

## Att organisera för musklärares professionella utveckling – om identitetsformation och olika praxisgemenskaper

Cecilia Ferm Thorgersen\*

*Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet*

In 2007 the Swedish government decided to put resources in a project that offered active teachers to develop disciplinary and pedagogical competence through doctoral studies. Among ten others the Royal College of Music in Stockholm succeeded with their application and got the chance to educate 10 music teachers from the compulsory school towards a “half” PhD exam, that is called a Licentiate exam in Sweden. The teachers come from all of Sweden and are registered at one of five participating higher music education institutions. At the same time they work for 20 % in their ordinary schools. The common education is organized as courses and in virtual meeting rooms of different kinds. The motive for that is that the teachers are participating in several communities of practice at the same time, aiming to develop as researching practicing teachers in a broad way. In a developing research project the growing of the teachers – eg identity development and professional learning - is followed, guided by the following questions: What becomes the task for higher education when the teachers are taking part in a PhD education at the same time as they work, and are expected to go back to their ordinary work in schools? How can a research school be organized in as a developing learning system where individual experiences have possibility to be shared by others? What are the possibilities for good learning and identity development, and which are the challenges? How can learning trajectories between the research school, the research communities and the everyday practice seen as communities of practice, be encouraged? What authentic questions are engaging the teachers and how do they develop in the social interplay? The methods used are teachers’ continually encouraged written reflections and documented group discussions.

*Nyckelord:* Naturvetenskap, populärvetenskap, skrivande, lärande, didaktik

### INTRODUKTION

Lärares professionella utveckling har kommit allt mer i fokus för pedagogisk och högskolepedagogisk forskning de senaste två decennierna. Aspekter som fokuserats har varit betydelsen av professionell kompetens (Castle & Aichele, 1994), kollegialt utbyte (Little, 2002; Wilson & Berne, 1999), föredömliga praktiker, samt organisation av kompetensutvecklingsprogram (Borko, 2001; Anderson, 1989).

I början av 90-talet tydliggjordes att undervisning i svensk skola skall byggas på vetenskaplig grund, samt att rektorer och skolledare har ansvar för att så sker (Prop. 90/91). Med åren har även allt tydligare riktlinjer och politiska mål formulerats vad gäller vikten av forskarutbildade lärare i skolan (Regeringen, 2007). Detta har resulterat i olika satsningar på samarbeten mellan huvudmän och universitet i form av utbildningar på avancerad- och forskarutbildningsnivå. Som ett led i denna utveckling startade Skolverket på uppdrag av den svenska regeringen *Läraryftet*,

---

\* Författarkontakt: [cecilia.ferm-thorgersen@edu.uu.se](mailto:cecilia.ferm-thorgersen@edu.uu.se)

fortbildningsverksamhet för praktiserande lärare i syfte att låta dem utveckla professionell ämnesteoretisk och ämnesdidaktisk kompetens genom specifika högskoleutbildningar. Det yttersta syftet med satsningen var, och är, att öka elevers måluppfyllelse i skolan (Skolverket, 2010; Statskontoret, 2010).

År 2007 fattade regeringen beslut om att starta fortbildning på forskarutbildningsnivå fram till licentiatexamen, vilket bland annat resulterade i en nationell forskarskola för musiklärare. *Den Nationella forskarskolan i musikpedagogik* (NFS) involverade 13 huvudmän och fem lärosäten med forskarutbildning i musikpedagogik. Forskarskolan organiserades så att licentianderna antogs till ett specifikt lärosäte, men läste kurser tillsammans vid varandras lärosäten, oftast i samverkan med respektive lärosätes ordinarie forskarutbildning. Förutom i kursernas fysiska träffar möttes forskarskolans licentiander i virtuella rum där såväl formell som informell kommunikation fördes. I samband med kurstillfällena anordnades också middagar och andra informella möten. En dag i veckan arbetade licentianderna vid sin ordinarie skola, för att hålla kontakten med praktiken. Det är lärande och identitetsformation inom forskarskolan organiserad på nämnda sätt som utgör fokus för föreliggande studie.

Regeringens intention var att deltagarna efter den kompetensutvecklande insatsen skulle återvända till sina arbetsplatser i gymnasie- eller grundskola. Genom att delta i flera olika sammanhang, på flera olika arenor, var intentionen att de skulle utbildas till forskande lärare i ett brett perspektiv. Det sociala sammanhanget skulle utnyttjas för kollaborativt lärande där erfarenheter delas och utvecklas, vilket understryks i NFSs programförklaring (KMH, 2007). I föreliggande text ses de olika arenorna som *praxisgemenskaper* (communities of practice<sup>1</sup>) (Wenger, 1998; 2002), som är sammanlänkade i forskarskolan, sedd som ett lärandesystem (Wenger, 2006). Kollektiv och individuell identitetsformation liksom professionellt lärande är i fokus för studien. Enligt Wenger (1998) är lärande och identitetsformation tätt sammanbundna med varandra, och försiggår genom att människor lär sig att delta, tillhöra och förhandla mening i olika kontexter. Professionellt lärande handlar därmed om att lära sig hantera de uppgifter *gemenskapen* kommit överens om konstituerar läraryrket, samt att vara öppen för och bidra till utveckling och förändring.

Syftet med studien är att ur ett högskolepedagogiskt organisationsperspektiv beskriva och försöka förstå på vilka sätt en forskarskola i musikpedagogik kan erbjuda sina deltagare en framtid som forskande lärare och praktiknära akademiker.

