

Musikundervisning över ämnesgränserna

**En intervjustudie om fyra lärares syn på musikämnets roll i
undervisningen över ämnesgränserna i åk 7-9**

Kandidatavhandling
april 2017

Patricia Borgman
Avdelningen för musikpedagogik
Sibelius-Akademien
Konstuniversitetet

Avhandlingens namn	Sidantal
Musikundervisning över ämnesgränserna	41
Författarens namn	Termin
Patricia Borgman	våren 2017
Utbildningsprogrammets namn	
Musikpedagogik	
Sammandrag	
<p>I denna kandidatavhandling undersöks fyra lärares erfarenheter och tankar om <i>undervisning över ämnesgränserna</i> i årskurserna 7-9. Tyngdpunkten ligger på musikämnets roll i samarbetet. Begrepp öppnas upp, historien redovisas och olika sätt att integrera presenteras i avhandlingens teoretiska referensram. Dessutom läggs argument för integration och faktorer som påverkar integrationen fram.</p> <p>Genom individuella intervjuer intervjuas fyra lärare (tre musiklärare och en modersmålslärare) med tidigare erfarenhet av <i>undervisning över ämnesgränserna</i>. Utifrån lärarnas tankar och erfarenheter läggs avhandlingens analyskapitel upp. Där jämförs lärarnas svar med den tidigare beskrivna teorin, vilka visade sig påminna om varandra mera än förväntat.</p> <p>Denna kandidatavhandling utmynnar i utmaningar och möjligheter med att ha med musikämnet som en part i <i>undervisning över ämnesgränserna</i>. Planeringstiden, olika arbetsplatser och att musik är ett tillvalsämne i årskurserna 8-9 visar sig vara utmaningar i samarbetet. Som största möjlighet framstår musikämnets flexibilitet. Musiken kan nämligen förknippas med så gott som alla övriga läroämnena, vilket gör musiken till den perfekta samarbetspartnern.</p>	
Sökord	
Undervisning över ämnesgränserna, ämnesövergripande undervisning, årskurs 7-9	

Innehåll

1 Inledning	Fel! Bokmärket är inte definierat.
1.1 Bakgrund.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
1.2 Avgränsningar	4
1.3 Upplägg.....	5
2 Undervisning över ämnesgränserna	6
2.1 Begrepp inom området.....	6
2.2 Undervisning över ämnesgränserna från förr till nu.....	7
2.1.1 Undervisning över ämnesgränserna i tidigare läroplaner.....	7
2.1.2 Undervisning över ämnesgränserna idag	8
2.1.3 Undervisning över ämnesgränserna i Steinerskolan	8
2.3 Vertikal och horisontell integration i läroplanen	9
2.4 Mångvetenskapliga lärområden	11
2.5 Argument för undervisning över ämnesgränserna.....	11
2.6 Faktorer som påverkar undervisning över ämnesgränserna.....	13
2.7 Musik - det perfekta samarbetsämnet?.....	15
2.8 Sammanfattning	16
3 Forskningsmetod	17
3.1 Forskningsfrågor	17
3.2 Kvalitativ forskningsintervju som metod.....	17
3.3 Urvalet.....	18
3.4 Genomförande och analys av intervjuer	20
3.5 Reliabilitet och validitet	20
4 Analys av intervjuerna	22
4.1 Lärarnas syn på undervisning över ämnesgränserna.....	22
4.1.1 Horisontell integration i praktiken	22
4.1.2 Nygammalt tankesätt.....	24
4.2 Lärarnas erfarenheter i förhållande till teorin	24
4.2.1 Samarbete mellan lärarna.....	25
4.2.2 Skolledningens roll	27
4.2.3 Lärarnas kompetens	28
4.2.4 Lärarnas motivation	29
4.3 Musik - det perfekta samarbetsämnet!	30
5 Sammanfattning och diskussion.....	35
5.1 Undervisning över ämnesgränserna i årskurserna 7-9: Utmaningar	35
5.2 Undervisning över ämnesgränserna i årskurserna 7-9: Möjligheter	36
5.3 Slutord.....	37
4 Litteraturförteckning	38
5 Bilagor.....	39
Bilaga 1, Intervjufrågor - Musikläraren	39
Bilaga 2, Intervjufrågor - Ämnesläraren	40
Bilaga 3, Intervjutraskribering	41

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Hösten 2016 har den nya läroplanen tagits i bruk i de flesta grundskolorna i Finland. Det är frågan om läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016 (LP 2016) och i och med den har det blivit aktuellt med mångvetenskapliga lärområden. Redan tidigare har man i läroplanen uppmuntrat till mångsidigt lärande, men i LP 2016 uppmanar man till att sträva till en ämnesöverskridande kompetens och så kallade mångvetenskapliga lärområden. (LP 2016)

Mitt personliga intresse för undervisning över ämnesgränserna har så småningom vuxit fram. Jag är en person som ofta har många järn i elden och är tacksam över att kunna använda kunskap jag fått från ett område i ett helt annat sammanhang. På samma sätt är jag intresserad av att lära elever att tänka i nya banor och att använda sin kunskap på andra sätt än de är vana vid.

