eller förbättra relationerna, kan de även vara problembaserade och lösningsfokuserade.

En aspekt som också uppkommit i resultaten är att lärare kan få stöd i sin utvecklingsprocess genom att samtala med varandra. Stöd av kollegor är också något Timperley (2013) lyfter fram som betydelsefullt för lärares lärande.

I berättelserna drogs även paralleller till musikeryrket. På samma sätt som musiker kan diskutera vad och hur de övar kan lärare diskutera vad och hur de undervisar.

## **6.2.2 Forskningsbaserat lärande och strukturerade former**

Denna kategori skiljer sig från föregående kategori på så vis att strukturerade former inte innehåller spontana möten och informellt lärande. Denna kategori fokuserar istället på det formella eller organiserade lärandet. Däremot är diskussioner ett viktigt inslag i det strukturerade kollegiala lärandet, därför att lärarna diskuterar fortbildning och litteratur som används. Även om lärandet är förankrat i forskning och litteratur spelar det stor roll hur diskussionerna kring litteraturen ter sig. Timperley (2013) menar att när lärare ska ta till sig nya metoder från forskning är det lätt hänt att lärarna tolkar de nya metoderna utifrån sina befintliga ramar, och det kan göra att metoderna förlorar sitt syfte. Det är viktigt för lärare att ha en grundlig teoretisk förståelse på vilken de nya metoderna byggs (Timperley, 2013), och det resonemanget stämmer bra överens med föreliggande studies resultat som handlar om det forskningsbaserade kollegiala lärandet.

I denna studie har formen learning study inte nämnts av informanterna. Däremot har det uppkommit andra former av kollegialt lärande, vilka har haft likheter med Frostensons (2016) beskrivning av learning study. Exempel på andra strukturerade former som nämnts i utsagorna är lärarlyft och TeachMeet. De strukturerade formerna av kollegialt lärande utgår från ett förutbestämt tema, eller litteratur, och det finns ett upplägg att följa. Informanterna har berättat att skolledningen tar initiativ till dessa former av kollegialt lärande, och att de haft olika stora möjligheter att påverka

innehållet och utformningen. Informanterna har också nämnt auskultation som en form av kollegialt lärande. Auskultationen brukar vara planerad i kollegiet och initierad av ledningen.

### **6.2.3 Tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning**

Informanterna i denna studie har varit generellt positiva till ämnesöverskridande verksamhet, och att lära av kollegor inom andra ämnen. Resultaten visar att det ibland finns begränsningar vad gäller de praktiska möjligheterna till ett lärande samarbete. Lindgren (2006) påpekar också att det verkar finnas svårigheter med praktiska utformningar av ämnesöverskridande projekt, men att många lärare trots det är positivt inställda till ämnesöverskridande undervisning.

Lgr11 (Skolverket, 2011a) lyfter upp att undervisningen ska ge överblick och sammanhang för eleverna, och informanterna har påpekat att undervisning där olika ämnen integreras är ett utmärkt sätt att skapa sammanhang. I utsagorna framhålls att undervisningen liknar mer verkligheten och samhället när undervisningen är tvärvetenskaplig eller projektbaserad. Lindgren (2006) diskuterar denna helhetssyn i samband med de estetiska ämnens funktioner. Genom att kombinera de praktisk-estetiska ämnena med de teoretiska skapas en balans och helhet för eleverna.

Det informanterna också uttryckt är att samarbeten av olika slag är väldigt lärorika. Hargreaves (1998), Dahlkwist (2012), Houmann (2010) och Hattie (2012) skriver om kraften i att samarbeta, och det är naturligtvis svårt att ifrågasätta samarbetets positiva inverkan på människor. Även Lgr11 (Skolverket, 2011a) och Lgy11 (Skolverket, 2011b) uppmanar lärare att samarbeta för att nå utbildningsmålen. Precis som Hargreaves (1998) konstaterar, har denna studie visat att det finns en problematik kring att definiera kollegialitet och samarbete. Samarbete kan ske på olika sätt, påpekar Hargreaves (1998), och tvärvetenskaplig undervisning skulle kunna vara ett sätt, vilket i sig innehåller olika former. Projektbaserad undervisning är ett annat sätt då projekten, särskilt på gymnasieskola, kan innebära att flera lärare arbetar tillsammans även om projektet endast rör ämnet musik. Samarbetet sker då mellan lärare i olika musikkurser.