#### TIDIGARE FORSKNING OM LÄRARES KOMPETENSUTVECKLING

Forskning om lärares kompetensutveckling domineras av studier som fokuserar utbildning på grundnivå, men även studier på avancerad och forskarutbildningsnivå förekommer. En pilotstudie och två rapporter som fokuserar lärardoktoranders och kommundoktoranders upplevelser, utveckling och framtida möjligheter har under de senare åren publicerats i Sverige (Prøitz, 2005; André Thelin, 2009; Lärarförbundet/SKL, 2010). Nedan kommer forskning som fokuserar lärares kompetens, identitetsformation, förutsättningar för kompetensutveckling samt organisation av kompetensutvecklingsinsatser att presenteras. De olika forskningsfälten kan inte ses som fristående från varandra utan tvärtom nära sammankopplade (Mouvitz, 2007).

Lärares kompetens definieras i forskningssammanhang som bestående av ämnesskicklighet (Borko, 2004; Anderson, 1989), pedagogisk skicklighet (Franke, Carpenter, Levi & Fennema,

---

1 Begreppet beskrivs närmare under rubriken "Lärares lärande och identitetsutveckling i "communities of practice".

2001), kunskap om lärande, samt reflexivt tänkande (Castle & Aichele, 1994). Litteraturen framhåller att kompetensutvecklingsprogram behöver ge lärare tillfälle att utveckla kompetens inom samtliga områden.

Studier visar att lärare kan ha svårt att behålla sin läraridentitet när de kommit in i den studerande rollen (Prøitz, 2005). Exempel finns på att lärare upplever att deras erfarenheter inte är värda någonting inom akademien (André Thelin, 2009). Otydlighet gällande uppgifter och uppdrag i en kommundoktorands roller kan bidra till osäkerheten (Läraryrket/SKL, 2010) och flera lärardoktorander saknar stöd i sin identitetsformation (André Thelin, 2009). Inom vissa projekt har stöd för formation av forskaridentitet övervägts (Prøitz, 2005). Kurser och socialisering in i akademien ger möjligheter att distansera sig till och problematisera sin yrkespraktik, vilket också har visat sig utmana läraridentiteten. I många fall har det därför varit enklast att identifiera sig som akademiker (André Thelin, 2009).

Studier av lärarfortbildning värderar och betonar varierade faktorer som förutsättningar för lyckade resultat. Det sociala sammanhanget, en tydlig rollfördelning, handledarens funktion, en nära anknytning till praktiken, samarbete med akademien, samt tydligt ämnesfokus ses som viktiga förutsättningar. När det gäller det sociala sammanhanget betonar flera forskare vikten av ett kollegialt utbyte (Little, 2002; Wilson & Berne, 1999) och kompetensutvecklingsinsatser för befintliga arbetslag förespråkas (Garet, et al, 2001). I det kollegiala utbytet bör lärarna också fungera som varandras kritiska vänner (Little, 2002) samt få tillfälle att bli guidade av en handledare i sin gemensamma reflektion. Av vikt blir att utveckla strategier för kommunikation i en miljö som upplevs som trygg (Borke, 2001; Seago, 2004) och där samtliga deltagare vill bidra till varandras växt (Grossman, et al, 2001).

Att ha en nära anknytning till praktiken vari nya lärdomar kontinuerligt testas och fördjupas understryks (Borko, 2001; Grossman et al, 2001). Akademiens bidrag i lyckade insatser visar sig vara stöd för begreppsutveckling, reflektion, dokumentation och organisation för lärarnas vetenskapliga lärande (Mouvitz, 2001; Prøitz, 2005).

Utvärderingar av senare års kompetensutvecklingsinsatser för lärare har visat att det inte minst är själva organisationen av projekten som avgör om de leder till önskad utveckling (Borko, 2001). Ett viktigt mål med organisationen är att den skall lägga tillräkta för brobygge mellan akademi och praktik (på lång sikt) samt undanröja hinder för detsamma (Grönlund, 2007), vilket innefattar att skapa ett gott kommunikationsklimat som präglas av gemensamma intressen (Läraryrket/SKL, 2010).

André Thelins (2009) studie visar dock på att lärardoktoranders kontakter med kommuner, huvudmän, skolledare och lärare är ovanligt förekommande. Varken inom forskarutbildningen eller inför framtiden har några medvetna kontakter knutits. De forskarstuderandes planer följdes upp i låg grad, och huvudmännen hade få tankar om vad en forskarutbildning innebär, samt om hur lärarna skulle användas efter avklarad examen. På vissa håll upplevdes till och med ett akademikerförakt bland kollegor och skolhuvudmän (André Thelin, 2009). Detta stod i kontrast till doktorandernas egen bild av framtiden, där de (i början av sin karriär) såg flera möjliga nya arbetsuppgifter hos sin huvudman (Prøitz & Aasen, 2003; Läraryrket/SKL, 2010).

Å andra sidan har det visat sig att universiteten har åtagit sig sitt akademiska uppdrag utan att fundera på hur dylika studentgrupper skiljer sig från de traditionella (Prøitz, 2005). Frågan är om en annan typ av organisation skulle ha stärkt lärarna i deras praktikinära roll, och uppmuntrat mer praktikinära forskning. Att de utbildningsinstitutioner som är inblandade är

tungrodda och svårmanövrerade understryks också (ibid). Akademiens villkor förefaller i hög grad styra hur forskarutbildningen organiserats, även om den mer eller mindre finansieras av, och syftar till att öka kompetensen inom kommunens verksamhet. Seminarieverksamhet och ensamarbete dominerar den utbildning lärardoktoranderna gått igenom, och akademiens kvalitetskrav verkar stå över praktikens behov och önskemål. Trots förändringar i organisationen kring forskarutbildning för aktiva lärare har förändringarna i praktiken i hög grad lyst med sin frånvaro (André Thelin, 2009).