Eftersom jag ännu studerar och mina tankar gällande undervisning över ämnesgränserna egentligen bara är idéer är jag väldigt ivrig att forska i hur lärare ute på fältet har tacklat utmaningen. Jag kommer att intervjua fyra lärare med erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna. Är de lika positivt inställda som jag är till att jobba ämnesövergripande? Har de hittat lösningar på eventuella problem? Vad är det man behöver tänka på? Eller har de alls provat på att förverkliga undervisning över ämnesgränserna?

1.2 Avgränsningar

Jag har valt att avgränsa mitt område till årskurs 7-9. Detta beror på att man i dessa årskurser oftast har ämneslärare istället för klasslärare. För en klasslärare är det lättare att samarbeta ämnesövergripande i och med att hen själv undervisar i flera ämnen, men i en skola med skilda lärare i så gott som alla ämnen är det svårare att förverkliga ämnesövergripande projekt. Eftersom musik är mitt ämne har jag valt att koncentrera mig på musikens roll i det ämnesövergripande samarbetet.

1.3 Upplägg

Denna kandidatavhandling består av fyra delar. I den första delen (kapitel 2) förklarar jag begrepp inom ämnet. Dessutom berättar jag om undervisning över ämnesgränserna från förr till nu och tar upp Steinerskolans ämnesövergripande undervisning. Det sistnämnda är relevant eftersom två av forskningens intervjupersoner jobbar i Steinerskola. Vidare i kapitlet lyfter jag fram olika sätt att integrera, olika argument för varför man skall integrera och olika faktorer som påverkar integrationen. Dessutom redogör jag för musikens roll i samarbetet.

I den andra delen (kapitel 3) beskriver jag forskningsmetoden, urvalet och intervjuprocessen, medan jag i den tredje delen (kapitel 4) analyserar intervjumaterialet. I den sista delen (kapitel 5) knyter jag ihop det jag fått reda på och kopplar informationen till forskningsfrågorna.

2 Undervisning över ämnesgränserna

I min avhandling vill jag öppna upp fenomenet *undervisning över ämnesgränserna* både för mig själv och för läsaren. Jag inleder därför med en litteraturöversikt där jag behandlar undervisning över ämnesgränserna på ett allmänt plan. Här tar jag in teman som vertikal och horisontell integration, mångvetenskapliga områden, men även argument för undervisning över ämnesgränserna och dessutom lyfter jag fram faktorer som påverkar samarbetet. Jag avslutar kapitlet med att granska musikens roll i frågan.

2.1 Begrepp inom området

Eftersom man har visat sig använda väldigt olika begrepp för fenomenet *undervisning över ämnesgränserna* börjar jag med att öppna upp dem:

Ämnesintegration eller *-integrering* är ord som har sina rötter i det latinska ordet *integratio*. (Ruismäki 1998, 30) Den svenska översättningen (Glosbe, sökord: *integratio*) är just integration eller integrering, vars definition enligt nationalencyklopedin är “process som leder till att skilda enheter förenas” (Nationalencyklopedin, sökord: *integration*). Definitionen passar bra in på fenomenet undervisning över ämnesgränserna, men orden integration och integrering har ändå fått kritik i sammanhanget. I Finland används ordet *integrering* nämligen även när man pratar om att elever från specialklasser integreras i vanlig undervisning. (Hirvonen 2015, 5).

När man på finska talar om undervisning över ämnesgränserna, har ordet *eheyttäminen* redan använts i flera årtionden. Ordet bygger på orden *ehyt* och *eheä* som båda betyder *hel*. (Glosbe, sökord: *eheä*) Under de senaste åren har även detta begrepp mött kritik. Idag måste man nämligen understryka att man pratar om undervisning över ämnesgränserna, eftersom begreppet *eheyttäminen* även börjat användas i samband med förändring i sexualidentiteten. (Cantell 2005, 14)

Ett begrepp som kommer från Sverige, och betyder just undervisning över ämnesgränserna, är *ämnesövergripande undervisning*. Begreppet används utan förklaring i läroplanen (LP 2016) och även på gräsrotsnivå i skolorna. Ämnesövergripande undervisning är en utveckling av ordet *övergripande* som enligt svenska akademiens ordbok

betyder att någonting “täcker ett större område eller många områden”. (SAOB, sökord: *övergripande*)

Även *ämnesöverskridande undervisning*, som antagligen är en utvecklad version av *gränsöverskridande*, används ibland i folkmun när man syftar på undervisning över ämnesgränserna. Gränsöverskridande betyder enligt svenska akademins ordbok någonting som “inte hejdas av några gränser el. andra hinder”. (SAOB, sökord: *gränsöverskridande*)

I LP 2016 finns två begrepp som jag öppnar upp längre fram i min avhandling. *Helhetsskapande undervisning* skriver jag om i kapitel 2.2.2 på s. 8 och om *mångvetenskapliga lärområden* kan man läsa i kapitel 2.4 på s. 11.