Genom tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning skapas möjligheter till perspektivrika diskussioner. Därtill kan tvärvetenskaplig och projektbaserad undervisning vara en form där kreativitet och nya infallsvinklar flödar.



I vissa utsagor har informanterna pratat om lärdomar som handlar om förståelse för musikämnets möjliga funktioner. Det har särskilt handlat om att bli medveten om musikens kraft i exempelvis språkutveckling, och att musik kan förstärka inläringen av andra ämnen. I resultaten har det påpekats att musikens positiva inverkan på lärandet inte utnyttjas fullt ut, och här finns outnyttjade möjligheter till skolutveckling. Lindgren (2006) skriver om musikämnets olika funktioner i grundskolan, där förstärkning är en av funktionerna. I tvärvetenskaplig undervisning finns många möjligheter att utnyttja musikämnets effekt på inläringen. Musiklärare kan då utveckla undervisningen tillsammans med lärare i andra ämnen för att göra undervisningen effektiv och skapa en helhet för eleverna. Även om musikämnet naturligtvis har ett värde i sig, kan det inte skada att medvetandegöra musikämnets användningsområden. I synnerhet eftersom denna studie visar att tvärvetenskaplig undervisning där lärare samarbetar med varandra kring utbildningsmålen inte bara är utvecklande för eleverna, utan även för lärare.

#### **6.2.4 Kreativitet och engagemang**

En kategori av resultaten i denna studie handlar om informanternas kreativitet och engagemang. Samtal har en stor del i kreativa processer och på vilket sätt idéerna sprids inom kollegiet. Genom att samtala om sin egen kreativitet och bilda en gemensam kollektiv kreativitet lär sig musklärare att uppfinna och implementera nya metoder och arbetssätt i undervisningen. I enlighet med Vygotskijs (1995) teorier om den kollektiva kreativiteten, har denna studie visat att kreativiteten förstärks av samarbete. Den kollektiva kreativiteten innefattar upptäckarglädje och en vilja att förnya, men samtidigt bevara det som fungerar, och att tillsammans skapa en lärmiljö där kreativitet är möjligt. Kreativitet är naturligt i musklärares arbete, vilket stämmer väl överens med Vygotskijs (1995) syn på kreativitet, nämligen att det är något naturligt som finns hos alla människor. Csíkszentmihályi (1996) menar också att kreativitet är något en person skaffar sig eller något som möjliggörs. Denna studie har visat att kreativitet är något som musklärare utvecklar tillsammans med bland annat kollegor, i vardagen på sitt arbete.

Kreativitet är något musklärare sysslar med samtidigt som det är förknippat med vilja, att vilja utvecklas och att ha möjlighet att göra det på sitt arbete. Denna vilja, eller strävan framåt, beskrivs av Vygotskij (1995) som en känsla av att något saknas, av att

inte vara nöjd. Denna strävan beskrivs i föreliggande studie som engagemang och entusiasm, och är tätt förknippat med kreativitet. Enligt Csíkszentmihályi (1996) är engagemang kopplat till kreativitet på så sätt att viljan att förnya och förbättra, och vara villig att lägga ner mycket arbete, är gynnsamt för de kreativa processerna.