### LÄRARES LÄRANDE OCH IDENTITETSUTVECKLING I ”COMMUNITIES OF PRACTICE”

Sett utifrån Wengers (1998; 2006) perspektiv deltar praktiserande lärare i forskarutbildning i två *praxisgemenskaper*, som tillsammans kan sägas utgöra ett *lärandesystem*: lärarpraktiken och den akademiska utbildningskontexten. I den här föreliggande forskarskolan deltar de i ytterligare en *praxisgemenskap*, nämligen den grupp som licentianderna utgör inom kurser och andra formella och informella möten. Tillsammans utgör de tre *praxisgemenskaperna*, varemellan *lärandebanor* (”learning trajectories”) utvecklas, ett *lärandesystem* (Wenger, 2006). En *praxisgemenskap* kan definieras som en grupp inom en profession som interagerar kontinuerligt, som hålls samman av gemensamma intressen och ett passionerat syfte. *Gemenskaper* skiljer sig något från vissa andra grupper, eftersom de arbetar för medlemmarnas utveckling, kunskapsbyggande och –utbyte. De kan ändra sin agenda för att passa medlemmarna och de arbetar för utveckling av professionell kompetens samt för överföring av god praktik (Mitchell, 2002). Följaktligen är såväl individuell som social identitetsutveckling samt lärande centralt i en *praxisgemenskap*. I vardande tydliggörs vilken kunskap som är väsentlig inom en *praxisgemenskap*, vilka lärandeformer som är fruktbara, liksom hur verksamheten kan organiseras. En stark *gemenskap* bygger på ömsesidig tillit och respekt, samt en vilja att utbyta idéer, ställa frågor och lyssna. Ramar, idéer, verktyg, stilar, språk, anekdoter och dokument skapar och återskapar praktiken. Nya medlemmar är oftast perifera, och blir efterhand mer centrala och aktiva i utvecklingen (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002). Utifrån dessa ställningstaganden kan de olika arenor inom vilka NFSs studenter agerar definieras som *praxisgemenskaper*.

Hammerness et al (2005) bidrar med en ytterligare relevant dimension avseende *praxisgemenskapers* funktion. De betonar vikten av *visioner* som en aspekt av lärares lärande inom en *gemenskap*. I detta perspektiv blir det dels viktigt att utveckla visioner om den praktik läraren är och skall bli en del av genom professionellt lärande, dels fungerar visionerna samtidigt som en grund för ett funktionellt lärande. Enligt Hammerness handlar professionellt lärande om att utveckla förståelse för undervisning, lärande och elever; dispositioner gällande hur kunskapen kan användas; erfarenhet av att finnas i praktiker där det blir möjligt att handla utifrån sin intention och sin övertygelse; samt verktyg som kan bidra till uppdraget. Resonemanget bygger därmed på att det är viktigt att ha målen för den verksamhet lärare förväntas verka inom klar för sig, hur en ”god” praktik ser ut, och vad lärare behöver för att kunna bidra till en utveckling som i förlängningen lägger tillräkta för elevers lärande. När praktiken inte är definierad torde visionerna spela en ännu större roll i sammanhanget. Frågan är vilka krav detta ställer på aktörer i *praxisgemenskaperna* i NFS, samt hur de olika *gemenskaperna* ses som enskilda enheter eller som ett system för professionellt lärande.

## METOD

För att producera ett material som skulle kunna utgöra grund för en analys av hur organisationen av en forskarskola lägger tillräkta för musikhäres identitetsformation och professionella lärande valdes ett narrativt angreppssätt (Clandinin et. al., 2007; van Manen, 1997). De 13 (senare 12) lärarna uppmanades kontinuerligt att formulera berättelser som fokuserade utvecklingen av deras olika roller och relationerna dem emellan. Dessutom organiserades gruppsamtal om 60-90 minuter cirka två gånger per termin, vilka dokumenterades genom anteckningar och bilder (Wennergren, 2007). Anteckningarna, bilderna och de skrivna reflektionerna behandlades som ett gemensamt material, en källa som förmedlade berättelser om identitetsformation genom deltagande i forskarskolans olika gemenskaper. Förutom att fungera som forskningsmaterial var tanken med berättelserna att medvetandegöra licentianderna om sin utbildning samt hur den bidragit till deras utveckling mot forskande lärare, liksom hur de förhållit sig i och till de olika professionella sammanhang de varit och kommer att vara en del av. Uppmaningarna varierade i sin utformning. Följande exempel ligger till grund för delar av resultatet:

Skriv ett brev till de andra i forskarskolan som ni inte träffar under hösten. Jag skulle vilja att ni formulerar det som ett brev från en resa, om ni kan se er forskarutbildning som en sådan. Berätta hur er väg sett ut sedan ni lämnade vissa av reskamraterna i april 2010. Berätta var ni befinner er just nu, och hur resan ser ut framöver mot juni 2011. Beskriv var ni tror att resan slutar, hur det ser ut där, och vad ni kommer att ha för roll i det sammanhanget. Eller kanske vill ni berätta om nya resor ni tänker ta er för. Beskriv gärna de miljöer ni varit i, befinner er i och föreställer er framöver ganska noga. Vilka personer finns där, hur ser miljön ut, och hur ser ni på er själva i sammanhanget, hur har ni känt er i olika sammanhang osv. Använd fantasin! Jag skulle också önska att ni svarade på någons brev!