Eftersom terminologin kring ämnet inte heller är helt klar för dem som jobbar i skolorna (Hirvonen, 2015, s. 37) kommer jag i min avhandling att använda det neutrala begreppet *undervisning över ämnesgränserna*. I vissa enstaka fall använder jag även orden *integration* och *ämnesövergripande* och syftar då på just undervisning över ämnesgränserna.

2.2 Undervisning över ämnesgränserna från förr till nu

2.2.1 Undervisning över ämnesgränserna i tidigare läroplaner

En vanlig uppfattning om undervisning över ämnesgränserna är att det är ett fenomen som uppkommit under de senaste årtionden. Så är ändå inte fallet, utan grundtanken för fenomenet har funnits sedan början av 1900-talet. Redan 1902 skrev John Dewey om hans tankar om hur man kunde kombinera skolan och vardagslivet så att inte skolan skulle vara en “kombination av olika lösryckta bitar”. (Dewey 1902) Ändå har vi idag, över 100 år senare, en stark ämnesindelning i vår finska skola. (Marjanen 2013, 6)

Trots att läroplanen varit och är indelad i ämnen har den under de senaste 100 åren innehållit inslag av undervisning över ämnesgränserna. På 1920-talet pratade Aukusti Salo om en helhetsprincip där olika ämnen tog upp samma saker parallellt. På så sätt skulle ämnesgränserna försvagas, eller till och med försvinna, så undervisningen istället blev en helhet. (Hirvonen 2015, 11; Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 38)

Även under modernare tid har ämnesindelningen diskuterats i flera omgångar. På 1970-talet ifrågasatte läroplanskommittén själv den ämnesindelade läroplanen. Både i läroplanerna 1985 och 1994 uppmuntrade man till att ta i beaktande undervisning över äm-

nesgränserna. I läroplanen 2004 uppmuntrade man till att skapa allmänna helheter och man ville att eleven skulle undersöka fenomen från olika håll. (Hirvonen 2015, 11)

Har man då sett resultat av dessa uppmuntranden i själva undervisningen? Läroplanen har visat sig vara en för vag nationell linje för att skolorna verkligen skulle förverkliga större förändringar som undervisning över ämnesgränserna. Ett så färskt ämne som förverkligandet av ämneshelheterna i läroplanen 2004 har i många skolor visat sig stanna halvvägs, även om man upplevt själva fenomenet som viktigt. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24)

2.2.2 Undervisning över ämnesgränserna idag

Idag har diskussionen kring undervisning över ämnesgränserna fått nya vindar i seglen. Ute i världen funderar man på vad kunskap över ämnesgränserna kunde innebära och det gör man även här i Finland. Man strävar efter att utforma kunskapsområden som dels är mera omfattande än de enskilda läroämnena och dels är nödvändiga för samhället och arbetslivet. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 27)

Hittills hade man närmat sig oskarpare ämnesgränser genom att i läroplanerna ha namngett teman som varje ämne skulle ta upp. Däremot har inget samarbete över ämnesgränserna krävts. (Cantell 2015, 12) I LP 2016 framhåller man att man vill uppnå en helhetskapande undervisning. Under vissa perioder ska eleven koncentrera sig på att lära sig se helheter och förstå hur det som lärs ut hänger ihop med den egna vardagen. (LP 2016, 31)

“Målet är att göra det möjligt att förstå förhållandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de är beroende av varandra. Helhetsskapande undervisning ger eleverna bättre möjligheter att kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och att i växelverkan med andra strukturera dem till meningsfulla helheter.” (LP 2016, 31)

2.2.3 Undervisning över ämnesgränserna i Steinerskolan

I Steinerskolan har man redan under en längre tid burit på en tanke om undervisning över ämnesgränserna. Varje skola bestämmer själv om undervisningen i huvudsak skall vara indelad i läroämnena eller om undervisningen skall vara mera helhetsskapande.

I praktiken gör man ämnesgränserna svagare genom att betrakta ämnen från olika synvinklar, men genom ämnesintegrerade inlärningshelheter försvinner ämnesgränserna nästan helt. (Läroplanen i Rudolf Steiner Skolan i Helsingfors)

“Fenomen-, tema- och ämnesbaserat lärande, integrering, kunskapsområdesbaserad integrering, projektlärande, och forskande lärande, erbjuder möjligheter att lösgöra sig från det ämnesindelade tänkandet. Man eftersträvar en enhetlig och holistisk upplevelse och förståelse istället för splittrad kunskap. Det behövs samarbete mellan läroämnena för att eleverna ska få ta del av meningsfullare inlärningshelheter och för att kunna gestalta helheter.” (Läroplanen i Rudolf Steiner Skolan i Helsingfors, 83)

I Steinerskolan är musikämnet roll att följa och stöda de övriga ämnena. Musikläraren ska ha ett nära samarbete med klassläraren, men även med exempelvis språklärarna. Särskilt i de låga klasserna eftersträvar man att musicera varje dag. (Läroplanen i Rudolf Steiner Skolan i Helsingfors, 375-384)

2.3 Vertikal och horisontell integration i läroplanen

Innan jag går till konkreta exempel på hur man kan förverkliga undervisning över ämnesgränserna vill jag förklara begreppen vertikal och horisontell integration.