Informanterna i denna studie har, precis som Hattie (2009), betonat engagemangets betydelse för lärares utveckling. Studiens resultat har visat att ett stort engagemang inom kollegiet är särskilt gynnsamt för skolutvecklingen. Därtill behöver det finnas en vilja att ta hand om varandra i skolan. När lärare, övrig personal och elever arbetar tillsammans för en positiv lärmiljö finns stora möjligheter till skolutveckling. Att ta hand om varandra innebär också att vara uppmärksam på onödig prestige och stress, vilket kan ha negativ effekt på både lärares och elevers lärande. Liksom Dahlkvist (2012) skriver, har studiens resultat visat att öppenhet och prestigelöshet är viktiga framgångsfaktorer för utvecklingen inom en skola. Även Timperley (2013) skriver att öppenhet och vilja att ta till sig av ny kunskap är viktiga framgångsfaktorer.

Att ha ett sunt engagemang för sitt arbete innebär alltså att ha en vilja och ett driv att utvecklas, samtidigt som det är en balansgång. Informanterna har beskrivit att musiklärares arbete ibland innebär mycket övertid och att det då är viktigt att hålla engagemanget och ambitionerna på en sund nivå, för att undvika att engagemanget övergår i onödig prestige och stress. Csíkszentmihályi (1996) påpekar att möjligheterna till kreativitet beror på hur mycket press på att leverera som finns i omgivningen. Han tillägger att det är individuellt hur mycket press en person klarar av och trivs med. En positiv och kreativ lärmiljö möjliggörs av att kollegorna är uppmärksamma på varandra så att alla kan få lämpliga utmaningar.

## **6.3 Påverkansfaktorer för kollegialt lärande**

Av det empiriska materialet går det att utläsa olika påverkansfaktorer som möjliggör eller begränsar det kollegiala lärandet. Påverkansfaktorerna handlar om organisationen och strukturer på skolan. Några faktorer framträdde tydligt och visade sig ha en betydande roll för det kollegiala lärandet. Andra faktorer spelade en viss, eller liten, roll för innebörden av det kollegiala lärandet.

### **6.3.1 Tidsaspekten och schemaläggning**

Resultaten av denna studie visar tydligt att lärare behöver tid under arbetsdagen för att utvecklas. Informanterna har efterfrågat resurstid eller planeringstid med möjlighet till samplanering och gemensamma utvärderingar. Möjlighet till schemabrytningar kan också gynna det kollegiala lärandet. Det kan vara så att kollegiet har bestämt sig för att starta ett projekt och behöver utforma undervisningstiderna så att de passar projektet.

Vissa av informanterna ville själva få bestämma mål och aktiviteter för att utveckla verksamheten, medan andra tyckte att ledningen gärna fick organisera kompetensutvecklingen på arbetsplatsen. Csíkszentmihályi (1996) betonar att egen kontroll över tiden är en viktig faktor för kreativt arbete. Informanterna har ofta nämnt tidsaspekten i samband med möjligheter till utveckling, både individuellt och kollegialt. En slutsats som kan dras av studien är att om lärare fick mer tid tillsammans på arbetsplatsen hade kompetensutveckling skett naturligt, då lärare som umgås har en tendens att diskutera och ägna sig åt aktiviteter som utvecklar undervisningen.

### **6.3.2 Tillgång till kollegor**

Musiklärarna i denna undersökning efterfrågar särskilt ämneskollegor att lära sig av, men även övriga kollegor. Om arbetet blir ensamt begränsas möjligheterna till lärande på arbetsplatsen. De av informanterna som berättat att det kollegiala lärandet skulle kunna förbättras har påpekat att en avgörande faktor är om de har tillgång till kollegor under arbetsdagen. Csíkszentmihályi (1996) betonar även den fysiska miljöns betydelse för lärande och samarbete. Liksom Csíkszentmihályi (1996) skriver påverkar personerna runtomkring vad en människa kommer att intressera sig för, och informanterna i denna studie har berättat om kollegors påverkan på bland annat motivationen och engagemanget för arbetet.

### **6.3.3 Skolledningen**

En skolledning kan främja kollegialt lärande genom att se över strukturen på skolan och låta lärarna vara delaktiga i skolutvecklingen. Det som även uppkommit i studiens resultat är att ledningen behöver ha förståelse för musikämnet och de konstnärliga processerna, för att musiklärare ska kunna utvecklas på arbetsplatsen. Denna punkt kan

tänkas vara en typisk påverkansfaktor för musiklärare, men även för lärare i andra estetiska ämnen. Det som påpekats i denna studies resultat är att en konstnärlig process inte kan, och inte bör, påskyndas.