Utformningen av uppgifterna grundade sig på antaganden om att *tid, rum, och socialt sammanhang* är centrala i berättelser, och möjliggör en narrativ analys (Clandinin et. al., 2007). Berättelserna ger en bild av såväl licentiandernas identitetsformation i relation till aktiviteter i sina olika *gemenskaper* under utbildningens gång, som av gruppens funktion och utveckling och kursers organisation. Dessutom åskådliggörs hur upplägget inverkat på licentiandernas upplevelser och utveckling. Antalet deltagare i forskarskolan som lämnat in skriftliga reflektioner under de två åren har varierat mellan 10-12 av 13. Vid det sista tillfället lämnade 11 av 12 in sina berättelser<sup>2</sup>.

Materialet analyserades utifrån Wengers teorier om praxisgemenskaper och lärandesystem. Lärarnas berättelser delades in i uttalanden som kopplades till någon av *gemenskaperna*: yrkespraktiken, forskarskolegruppen, akademien, respektive relationer däremellan. Uttalanden som beskrev framtida scenarier sorterades för sig. Därefter följde en fas av meningskondensering, varefter de kondenserade uttrycken omarbetades till en berättande text. Resultatet har formats som en berättelse om forskarskolan, med inslag av deltagarnas egna röster. Ordagranna citat markeras med citationstecken eller indrag. Citaten är anonymiserade och är inte menade att hänvisa till någon specifik deltagare i forskarskolan.

<sup>2</sup> En av licentianderna avslutande sina studier i september 2010. I övrigt var gruppen konstant och bestående av samma personer.

## LÄRANDE OCH IDENTITETSFORMATION INOM NFS – RESULTAT OCH ANALYS

I det följande avsnittet beskrivs licentiandernas utveckling inom och mellan forskarskolans olika praxisgemenskaper. Efter en introducerande text beskrivs den första utvecklingen ur praktikers perspektiv, för att följas av ett stycke där NFSs egen praxisgemenskap är utgångspunkten. Därefter presenteras licentiandernas växt inom den akademiska, respektive den yrkesmässiga gemenskapen. Resultatet avslutas med ett avsnitt som förmedlar licentiandernas visioner om en framtid som brygger mellan akademi och praktik.

*Forsarskolan som lärandesystem – gemenskaper och lärandebanor*

Forsarskolan bestod av *tre huvudsakliga praxisgemenskaper*: den vardagliga undervisningspraktiken, den akademiska forskningsmiljön på lärosätet, samt forskarskolans kurser, inklusive formella och informella mötesplatser. Mellan de olika arenorna färdades licentianderna på lärandebanor där de tog med sig erfarenheter från en arena till en annan. På så sätt utvecklades kunskapen, förmågan att lära, och identiteter formades. Aktiviteter i en praxisgemenskap visade sig ställa krav på undervisning och lärande i en annan. Inom de olika arenorna utvecklades individerna och kollektivet på olika sätt. Det visade sig att lärarna i sin *undervisande praxisgemenskap* utvecklades från centrala medlemmar till mer perifera; effektiva, fokuserade och reflekterande sådana. Inom den *akademiska gemenskapen* utvecklades licentianderna från att ha varit perifera och i låg grad bekanta med språk, aktiviteter, mål och beteenden, till att komma närmare kärnan och kunna hantera sammanhanget, utan att tappa bort sin läraridentitet. Inom NFSs egen *praxisgemenskap* är den kollektiva identitetsformationen mest tydlig, vilken inverkar på individens förhållande till sin forskande lärarroll, eller sin roll som praktisknära akademiker. Det visade sig att denna gemenskap snabbt blev viktig för deltagarna och att det inte minst var här de hämtade energi för att utvecklas som sig själva inom de två andra gemenskaperna.

*Med praktiken som utgångspunkt*

De frågor licentianderna fokuserade i sina forskningsprojekt hade direkt eller indirekt formats i deras yrkespraktik, och resultaten av dem verkar vara möjliga att direkt eller indirekt knyta tillbaka till densamma. Ett krav vid antagning var att projekten skulle relateras till klassrummets musikverksamhet, i grundskolan eller på gymnasiet. Frågeställningarna i licentiandernas forskningsprojekt belyste exempelvis grundskoleelevers deltagande i musikaliska aktiviteter med koppling till identitetsformation och inom-/utommusikaliskt lärande, gymnasieelevers musikaliska begreppsliggörande, konstruktion av kön i ensemblespel, musikaliskt lärande i virtuella spelmiljöer, sång i samklang, samt musikdidaktiska val och utmaningar. Frågorna hade sitt ursprung i praktiken och fick möjlighet att studeras genom licentiandernas deltagande i den akademiska gemenskapen och att stötas och blötas och relateras till praktiken i NFSs gemenskap.

Deltagarna i forskarskolan beskrev den första tiden i utbildningen som en intensiv förälskelse. ”Täta träffar med forskarskolegänget, nya intressanta platser att besöka, nya tankar, nya böcker, nytt, nytt, nytt”. De var fascinerade av möjligheten att utveckla nya förhållningssätt till sin praktik. Samtidigt uppmärksammade de svårigheter med att balansera uppgifter i yrkespraktiken med kursverksamhet och uppsatsskrivande. Licentianderna delade med sig av rädslan för att tappa sin identitet, och att upplevas som en jobbig kollega. Dock hade de i detta relativt tidiga skede klara uppfattningar om vilka arbetsuppgifter och roller som skulle kunna vänta efter avslutad utbildning. Gymnasielektor, forskande lärare, forskare, utvecklare, fortbildare, handledare, samtalspartner och inspiratör var roller som nämndes. Licentianderna visade medvetenhet om såväl



möjligheter som hinder för att kunna kliva in i nämnda roller, medan en framtid i akademien samtidigt föreföll relativt diffus.