Med vertikal integration menar man integration som händer på basis av logiken inom ett område. Inläringen bygger på att man går från det bekanta mot det obekanta och från konkret mot mer abstrakt. (Hälinen 1974, 19; Puurala 1998, 15; Ruismäki 1998, 40) Detta påminner även om John Deweys tankar: “Jag tror att lärostoffet i skolans kursplan skall utmätas av en gradvis differentiering bort från den omedvetna enheten i det utvecklade sociala livet.” (Dewey 1980, 43) I och med att vertikal integration sker inom ett och samma ämne lägger det även en grund som kan utvecklas till professionalitet och expertis. (Ruismäki 1998, 40)

Horisontell integration är å sin sida integration som sker mellan olika helheter. Antingen kan det vara frågan om integration mellan två läroämnena, t.ex. modersmål och musik, eller också kan det handla om att kombinera inläring och praktik. (Hälinen 1974, 19)

Undervisning över ämnesgränserna är en form av horisontell integration. Länken blir extra tydlig när man jämför de fyra tillvägagångssätt som kännetecknar horisontell integration i undervisningen med exemplen för tillvägagångsmetoderna för helhetsskapande undervisning i LP 2016 eftersom de är precis samma.

Den horisontella integrationens första tillvägagångssätt kallas “parallellisering” (Puurala 1998, 15) och kan jämföras med läroplanens tillvägagångsmetod “samma tema studeras parallellt i två eller flera läroämnena samtidigt” (LP 2016, 31). Denna metod skall användas endast när det faller sig naturligt, men betyder att man väljer ett tema som hör

hemma i två läroämnen och studerar temat på skilda håll ungefär samtidigt. (Hälinen 1974, 20-21)

Det andra tillvägagångssättet har fått namnet "periodstudier" (Puurala 1998, 15), vilket i praktiken betyder att man inte studerar alla ämnen samtidigt, utan periodvis skiftar vilka ämnen man läser. (Hälinen 1974, 20-21) Periodstudiesystemet finns även med som en tillvägagångsметод i läroplanen: "Innehåll som hör till samma tema delas in i perioder som följer på varandra." (LP 2016, 31)

Punkt tre i listan över tillvägagångssätt handlar om att gruppera ämnen i ämneshelheter. Man bildar ämneshelheter mellan ämnen som till uppbyggnaden liknar varandra, t.ex. konstämnen. (Puurala 1998, 15; Hälinen 1974, 20-21) I läroplanens tillvägagångsметод uttrycker man samma innehåll med andra ord: "Skapa helheter där många läroämnen samverkar." (LP 2016, 31)

Med de tre nämnda tillvägagångssätten strävar man efter att tona ner ämnesgränserna utan att sudda ut dem helt. (Hälinen 1974, 20-21) Det fjärde och sista tillvägagångssättet handlar däremot om att lägga upp en helhetsläroplan. Det betyder att ett ämne behandlas utan att ta i beaktande olika läroämnesgränser. Ämnet bestäms utgående från vad som är aktuellt och vad som intresserar eleven. (Puurala 1998, 15; Hälinen 1974, 20-21) Under denna punkt placerar sig de resterande tre tillvägagångsметoder för helhetsskapande undervisning som nämns i läroplanen, nämligen "ordna aktiverande evenemang såsom temadagar, olika tillställningar, kampanjer, studiebesök och lägerskolor", "planera mångvetenskapliga lärområden som omfattar en längre period och flera läroämnen och som kan innehålla ovannämnda helhetsskapande metoder" och "erbjuda samordnad undervisning, så att all undervisning är helhetsbaserad såsom i förskoleundervisningen." (LP 2016, 31)

Horisontell integration, alltså helhetsskapande undervisning, kan förverkligas som hela skolans samarbete, men det kan även betyda att endast två ämnen samarbetar under en enda lektion. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 26) Elevernas uppgift kan antingen vara att själva skapa en helhet, eller att försöka förstå grunderna till en färdigt integrerad helhet. (Hälinen 1974, 18)

2.4 Mångvetenskapliga lärområden

“Mångvetenskapliga lärområden (ML) är helhetsskapande studieperioder som grundar sig på samarbete mellan läroämnena. Lärområdena ska avspegla skolans värden och syn på lärande. De ska återspegla principerna för utvecklandet av verksamhetskulturen i den grundläggande utbildningen och stödja utvecklingen av mångsidig kompetens.” (LP 2016, 31)

Liksom jag i kapitel 2.1 funderade på vilket begrepp jag ska använda för *undervisning över ämnesgränserna* i denna avhandling har man funderat på samma sak när man skrivit LP 2016. Istället för att nöja sig med “lärområden” har man preciserat sig till “mångvetenskapliga lärområden”. (Cantell 2015, 14)