Dahlkwist (2012) skriver att skolledningens policy har betydelse för att skapa en positiv förväntanskultur. Informanterna har beskrivit höga förväntningar som både positivt och negativt. Positivt i den bemärkelse att höga förväntningar smittar av sig och det gör att lärarna vill satsa mer på sitt arbete. Timperley (2013) beskriver höga förväntningar som något positivt för lärares lärande. Negativt kan det bli när förväntningarna leder till prestige och en känsla av att inte kunna vara ledig eller koppla bort arbetet. Dalin (1997) lyfter upp att lämpliga utmaningar och mål är viktigt för att höja motivationen hos medarbetare i en organisation. Eftersom en skola också är en arbetsplats är lämpliga mål och utmaningar något som är viktigt i skolan, för att höja motivationen och engagemanget hos både lärare och elever. Samtidigt som informanterna har insett ledningens betydelse för ett gott arbetsklimat, har de även fokuserat på sitt eget och kollegornas ansvar för stämningen på skolan.

### **6.3.4 Skolkultur**

Av de olika skolkulturer som Hargreaves (1998) identifierat [Se 3.2] var samarbetskultur och rörlig mosaik något som kunde urskiljas i informanternas beskrivningar. Dessa skolkulturer beskrevs som positiva av informanterna, där positiv stämning, samsyn och laganda rådde. I de positiva skolkulturerna kunde idéer lätt spridas och förverkligas, och lärare och elever arbetade tillsammans för att uppnå utbildningsmålen.

I några yttranden beskrevs även tendenser till balkanisering, men det var förhållandevis obetydligt i det sammanlagda resultatet. Individualism förekom också, både i form av självvald ensamhet och ensamhet som berodde på strukturen i skolan och ämnesuppdelningen. Påtvingad kollegialitet kunde förekomma i form av obligatoriska fortbildningar. Det verkade inte vara samvaron med kollegor som skapade känsla av tvång, utan själva innehållet i fortbildningarna, vilket musiklärarna inte hade möjlighet att påverka själva. I ett par av intervjuerna fanns även exempel på att det kollegiala lärandet kunde få en stel form om lärarna upplevde det som påtvingat. Det kunde leda

till att lärare inte vågade ta upp allting till diskussion, av rädsla för att deras åsikter inte skulle accepteras av kollegorna.

### **6.3.5 Lärande i arbetslag**

Dahlkwist (2012) menar att arbete i arbetslag är gynnsamt för kunskapsspridningen inom ett kollegium. Dock har denna studie inte bevisat att just arbetslagen spelar så stor roll för musiklärares utveckling. Informanterna har visserligen nämnt arbetslagsmöten som en form där det finns möjlighet att lära av varandra, men berättar att arbetslagsmöten till stor del går ut på att lösa praktiska saker, och därför uteblir ett djupare lärande. De positiva aspekterna med arbete i arbetslag är att det ger fler möjligheter till samarbete och idéutbyte, något som också Dahlkwist (2012) belyser. Även om informanterna har positiva erfarenheter av att arbeta i arbetslag förklarar några av dem att de lär sig av vem som helst på skolan, eller att de frågar en kollega som har den information eller kunskap som de behöver. Informanterna i denna studie har uttryckt att de lär sig mycket av ämneskollegor. Detta påstående avser till största delen ämneskunskaperna, då informanterna har uttryckt att de lär sig saker inom det allmändidaktiska av vilken lärare som helst.