Med tiden övergick upplevelsen av deltagandet i forskarskolan till att beskrivas som en intensiv berg- och dalbana, där engagerad utveckling i praxisgemenskaperna varvades med osäkerhet om framtiden. Under utbildningens näst sista termin vittnar flera av deltagarna om en känsla av att ha stannat i en dal. De upplevde i det skedet att de visste och kunde mindre än när de började, och de kände sig inte riktigt hemma vare sig i akademien eller i lärarrollen. Däremot visade de genomgående en stark vilja och ett stort behov av att bidra till att egen och andras musikpedagogiska forskning kommuniceras till praktiken, och att behov av forskning i praktiken kommuniceras till akademien.

#### *Lärandesystem som förutsättning för brobygge och professionellt lärande*

Aktiviteter och kommunikationen inom forskarskolans egen gemenskap verkar ha varit det som i första hand bidragit till förmedling, samt utveckling av relationer, mellan teori och praktik, liksom mellan akademi och musikundervisningspraktik. Licentianderna uttryckte under utbildningens gång behov av att utveckla sitt förhållningssätt tillsammans med nya redskap som kan prövas emot och användas inom praktikfältet. De betonade att tillfällen där de faktiskt skulle ha kunnat praktisera förhållningssätt och verktyg hade behövt organiseras av forskarutbildningen, och hade kunnat ingå i de enskilda kurserna. De licentiander som utförde forskning eller kursuppgifter i sin praktik i början av utbildningen visade redan tidigt också en vilja att återvända dit. De kurser som ingått i forskarskolan hade enligt licentianderna på ett tydligare sätt kunnat förbereda dem för en framtid inom akademien, inom praktikfältet samt för en tillvaro med en fot i varje gemenskap. Det behövs en speciell design av forskarutbildning, uttryckte de, för aktiva lärare som vill fungera som en länk mellan akademi och undervisningspraktik.

#### *Deltagarnas växt inom den akademiska gemenskapen*

Licentiandernas utveckling som deltagare på det akademiska fältet handlar som de själva uttryckte det om att gå ifrån att vara perifera och förvirrade till mer centrala, aktiva och reflekterande praktiker-akademiker. Om det är möjligt att definiera ett fält för dessa praktiker-akademiker inom akademikerfältet, har licentianderna där absolut blivit centrala. Något som framträder tydligt är att de utvecklat forskarkunskaper. Kunskaperna de nämner innefattar att kunna ta till sig forskning och vetenskapliga texter och metoder, samt att kunna omsätta dem i sitt eget arbete. Det kan handla om att referera, kritisera och diskutera, relatera olika teorier till varandra, eller att låta en teori hjälpa dem att utforma en studie och att se resultat. Flera av deltagarna framhåller vikten av en fungerande teori för att kunna förstå och hantera praktiken, medan andra betonar vikten av att metodiskt kunna analysera ett material, för att sedan relatera det till teori. Att uttrycka sig vetenskapligt, inte minst i text, är något som tas fram bland de kompetenser de utvecklat under resans gång. Licentianderna visar också en hög medvetenhet om hur dessa kunskaper skulle kunna användas vidare i deras olika roller.

Eftersom variationen var stor vad gäller de deltagande lärarnas akademiska erfarenheter, startade deras resor på flera olika nivåer. Gruppen tog dock vara på detta och bildade snabbt en stark vi-känsla. De olika deltagarna skapade sig egna verktyg för att kunna hantera situationen och bidra till gemensam och egen utveckling.

De första veckorna och månaderna i NFS vet jag att jag tänkte "det här är helt gale". Arbetstempot var högt och, vilket jag berättat för många av er, vokabuläret vid den första träffen var av sådan art att en avdankad musiklärare / . . . / hade svårt att hänga med i om föreläsningarna faktiskt var på svenska eller inte... Min personliga ordbok i mitt GoogleDoc växte med fantastisk hastighet de här första månaderna och "o" vad många gånger jag varit glad för att kunna gå tillbaka i den och titta på vem som sagt att vad betydde vad. Idag kan jag till och med själv slänga mig med en och annan forskarfloskel och känna mig så där "lite kunnig".

NFS-gruppen har enligt de deltagande lärarna varit en viktig och trygg arena som licentianderna vänt tillbaka till och använt erfarenheterna ifrån när de banat sig fram på den akademiska arenan. En akademisk *gemenskap* har varit heminstitutionens forskningsmiljö, men för att få kunskaper om sina enskilda intresseområden har licentianderna känt sig tvungna och blivit uppmuntrade att röra sig i ytterligare akademiska sammanhang. Många uttrycker en glädje över att hitta platser där deras relativt nyvunna insikter har kunnat komma till användning och konfronteras med andra rön och tankar. Att kunna delta i ett vetenskapligt samtal var något som bidrog till att närma sig centrum av det akademiska fältet. Deltagarna vittnade också om att deltagandet i de akademiska fälten, som nätverk och forskningskonferenser, har bidragit till en ökad förståelse för vad forskning är och kan vara, samt hur fältets olika delar hänger ihop.

Dessa [internationella] konferenser tillsammans med de tre svenska jag bevisat under hösten har varit både inspirerande och transformerande såtillvida att de har bidragit till min konceptualiseringsprocess om vad forskning är och hur fältet ser ut och fungerar.