De mångvetenskapliga lärområdena ersätter i LP 2016 det som i tidigare läroplaner kallats ämnesshelheter. Med det nya begreppet vill man på ett nytt sätt lyfta fram undervisning över ämnesgränserna genom att låta skolorna själva bestämma mellan olika teman de kan förverkliga. (Cantell 2015, 12) Trots att man pratar om teman skall ett mångvetenskapligt lärområde ändå helst vara mycket bredare än en vanlig temadag, nämligen minst samma timantal som eleven vanligtvis allt som allt har under en hel vecka. I praktiken kan det här förverkligas antingen under en veckas alla lektioner eller också kan man placera ut timmarna under en längre period. (Hirvonen 2015)

Enligt läroplanen skall eleven varje läsår ta del av minst ett mångvetenskapligt område. “Om de mångvetenskapliga lärområdenas mål och innehåll och om hur de förverkligas ska beslutas i den lokala läroplanen och preciseras i skolans läsårsplan.” (LP 2016, 31)

Samarbete är en viktig faktor när man planerar och förverkligar mångvetenskapliga lärområden. Det är nämligen ett ypperligt tillfälle för samarbete både inom och utanför skolans väggar. Samarbete i alla former kan ge ny kraft åt arbetet i skolan. Det interna samarbetet kan vara samarbete mellan årskurserna, medan det externa samarbetet kan vara samarbete med utomstående verkare. En medelväg av samarbete kan vara att i skolundervisningen ta in kunskap eleven lärt sig utanför skolan, exempelvis i någon hobby. (Halinen & Jääskeläinen 2015) Samarbetet skall starta redan i planeringsskedet. (Hirvonen 2015, 43-44)

2.5 Argument för undervisning över ämnesgränserna

Argumenten för undervisning över ämnesgränserna är många, men gemensamt för dem alla är att man genom integration strävar efter en förbättrad undervisning. (Ruismäki

1998, 34) Jag har grupperat ihop argumenten till tre olika helheter: *Helhetsuppfattning*, *elevens motivation* och *framtidens kunskap*. Nedan presenteras helheterna av argument:

Helhetsuppfattning. Ett av de starkaste och mest använda argumenten för undervisning över ämnesgränserna är att den möjliggör en grund för bättre allmänbildning. Hela världen är ett pussel av många ämnen som tillsammans utgör en helhet (Cantell 2015, 11) vilket gör att vi individer upplever världen som en helhet och inte i skilda ämnen. (Österlind 2006, 16) I och med att man i undervisning över ämnesgränserna för ihop enskilda fakta till en helhet är det alltså lättare att få en helhetsuppfattning om fenomenet som studeras. (Hirvonen 2015, 8) John Dewey pratade även om att teori, praktik, reflektion och handling inom undervisning borde hänga ihop, eftersom undervisningen då skulle likna verkligheten mera. (Edberg 2012, 13)

Elevens motivation. Det har visat sig att "ett av de mer svårartade problemen med dagens skola är att den tar kål på många elevers motivation" (Gärdenfors 2010, 21). Eftersom ett eget intresse för ett ämne är den bästa källan för motivation (Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013, 116) kan en lösning till problemet vara att utveckla undervisningsmetoder som gör innehållet intressant och relevant för eleven. (Österlind 2006, 15) Undervisning över ämnesgränserna är ett konkret exempel på hur detta kan förverkligas. Genom att kunskapen eleven lär sig i skolan kopplas till elevens vardag har hen en chans att uppleva undervisningen som meningsfull och märka relevanta samband (Hälinen 1974, 18), vilket i sin tur leder till ökad studiemotivation. (Hirvonen 2015, 8)

Framtidens kunskap. Vad är egentligen målet med undervisningen? Enligt LP 2016 handlar det om följande:

"Behövliga kunskaper och färdigheter Enligt 3 § i förordningen är det huvudsakliga målet med undervisningen att eleverna ska få en bred allmänbildning samt vidga sin världsbild."
(LP 2016, 19)

Enligt Peter Gärdenfors är det ändå inte tillräckligt att eleverna uppnår kunskap. Hans tes bygger på att "den djupaste formen av lärande är att *lära sig förstå*" (Gärdenfors 2010, 35). Enligt Hannele Cantell finns det argument för att det är just denna typ av kunskap som kommer att behövas i framtiden. Man kommer inte att behöva en djup men smal kunskap, utan förmågan att se och även förstå de stora mönstren kommer att ses som mera värdefulla. (Cantell 2015, 13; Gärdenfors 2010, 38)

2.6 Faktorer som påverkar undervisning över ämnesgränserna

Utifrån den litteratur jag läst inför denna kandidatavhandling har jag lagt märke till att olika forskare och författare lägger tyngdpunkt på olika faktorer som påverkar undervisningen över ämnesgränserna. Nedan har jag sammanfattat de fem olika faktorerna som påverkar möjligheterna för att undervisning över ämnesgränserna skall kunna förverkligas på bästa möjliga sätt.