## **6.4 Mångdimensionell kompetensutveckling**

I resultaten av denna studie upptäcktes att musiklärare lär sig både individuellt och i det kollegiala. Kompetensutvecklingen sker både utanför arbetsplatsen och inom arbetsplatsen. Musiklärare tillägnar sig olika sorters kompetenser som ämneskompetens, allmändidaktisk kompetens och vardagskompetenser som behövs på den skola de arbetar på. Informanterna i denna studie visar på en professionalitet med ett överskott av olika metodiska och didaktiska kompetenser, som de ständigt utvecklar, förnyar och förbättrar. Upptäckten om musiklärares mångdimensionella kompetensutveckling ligger i linje med Houmanns (2010) beskrivning av den mångdimensionella musiklärarrollen. Framställningen av musiklärarrollen i föreliggande studie är, i likhet med Houmanns (2010) studie, en sammansmältning av olika rollidentiteter. Det spänningsfält mellan musikläraridentitet och musikeridentitet som Bladh (2002) lyfter upp har inte ägnats någon stor uppmärksamhet varken av mig som forskare eller av informanterna i denna

studie. Resultaten har istället visat att en musikeridentitet parallellt med en musikläraridentitet påverkar entusiasmen för arbetet på ett positivt sätt. Olika läraridentiteter, vilka enligt Lindgren (2006) skiljer sig mellan olika ämnen och ämneskategorier, verkar vara en förhållandevis liten påverkansfaktor i detta material. Informanterna har berättat att det ser lite olika ut mellan och inom ämneskategorierna, men det verkar inte vara något som direkt påverkar musiklärarens lärande. Många utsagor framhåller att en musiklärare är på arbetet för elevernas skull, att det är viktigt med ett stort elevfokus och att lärares kompetensutveckling ska baseras på vilka behov eleverna har, vilket är i samklang med vad Timperley (2013) hävdar om professionell utveckling.

Lärares lärande ska vara forskningsbaserat och erfarenhetsbaserat, i enlighet med vad skollagen (SFS 2010:800) kräver. I föreliggande studie om musiklärarens kompetensutveckling har det framgått att lärare tar till sig av forskning för att utveckla undervisningen, och att de lär sig genom erfarenhet. Det är ett lärande i aktiviteter och diskussioner, och i praktiska utformningar av undervisningen. Lärandet är autentiskt och lärarna har möjlighet att se en omedelbar påverkan på just sina elever, på sin skola. Det stämmer bra överens med vad Dalin (1997) skriver om lärande i arbetslivet, där det dagliga arbetet leder till lärande. Kompetensutveckling och dagligt arbete behöver alltså inte vara två skilda saker. Det går att kombinera dessa på ett praktiskt sätt, vilket resultaten av föreliggande studie bevisar.

Informanterna har uttryckt att de inte känner sig färdiga som lärare, att de inte vill känna sig färdiga, och genom att göra nya saker blir undervisningen bättre. Denna färdighet i att kunna lära sig är något som informanterna, liksom Wiliam (2013), lyfter upp som betydelsefullt. Informanterna har pratat om sitt eget lärande på detta framåtsträvande sätt, men även om elevernas lärande.

Ett stort fokusområde i informanternas berättelser verkar vara att eleverna ska bli medvetna om målen och sin inlärningsprocess. Målet att eleverna ska konstruera kunskap och bli sina egna lärare är något Hattie (2009; 2012) betonar, och det är även något som uppkommit i denna studies resultat. Wiliam (2013) framhåller att det inte är så lätt att mäta lärares påverkan på eleverna, samtidigt som Hattie (2009; 2012) och Timperley (2013) menar att medvetenhet om lärares lärande är viktigt för att höja elevernas studieresultat. En slutsats av denna studie är att framgångsrikt kollegialt

lärande skulle kunna innebära att eleverna blir mer självständiga och medvetna om sin inlärningsprocess. Det är kanske frågan om att lärare kan uppfatta en sådan utveckling hos sina elever, snarare än att mäta elevernas framgångar med olika prov och tester. Exempel på utvecklingar av undervisningen som informanterna lärt sig tillsammans med kollegor är: att göra eleverna delaktiga i planeringen, automatisera elevernas grundkunskaper för att möjliggöra ett djupare lärande, träna eleverna i entreprenörskap, skapa ett större och verklighetstroget sammanhang och anpassa undervisningen efter elevernas behov.