Därtill finns ett framträdande relativt starkt behov av att bli bekräftad av det akademiska fältet, eller forskningssamhället. Det uttrycktes genom glädje över att få kommentarer på texter och presentationer, att bli accepterad till en konferens, att få en artikel antagen till en tidskrift eller att få samarbeta med mer erfarna kollegor.

Samtidigt framträdde i materialet en frustration och besvikelse över en akademisk inskränkthet, vilket också tydliggör den praktisknära akademiskens perspektiv.

Jag är tyvärr ganska trött och besviken på det ointresse för praktiken jag upplever mig ha mött under vistelserna i den senare. Det handlar mer om att ta steg vidare "uppåt" och att hitta på nya saker, inte för forskningsresultatens skull utan för att kunna hänga kvar i "gamet".

Flera av deltagarna visade en vilja att gå vidare på forskarbanan. "Min förhoppning är att kunna fortsätta till doktor men hur det ska gå till och i så fall vid vilket lärosäte står väl i facit antar jag". Situationen upplevs som oviss, även för dem som till viss del arbetade inom akademien innan forskarstudierna tog vid. En trygg anställning kan krocka med möjligheter inom akademien.

Liksom flera av de andra resenärerna på NFS-expressen funderar jag på hur en fortsatt resa på doktorandlinjen skulle kunna se ut men där har jag ännu inte sett någon konkret räls. Jag vet ungefär var man kan försöka köpa biljett och jag tror



att biljettkontoret kommer att öppna, det är stängt just nu. Men det finns ju inga garantier att man får en biljett om än man hittar biljettkontoret. Det känns som att hoppa på det tåget skulle vara på en resa där returbiljetterna är komplicerade att få tag på.

Angående själva uppsatsskrivandet var samtliga deltagare i slutet av näst sista terminen övertygade om att de skulle komma att hålla tidsramen. De uttryckte visserligen frustration över att mycket text återstod att skriva, att det var svårt att veta när analysen var klar och hur en licentiatuppsats faktiskt skulle ut. De upplevde att de gjort mycket men att de inte såg konkreta resultat. En stark drivkraft för att arbeta med uppsatserna var att kunna kommunicera sin forskning.

#### *Licentiandernas växt i yrkespraktiken*

Tidigare nämndes att deltagarna inom yrkespraktiken utvecklats från att vara centrala och engagerade musklärare, till att bli mer perifera, reflekterande och effektiva. En längtan tillbaka till elever och kollegor existerade bland de flesta av dem, dock gärna i nya roller. Licentiandernas inställning till det "vanliga" arbetet varierade, från att vilja vara med i det arbete som äger rum på hemmaplanens "golv", till att lika gärna kunna gå tillbaka till en annan skola, eller ingen alls. Några nämnde också svårigheter med dåliga förutsättningar och bristande förståelse från kollegor avseende den korta tiden per vecka de under utbildningens gång befann sig i praktiken. Intresset hos rektor och huvudman/kommun varierade i hög grad i slutet av utbildningen.

Det som i nuläget känns mest tråkigt, förutom att inte få träffa er alla på reguljär basis, är att min kommun är så genuint ointresserad av vad jag gjort och vad jag kan bidra med. Trots att min skola är positiv och att jag uppvaktat diverse tjänstemän så får jag inte ens svar på mina mejl.

På de flesta håll saknades visioner hos huvudmännen om hur den nyvunna och köpta kompetensen skulle kunna utnyttjas vid den egna skolan, eller inom den egna kommunen. "Antagligen får jag tänka ut ett förslag och presentera det för ledningen." De forskande lärarna hade dock inte tappat tron på sig själva eller sina möjligheter i kommunens tjänst, även om deras tankar om hur deras kompetens och reflekterande förmåga skulle kunna användas krockade med chefernas. Krocken kunde bland annat ta sig uttryck i att licentianderna ville arbeta för förändring på ett övergripande plan, medan rektorerna tänkte mer konkret och kortsiktigt samt efterfrågade snabba resultat.

Grejen är att jag har sett fram emot att få komma tillbaka till jobbet med lager'n runt skallen och liksom "äga" jobbet, som mina elever skulle säga. Utrustad med forskningsrön, nya pedagogiska perspektiv och en infantilt löjlig grad av läsning av styrdokument och andra skrifter – det skulle liksom göra mig fullständigt outhärlig på jobbet, i det nya gymnasiet. Fast, jag räknade ju inte med att kommunen har en egen pedagogisk agenda och nu, när jag skriver det här, så blir jag fortfarande arg när jag tänker på den.

I det här sammanhanget visade deltagarna också att möten med kamrater i forskarskolan var viktiga. De betonade behovet av att påminna varandra om vad de faktiskt kan och hur de skulle

kunna hitta vägar och redskap för att övertyga sina huvudmän om att deras forskarutbildade lärare kunde fylla viktiga funktioner i verksamheten. Ett par av deltagarna i forskarskolan kände sig nöjda med resandet på forskarutbildningens bana för tillfället och tänkte arbeta aktivt för att förnya sitt ”gamla” arbete. Fortfarande i slutet av utbildningen präglades licentiandernas visioner av en vilja till förändring och utveckling. De vill förändra undervisningspraktiken, de vill förändra pedagogiska förhållningssätt och öka medvetenheten om pedagogisk filosofi bland sina kollegor. De vill vara med och förändra lärarutbildning och skolorganisation. Tankar om att arbeta med fortbildning av kollegor utanför den egna hemskolan kom också fram i resone-mangen. De tillfällen där de fått möjlighet att kommunicera sin forskning till kollegor i läraryrket gav mycket tillbaka och därmed mersmak.