Stämningen i skolan. Stämningen i skolan påverkar verksamheten. Ju mera elevernas och lärarnas uppfattning om klimatet liknar varandras, desto bättre kontakt har man sinsemellan. En bra vi-känsla gynnar samarbete, vilket i sin tur gör steget till undervisning över ämnesgränserna mindre, och det gör även skolklimatet öppnare och mera familjärt. (Sandström 2005) I läroplanen uppmuntras man till samarbete på följande sätt:

“Ett gott samarbete inom personalen bidrar till att målen för undervisning och fostran ska uppnås. Skolarbetet ska ordnas på ett ändamålsenligt och flexibelt sätt genom samarbete och arbetsfördelning.” (LP 2016, 37)

Lärarna kunde även träffas mera under fritiden för att riva murar vid ämnesgränserna. (Hirvonen 2015)

Samarbete mellan lärarna. Eftersom skolan är indelad i ämnen och varje ämne har en ämneslärare är en förutsättning för att undervisning över ämnesgränserna skall kunna ske att lärarna samarbetar. De skall alltså inte samarbeta endast för att skapa god stämning, utan för att förverkliga hela fenomenet. I praktiken betyder det här planering, förverkligande och reflektion. (Cantell 2015, 14)

Samarbete och förmågan att göra kompromisser är även viktigt i frågan om tid. Det finns nämligen ingen extra tid för integration. Tiden skall tas från alla de ämnen som är med i projektet. Det kan verka orättvist, men jämnar ut sig i och med att alla ämnen i tur och ordning skall förverkliga undervisning över ämnesgränserna. I läroplanen uppmuntar man även till att utnyttja skolans övriga verksamhet som morgonsamlingar, studiebesök eller matstunder. (Cantell 2015, 13; Halinen & Jääskeläinen 2015, 31; LP 2016, 31)

Skolmaterial. Det bästa sättet att påverka vad lärarna sysslar med på lektionerna är att justera skolmaterialet. I själva verket är det väldigt få lärare som är intresserade av vad det står i läroplanen om det inte finns skolmaterial som stöder den. Problemet med

dagens läroböcker är att de är planerade att räcka hela året, vilket betyder att det inte finns någon extra tid för samarbete. (Hirvonen 2015)

Lärarnas kunskap. Egentligen är det frågan om lärarnas inställning, men för att de skall kunna ha en positiv inställning krävs först kunskap om fenomenet i fråga. Det som läraren kan och tycker att är intressant och viktigt vill även eleven med större sannolikhet lära sig. Är lärarens attityd den motsatta blir troligtvis även elevens attityd till att lära sig ämnet den motsatta. (Gärdenfors 2010, 73)

Tematiskt arbete upplevs ofta som självklart i de lägre klasserna medan arbetssättet i de högre klasserna till och med uppfattas som störande. (Sandström 2005, 10) Detta kan bero på att undervisning över ämnesgränserna är lättare att förverkliga i lågstadiet, eftersom klassläraren har kunskap i alla ämnen som lärs ut. I högstadiet är lärarna däremot ämneslärare och specialister på sitt ämne, vilket betyder att kunskapen över ämnesgränserna inte finns. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 84-85) Eftersom den goda pedagogens viktigaste egenskap är att hen behärskar ämnet för att kunna välja ut de viktigaste mönstren kan bristfällig kunskap leda till att man bara skrapar på ytan av ett ämne. (Gärdenfors 2010, 155; Grönholm 1998, 4)

För att lärare skall få kunskap i hur undervisningen över ämnesgränserna kunde förverkligas borde det vara en naturlig del av lärarutbildningen och praktiken. (Hälinen 1974, 24) Just nu är vi inne i någonting som Pertti Kansanen kallar "lärarutbildningens ekorrhjul":

"I skolsystemet har vi hamnat i en situation som jag har kallat för lärarutbildningens ekorrhjul: läraren undervisar i skolan i det ämne som han gått utbildning i vid universitetet genom att studera just detta ämne, vilket i sig är förutsättningen för att han skall kunna undervisa detta ämne i skolan. Denna cirkel är svår att bryta eftersom den innehåller en inbyggd försvarsmekanism. Om man i den ämnesbaserade läroplanen använder klasslärare, följer man ändå samma ämnesuppdelning som på högstadiet. Den största ämneskunskapen innehålls av högskolans ämnesinstitutioner, men eftersom klasslärarna hos oss är verksamma endast i lågstadiet, kan kraven på ämneskompetens inte vara så höga. En integrering av innehållet är lättare att genomföra eftersom det sker i huvudsak hos en lärare. Ekorrhjulet är inte lika slutet i detta fall." (Kansanen 1997, 159)