Musiklärares kompetenser är mångdimensionella och i ständig utveckling på arbetsplatsen. Att lärandet är kontinuerligt och inte isolerat till några enstaka tillfällen, är en förutsättning för ett fungerande kollegialt lärande enligt Timperley (2013). Det är inte möjligt att ge en enkel lösning och onyanserad sanning om skolreformer och skolutveckling. Denna studie visar tydligt att lärares lärande är mer komplext än så.

## **6.5 Resultatens möjliga användningsområden**

Ett möjligt användningsområde för studiens resultat skulle kunna vara att skapa en stabil grund för musiklärare att stå på, för att undvika att påverkas av olika röster om skolan som framförs i medier.

En debatt som blossat upp den senaste tiden handlar om lärarens roll och undervisningsmetoder. Varför debatten kan påverka lärares lärande, och i synnerhet det kollegiala lärandet, är att röster som hörs i samhället får effekter, och det blir ytterligare en parameter för lärare att förhålla sig till. Wilhelmson (1998) lyfter fram samtalsbetydelse för människor när det gäller att förstå omvärlden och enas i viktiga frågor. Eftersom det kan tänkas att samhällstendenser och pedagogiska synsätt som florerar i media diskuteras bland lärare kan det ge upphov till konflikter och kompetitiva samtalsformer, vilka inte gynnar lärandet (Wilhelmson, 1998).

Linderoths (2016) artikel ”Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer” är ett exempel på artiklar som gett upphov till debatt. Linderoth (2016) menar att de progressiva idéerna blivit dominerande i skolan, och att lärare borde återgå till mer traditionell undervisning. Han använder Hatties (2009) studier om lärareffekter för att styrka sitt resonemang. Den koppling Linderoth (2016) gör till Hattie (2009) i artikeln

är tvivelaktig och bör ifrågasättas. Hatties (2009) studier är byggda på metaanalyser och effektstorlekar mäts i siffror utifrån en nollpunkt. Hattie (2009; 2012) menar att lärare bör vara medvetna om sin påverkan på eleverna, men att många faktorer spelar in. Därför går det inte att dra några ytliga slutsatser utifrån hans studier. Hattie (2012) förtydligar:

Det jag *inte* säger är att ”lärare spelar roll”, denna kliché är det mest ogrundade påståendet i bevismaterialet i *Visible learning*. Det är en kliché som kamouflerar att den största skillnaden till varians i vårt system är lärare (dels mellan lärare, dels eftersom en enskild lärares påverkan kan variera mellan olika elever, olika dagar och olika lektioner). Det som *spelar roll* är om lärare har ett förhållningssätt och en attityd som innebär att de ser det som sin roll att utvärdera sin påverkan på studieresultaten. (s.34) //

Det anmärkningsvärda med beläggen är att de största effekterna på elevernas inläring sker när lärarna blir de lärande i sin egen undervisning och när eleverna blir sina egna lärare. Elever som blir sina egna lärare uppvisar de självreglerande egenskaper som verkar mest önskvärda för lärande (egenkontroll, självutvärdering, självbedömning, självstudier). Det är alltså synligt undervisande och lärande av lärare och elever som gör skillnad. (s.33)

Att prata om ”90-talets pedagogiska idéer” (Linderoth, 2016) som något som kan buntas ihop till en kategori är inte bara omöjligt i praktiken, utan även skadligt. Det kan göra så att vissa metoder eller förhållningssätt anses vara mindre effektiva. Sådana föreställningar kan begränsa musiklärares, och andra lärares, vilja och möjlighet att pröva och ompröva sina metoder och undervisningsformer. Timperley (2013) skriver att det kan finnas en rädsla bland lärare för att diskutera sina undervisningsmetoders effektivitet. En sådan rädsla kan förstärkas ytterligare av artiklar som förespråkar en smal syn på undervisningen. En artikel som får stor uppmärksamhet leder till fler artiklar av andra författare och budskapet blir allt mer förvanskat. Om en tanke upprepats tillräckligt många gånger tystas andra tankar ner, och budskapet framstår då som sanning. Eftersom föreliggande studie har visat att en form för musiklärares lärande är pedagogiska diskussioner, behövs en medvetenhet om vad lärare lär sig i diskussioner och var idéerna kommer ifrån. Om lärare har en stabil grund att bygga vidare kunskap