*Som en bro mellan två världar*

Förutom att kunna arbeta för förändring inom ramen för sin tjänst som musiklärare, såg licentianderna kombinationstjänster där arbete eller studier i akademien kombineras med fortsatt arbete i yrkespraktiken som en möjlighet att kunna förverkliga de visioner som nämndes ovan. Flera av licentianderna placerade möjligheten att få arbeta femtio procent inom sin hemskola och femtio procent inom akademien överst på sin önskelista. De flesta av deltagarna hade rört sig i nya sammanhang, i nya nätverk och på så sätt fått inblick i såväl akademiska som mer praktisknära kontexter. De ser sig som broar mellan dessa *gemenskaper*.

Jag vet inte om det kommer att finnas någon möjlighet att läsa vidare, kanske om man ordnar externfinansiering själv? 50 - 50, läsa-jobba står högst på önskelistan.

Denna kraft och möjlighet krockar dock och blir till ett hinder i mötet med huvudmännens tankar och visioner. Även om det ser lite mer positivt ut bland dem som har stöd på ”hemmaplan”; ”Rektor är dock inne på att jag ska vara kvar på skolan men i en ny roll, ännu inte klart vilken, känns både spännande och oroande”, finns då en termin återstår av utbildningen i princip inga färdiga möjligheter utformade som erbjuder dem att kunna fungera som forskande lärare, som ovan nämnda bro. Det försiggår för de mesta ingen kommunikation mellan skolhuvudmän och lärosäten. Även om rektorn i vissa sammanhang är villig att avsätta medel, verkar det ligga helt och hållet på licentiandens ansvar att hitta möjliga vägar och resurser för en fortsatt kombinerad karriär. ”Jag har sökt finansiering från min kommun.”

I slutet av utbildningen uttryckte flera av licentianderna en känsla av ensamhet, och samtliga uttalade en saknad av de gemensamma kurserna, som i det trygga sammanhanget erbjöd akademiska, såväl som pedagogiska och informella diskussioner med kollegor i samma situation. Som nämndes tidigare vet majoriteten av licentianderna inte riktigt vilken riktning resan kommer att ta framöver, allt för många parametrar är osäkra och att färdigställa uppsatsen tar all tid, kraft och engagemang. Att framtiden närmar sig och börjar bli faktisk, verkade också göra den än svårare att visionera om.

**SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS**

De medverkande lärosätena och ledningen av NFS hade av regeringen fått i uppdrag att organisera och genomföra en forskarutbildning som skulle erbjuda musiklärare att utveckla musikdidaktisk och musikspecifik kompetens, funktionell i ett professionellt sammanhang. Samspelet med kommuner och huvudmän, lärarnas identitetsformation, samt avhandlingarnas fokus och färdig-

ställande har varit utmaningar bekanta från tidigare studier av liknande uppdrag. Detsamma gäller balansen mellan att utveckla pedagogisk kompetens och ett reflexivt tänkande, samt att skapa trygga tillitsfulla klimat inom samtliga inblandade praxisgemenskaper.

Att organisation av en forskarskola för aktiva lärare som ett *lärandesystem* kräver kommunikation mellan aktörer från samtliga *gemenskaper* är något som framträder tydligt i resultatet, vilket även stämmer väl överens med tidigare studier till (exempelvis Prøitz, 2005). Det förekommer frekvent och engagerad kommunikation mellan koordinator, ämnesföreträdare och deltagare i forskarskolan, men vissa kommunikationsmönster och –innehåll saknas, vilket gör att forskarskolan inte kan ses som ett väl fungerande *lärandesystem*. Organisationen har inte lagt tillräkta för *lärandebanor* mellan samtliga tre *praxisgemenskaper*. Resultatet tyder på att kommunikation mellan aktörer inom undervisningspraktiken och den akademiska praktiken oftast gått genom doktoranderna själva. I organisering av framtida forskarskolor bör således företrädare för såväl undervisningspraktik och akademi bjudas in till kontinuerliga möten där mål för och upplägg av forskarstudier för aktiva forskande lärare diskuteras.

Möjligen kan forskarskolan, med vissa individuella undantag, ses som två mindre *lärandesystem*; ett bestående av NFS-gemenskapen och praktiken, samt ett av NFS och akademien. Dessa förhållanden inverkar troligen på möjligheter till enhetlig identitetsformation och till viss del på fokus och utveckling av licentiandernas avhandlingar. Möten mellan akademi, licentiander och skolhuvudmän hade kunnat bidra till att gemensamma uppfattningar om vad forskarutbildning kan vara, kunde utvecklats genom reflektion och diskussion. I förlängningen hade sådana möten kunnat lägga tillräkta för såväl utveckling inom gemenskaperna som sådana, där införlivande och utveckling av ramar, idéer, verktyg, språk, anekdoter och dokument hade kunnat ge lärarna möjlighet att skapa och återskapa praktiken. Huvudmännen kan behöva utveckla begrepp och kunskap om vilken kompetens som utvecklas inom en forskarutbildning och vad den skulle kunna användas till, vilket ytterligare understryker vikten av kontinuerliga möten mellan huvudmän och företrädare för akademien. Dessutom hade vikten av att skapa ett tryggt klimat i yrkespraktiken kunnat fokuseras. Företrädarna för akademien behöver å sin sida kunskap om hur forskarutbildning kan bidra till funktionell kompetens på praxisfältet.