Lärarnas flexibilitet. Många lärare undervisar på samma sätt i årtal, eftersom de märkt vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. Ett nytt system som undervisning över ämnesgränserna kan för många kännas som ett hot eftersom man är rädd att man åtminstone för en stund måste förflytta sig ur sin bekvämlighetszon. Lärarna är idag vana att jobba självständigt och ensamma, men genom undervisning över ämnesgränserna behövs en ny sorts planering och tidtabell. (Hirvonen 2015) I dagens skola finns också en viss hierarki inom ämnena. En del lärare kan uppleva att deras ämne be-

höver speciell kompetens och vill av den anledningen inte blanda in andra lärare i undervisningen. (Sandström 2005, 55)

2.7 Musik – det perfekta samarbetsämnet?

I dagens samhälle är musiken en del av vardagen. Musiken finns med i film, television och litteratur, men är även en viktig del av populärkulturen. Musiken har också en stark relation till andra läroämnen. Texter på alla språk kan kombineras med musik via låtskrivning, musik och rörelse kan lätt kombineras med gymnastik och musikhistoria är en del av historia överlag. (Edberg 2012, 13-14)

Att musiken har så mycket gemensamt med andra läroämnen gör musikläraren med sitt ämne till en perfekt samarbetspartner i undervisning över ämnesgränserna. Integrationsmöjligheterna med andra ämnen är i princip oändliga, vilket kanske är orsaken till att musiklärare ofta ställer sig positivt till undervisning över ämnesgränserna. Musikläraren har många förutsättningar för att bli den som för ett projekt framåt, men i praktiken bromsar ofta omständigheterna ivern. (Edberg 2012, 14; Jarvola & Kotilainen 1974, 67) För musikläraren är det mera naturligt att i sin egen undervisning plocka in inslag från andra läroämnen än för andra ämneslärare. (Hirvonen 2015, 57)

Hirvonen har ur läroplanens musikdel plockat ut 23 element som antingen kan kombineras sinsemellan eller med andra skolämnen. Listan börjar så här:

- Musiikillisen ilmaisen kehittäminen
 - Omien ideoiden tuottaminen
 - Soitto- ja laulutaitojen kehittäminen yhteismusisoinnin keinoin
- (Hirvonen 2015, 18-19)

Musikämnet är inte bara en bra samarbetspartner i förverkligandet av läroplanen, utan kan även dra sitt strå till stacken inom både mångkulturalism och specialundervisning. I skolan finns idag barn från många olika kulturer. Många lärare kan uppleva det som en utmaning, men för musikläraren är det egentligen en styrka. Inställningen till mångkultur i undervisningen är a och o. Musiken är, liksom även andra konstformer, ett bra ämne för växelverkan mellan kulturer. (Edberg 2012; Ruokonen & Ruismäki 2013, 125)

Man har funderat på om undervisning över ämnesgränserna kunde vara en lösning på behovet av smågrupps- och privatundervisning. Genom att skapa mera sammanhängande helheter av information kan den vara mera lättförståelig och lättare att ta till sig. Musiken och andra konstämnen kunde ha en färgande och motiverande roll i en

bredare undervisning. (Hirvonen 2015, 43) Inkeri Ruokonen och Heikki Ruismäki lyfter i sin artikel *Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima* fram på vilka sätt konsten kunde vara en del av den övriga undervisningen:

“Matematiikkaa voi opiskella tanssien tai musiikin avulla, historia avautuu uudella tavalla sarjakuvataiteen kautta. Yhteistyö oppiaineiden välillä edesauttaa oppilasta ja antaa uusia vaihtoehtoja eri oppimistyylien toteuttamiselle. Taiteen avulla on monen oppilaan helpompi oppia myös tiedollisesti haastavia oppiaineita.” (Ruokonen & Ruismäki 2013, 122)

2.8 Sammanfattning

Som vi sett är undervisning över ämnesgränserna ett väldigt brett begrepp. Många andra begrepp, men även många former av verksamhet platsar under undervisning över ämnesgränserna. Vi har sett att man redan under långa tider pratat om att integrera ämnen, men att fenomenet nu är mer aktuellt än på länge i och med LP 2016. Formen av ämnesintegration som beskrivs i läroplanen härstammar från det betydligt äldre begreppet horisontell integration.

De tre argumenten helhetsuppfattning, elevens motivation och framtidens kunskap för undervisningen över ämnesgränserna framåt, men i praktiken kan det ändå vara bra att tänka på de fem faktorerna som påverkar fenomenet. Som musiklärare är man via sitt ämne en mångsidig samarbetspartner både nu och i framtiden.

3 Forskningsmetod

I detta kapitel beskriver jag vilken forskningsmetod jag använt och hur processen gått till. Jag börjar med att presentera mina forskningsfrågor och går sedan vidare med att beskriva den använda metoden, kvalitativ forskningsintervju. Efter det här berättar jag om urvalet och om hur intervjuerna gick till. Slutligen granskar jag forskningens reliabilitet och validitet.

Syftet med forskningen är att redogöra för hur de fyra intervjuade lärarna upplever att undervisningen över ämnesgränserna ser ut i dagens skola, närmare bestämt i årskurs 7-9. Dessutom ämnar jag undersöka vilken roll musiken har i samarbetet.