på blir det lättare att stå emot olika drev. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är två grundpelare som undervisningen ska vila på, enligt skollagen (SFS 2010:800). Jag hoppas därför att resultaten i denna studie ska kunna användas av musklärare för att hitta fler möjligheter till professionell kompetensutveckling, och uppmuntra till att utveckla musikundervisningen genom kollegialt lärande.

## 6.6 Vidare forskning

Föreliggande uppsats har begränsats till att handla om det kollegiala lärandet som en del av musklärares kompetensutveckling. Möjlighet till vidare forskning inom området skulle kunna vara att undersöka de andra aspekterna av musklärares lärande som studien antytt. De andra aspekterna är individuellt lärande, lärande genom att prova och utvärdera, och lärande i mötet med elever. Ett annat forskningsområde skulle kunna vara att undersöka hur musklärare tar hjälp av internet för att få tillgång till andra musklärares idéer. En studie om musklärares formella fortbildningar i form av olika kurser och seminarium hade antagligen gett annorlunda resultat än föreliggande studie.

En annan intressant utveckling av studien hade varit att studera andra ämneslärares kollegiala lärande i relation till musklärare. En intressant frågeställning hade kunnat handla om vad till exempel en språklärare lär sig av muskläraren.

En fördjupning av studien hade kunnat vara att undersöka vilka variationer det finns i kollegialt lärandet på grund- respektive gymnasieskolor. Enligt resonemanget Timperley (2013) för fram om att samma fokusområden går att identifiera för lärare i både grund- och gymnasieskola samt över ämnesgränserna, hade det varit intressant att ta reda på om samma kategorier uppstår även i studier av de olika skolformerna var för sig.

Eftersom denna studie visat att tidsaspekten är en viktig påverkansfaktor för musklärares kompetensutveckling hade det varit intressant att fortsätta på det spåret. En studie som möjliggör tid till kollegialt lärande hade kunnat utformas, kanske i likhet med Frostensons (2016) studie om learning study. En sådan studie skulle kunna ha utgångspunkt i aktionsforskning och genomföras på arbetsplatsen. En studie som utförs i den egna praktiken skulle med fördel gå att kombinera med yrkesutövandet. I arbetet

som musklärare skulle det vara intressant att både delta i, och själv genomföra, en studie som möjliggör tid till skolutveckling.

Ett annat område för vidare forskning är att studera på vilket sätt kreativitet och engagemang spelar roll för musklärarens lärande. I en studie som endast begränsats till den frågeställningen hade det varit möjligt att undersöka musklärarens kreativitet på arbetsplatsen mer djupgående.

Denna uppsats har utelämnat det kollegiala lärandets betydelse för en likvärdig betygssättning. Musklärarens samarbete kring betygssättning är ett område där det behövs mer forskning. En studie i detta forskningsområde skulle kunna utformas så att *professionella lärandegrupper* (Johansson, 2015, översättning av "professional learning communities") bildas där musklärare från olika skolor träffas för att diskutera betygssättning.

## 7. Referenser

- Bladh, S. (2002). *Musiklärare - i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Göteborg: Univ., 2002. Göteborg.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. (1. ed.) New York: Harper Collins.
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2009) *Fenomenografi*. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap - relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber.
- Dalin, Å. (1997). *Den lärande organisationen: kompetensutveckling i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Frostenson, C. (2016). *Learning study i kulturskolan? Kompetensutveckling i den egna praktiken*. Masteruppsats i musikpedagogik, Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Diss. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö, 2010. Malmö.
- Johansson, U. (2015). *Kollegialt lärande - en studie av lärare som arbetar utifrån en modell för att utveckla sin undervisning*. Magisteruppsats, Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Linderoth, J. (2016, 25 augusti). "Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer", *Dagens Nyheter*. Hämtad från: <http://www.dn.se/debatt/jag-ber-om-ursakt-for-90-talets-pedagogiska-ideer/?forceScript=1&variantType=large#receipt-page>

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.