Visioner om den kommande yrkespraktiken hade också i dessa möten kunnat få näring, samtidigt som de hade kunnat ge näring till nämnda läroprocesser där lärarna utvecklar djupare förståelse för undervisning, samt hur deras nya kunskap skulle kunna användas. Liknande möten hade kunnat ligga till grund för utveckling av *lärandebanor* mellan *gemenskaperna*, och bidragit till *lärandesystemets* funktionalitet, där kompetens utvecklad inom en gemenskap skulle fått möjlighet att användas och utvecklas inom en annan, inte minst inom ramen för forskarutbildningskurserna.

Avslutningsvis vill jag understryka att stöd för identitetsutveckling hos praktiserande lärare i forskarutbildning saknas i tidigare studier. NFS-organisationen har uppmuntrat licentianderna att vara aktiva deltagare i *lärandesystemet* och reflektera över sin utveckling, funktion i och relation till de olika *gemenskaperna*. NFS-kollegiet har också fungerat som en mötesplats för dylka diskussioner och reflektioner. Vad regeringen önskade sig var didaktik- och ämneskompetenta lärare som kan bidra till elevernas måluppfyllelse. Vad de får är nyfikna, kritiska, undersökande, kommunicerande, offentliga, och systematiska forskarutbildade lärare som gärna vill förändra och utveckla praktiken. Vilka roller förväntas de kliva in i och var finns deras *praxisgemenskaper*, deras professionella arenor?

## CODA

I september 2011 har elva av tolv licentiander examinerats med godkänt resultat. Sex av dem har återvänt till sina ursprungliga arbetsuppgifter, en har startat en friskola, två har intagit chefsposter hos sin tidigare huvudman, en arbetar vidare på licentiatuppsatsen parallellt med arbete i den ursprungliga praktiken, medan en utökat sin tjänst inom högre utbildning. Fyra av dessa söker aktivt forskarutbildning medan två ytterligare studerar vidare inom andra forskarskolor.

## REFERENSER

- Anderson, C.W. (1989). The role of education in the academic disciplines in teacher education. In A. Woolfolk (Ed.) *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 88-107). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- André Thelin, A. (2009). *På tröskeln till en okänd värld. Forskarutbildning och skolans vardag*. NIFU. Skriftserie nr. 31/2009. OSLO.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 49p.
- Castle, K. & Aichele, D.B. (1994). Professional Development and Teacher Autonomy, in Aichele, D.B. & Coxford, A.F. (eds) *Professional Development for Teachers of Mathematics*. 1994 Yearbook, NCTM, USA.
- Clandinin, D. J., Murray Orr, A. & Pushor, D. (2007). Navigating sites for narrative inquiry, *Journal of Teacher Education*. Vol. 58, No. 1, January/February 2007 pp. 21-35.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och Medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers generative change: a follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38, 653-689.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Grönlund, J. (2007). *Måste jag spela basket? Att arbeta med lokala kursplaner, lektionsplaneringar, betyg och bedömning i ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Hammerness, K., Darling-Hammnd, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Fransisco: Josey Bess.
- Kungl. Musikhögskolan (2007). *Nationella Forskarskolan i Musikpedagogik*. [http://www.kmh.se/visasida\\_sv.php?p=15&t=edu](http://www.kmh.se/visasida_sv.php?p=15&t=edu) (20110125).
- Läraryrket/SKL (2010). *Forskarutbildade lärare – en väg till skolutveckling. En kartläggning av kommundoktorander inom förskolans och skolans verksamhet, gjord i samarbete med Sveriges kommuner och landsting*. Läraryrket och Sveriges kommuner och landsting. Trosa: Trosa Tryckeri.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. Western Ontario: Althouse Press.
- Mitchell, J. (2002). *The Potential for Communities fo Practice to underpin the national training framework*. Melbourne: Australian National Training Authority.
- Mouvitz, L. (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. NCM-RAPPORT 2001:2. Göteborg: Nationellt Centrum för Matematikutbildning.
- Prop (1990/91). Regeringens proposition 1990/91:18. *Ansvar för skolan*.
- Prøitz, T. S. (2005). *Profesjonsorientert PhD-utdanning i Sverige – nor for Norge? Bedre Skole 2005*. Oslo.

- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2003). *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprocess 2001-2002*. NIFU. Skriftserie nr 8/2003. Oslo.
- Regeringen (2007). Universitet och högskolor som får bedriva forskarskolor inom läraryftet utsedda. <http://www.regeringen.se/sb/d/9985/a/100680> (20110921).
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In J. Brophy (Ed.) *Using video in teacher education: Advances in Research on Teaching*, 10, 259-286. Orlando, FL: Elsevier, LTD.
- Skolverket (2009). Forskarutbildning <http://www.skolverket.se/sb/d/1892/a/10858> (20110921).
- Skolverket (2010). Positiv utvärdering av lärarutbildningen. <http://www.skolverket.se/sb/d/2639/a/20377;jsessionid=5FAF8C163F7BCF7A3A584598594014Bo> (20110921).
- Statskontoret (2010) *Ett lyft för den som vill. Utvärdering av den statliga satsningen på fortbildning av lärare*. Stockholm: Statskontoret.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). Learning for a Small Planet. A Research Agenda. Retrieved from <http://www.ewenger.com/research/index.htm>.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston. Harvard University Press.
- Wennergren, A. (2007). *Dialogkompetens i skolan vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö* (diss). Luleå\_ Luleå Tekniska Universitet.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999) Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development, *Review of Research in Education January 24, 173-209*.