Nationalencyklopedin, lärande organisation.

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/lärande-organisation> (hämtad 2016-05-11)

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Persborn, C. & Ullmann, A. (2015). *Kollegialt lärande – ett måste för att utveckla undervisningen?* Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet.

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011a). *Läroplaner och kursplaner för grundskolan*.

<http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning>. (hämtad 2016-12-03)

Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. <http://skolverket.se/publikationer?id=2705> (hämtad 2016-12-03)

Szklarski, A. (2009). *Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod*. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Tholander, M. & Cekaite Thunqvist, A. (2009). I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog: samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

### **Intervjuguide**

Inledande frågor:

Hur lär du dig på din arbetsplats?

Vad har du lärt dig på din arbetsplats?

Vem har du lärt det av?

1. Vad innebär kollegialt lärande för dig?/ Hur skulle du definiera begreppet “kollegialt lärande?”  
Fortbildning? Vilken modell/metod? Praktiserat/ använt? Hur gick det?
2. Berätta om ett tillfälle då du lärde dig något av en kollega!  
Hur? Var? Vad? Varför? Vad fick du ut av det?
3. Hur skulle kollegialt lärande vara utvecklande för musiklärarrollen?
4. Hur påverkar kollegorna dig?  
Didaktiskt? Motivation? Värderingar? Dokumentation?
5. På vilket sätt främjar ledningen/organisationen kollegialt lärande?  
Vilka förutsättningar finns? Vilka förutsättningar behövs?

## *Bilaga 2*

### **Information om en studie gällande musiklärares lärande**

I mitt självständiga arbete inom den kompletterande pedagogiska utbildningen (KPU) på Musikhögskolan i Malmö undersöker jag hur musiklärare lär sig på sin arbetsplats. Syftet med studien är att ta reda på mer om musiklärares kompetensutveckling i arbetslivet och hur musiklärare själva upplever sitt lärande och pedagogiska utveckling.

Jag tillfrågar nu dig om att delta i en intervju som handlar om musiklärares lärande. Du får berätta om erfarenheter från ditt yrkesliv utifrån några frågor. Inga förberedelser krävs, men om du vill kan du på förhand reflektera över frågorna “*Hur* lär du dig på din arbetsplats?” och “*Vad* lär du dig på din arbetsplats?”. För att kunna gå in på djupet i ämnet behöver ca 40 minuter avsättas för intervjun.

Intervjun kommer att spelas in och transkriberas i forskningssyfte. Inspelningen och transkriptionen är endast till för att jag ska kunna belysa och analysera musiklärares lärande i uppsatsen. I den färdiga uppsatsen kommer texten att anonymiseras så att det inte går att identifiera dig som person.

Det är naturligtvis frivilligt att delta, och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Dina erfarenheter är viktiga för studien!

Med vänliga hälsningar,  
Jenny Lundström

# Samtyckesblankett

# Bilaga 3

<b>Titel:</b>	<b>Datum:</b>
<b>Studieansvarig/a: Jenny Lundström</b>	<b>Studerar vid Musikhögskolan i Malmö, Konstnärliga fakulteten vid Lunds universitet</b>
<b>E-post:</b>	<b>Utbildning: Kompletterande pedagogisk utbildning (KUP)</b>
<p><b>Jag har muntligen informerats om studien och tagit del av bifogad skriftlig information. Jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.</b></p>	
<p><b>Jag lämnar härmed mitt samtycke till att delta i ovanstående undersökning:</b></p> <p><b>Datum: .....</b></p> <p><b>Deltagarens underskrift: .....</b></p>	