3.1 Forskningsfrågor

- Vilka erfarenheter har lärarna av undervisning över ämnesgränserna?
- Vilka möjligheter och utmaningar finns det med att använda ämnet musik som en part i undervisning över ämnesgränserna?

3.2 Kvalitativ forskningsintervju som metod

Metoden för min forskning är en kvalitativ forskningsintervju. Här beskriver jag vad kvalitativ forskningsintervju innebär.

En av orsakerna till att min forskning är kvalitativ är att mitt sätt att lägga upp forskningen är kvalitativ forskningsmetodik. Jag är intresserad av att ta reda på intervjupersonernas upplevelser av undervisning över ämnesgränserna. Det här betyder även att målet för forskningen är insikt, inte statistisk analys vilket skulle känneteckna en kvantitativ forskning. (Bell 2006, 17)

En annan orsak till att min forskning är kvalitativ är att jag som datainsamlingsmetod använder en kvalitativ metod, nämligen forskningsintervju. Forskningsintervjun är en specifik form av samtal, men till skillnad från en vardaglig diskussion där ämnet är det viktiga, medan syftet och strukturen är mindre viktiga, består forskningsintervjun av medvetna frågeställningar som i förväg bestämts av forskaren. Forskaren gör dessutom hela tiden en kritisk granskning av allt som sägs. (Kvale 1997, 13)

En kvalitativ intervju kan vara strukturerad eller ostrukturerad, men den kan också vara semistrukturerad vilket min intervju är. Det här betyder att intervjun varken är ett öppet samtal eller ett låst strukturerat frågeformulär. (Kvale 1997) Istället för att låta samtalet flyta på vart än det vill (ostrukturerad intervju) låter man intervjupersonen prata om sådant som hen är intresserad av, men styr samtidigt diskussionen åt ett håll man själv utifrån forskarperspektiv är intresserad av. Genom att man som forskare går in och styr försäkras man att man hinner få med alla områden man tänkt sig. (Bell 2006, 159-161)

En fördel med att göra intervjuer är flexibiliteten under själva intervjutillfället. Man kan ställa följdfrågor för att utveckla och fördjupa svaren eller tolka tonfall och gester, vilket inte går i en enkätstudie. För att få ett rikt material måste man ändå förbereda sig ordentligt. (Bell 2016, 158) Ett bra sätt att få en struktur på intervjun är att planera olika större teman och förslag på frågor till varje tema. Löper diskussionen kring ett tema kan man hålla sig till huvudrubrikerna, medan frågorna hjälper till när inte diskussionen uppstår av sig själv. (Kvale 1997)

Eftersom jag är intresserad av fyra lärares tankar, erfarenheter, drömmar och rädslor, är en kvalitativ forskningsintervju den allra bästa forskningsmetoden att använda. Detta innebär att jag har samma mål som Steinar Kvale beskriver i sina tankar om kvalitativ forskningsintervju:

“Den kvalitativa forskningsintervjun har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld; den arbetar med ord, inte med siffror.” (Kvale 1997, 36)

3.3 Urvalet

För att få in så värdefullt material som möjligt bestämde jag mig för att intervjua fyra lärare med erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna. Jag valde att sträva efter att hitta fyra ämneslärare som undervisar i åk 7-9, varav två skulle vara musiklärare och två skulle vara andra ämneslärare som samarbetat med musikläraren. En annan möjlighet hade varit att istället undersöka hur musikundervisning över ämnesgränserna ser ut ur elevernas synvinkel, men för att även få med erfarenheter om planering och praktiska aspekter valde jag att intervjua lärare.

Eftersom det var överraskande svårt att hitta svenskspråkiga lärare med erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna i årskurserna 7-9 styrdes urvalet av informanterna långt av vem jag fick tag på. Eftersom jag skulle besöka varje informant för att göra

intervjun behövde de, på grund av den strikta tidtabellen, finnas tillräckligt nära varandra.

Jag skickade e-post åt flera rektorer, men fick svar först när jag skickade e-post direkt åt lärarna. Jag fick kontakt med tre lärare med rätt erfarenhet och fick via en av dem kontakt med den fjärde. De fyra lärarna jobbar i två olika skolor.

För att jag själv skulle få en tillräckligt värdefull nivå på intervjuerna valde jag att intervjua svenskspråkiga lärare. För att minska möjligheten att identifiera informanterna är namnen fingerade och beskrivningarna inexakta. Informanterna relaterar till sina egna erfarenheter.

Nedan beskriver jag informanterna:

Alice

Alice har jobbat som lärare i nästan 20 år. Hennes grundutbildning är Steinerpedagog och klasslärare och har sedan byggt på med en musiklärarutbildning. Alice har jobbat både som klasslärare och som musiklärare i både låg- och högstadiet. Hennes erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna är ganska rik i och med att hon jobbar på en Steinerskola.

Marie

Marie har jobbat som musiklärare i högstadiet och gymnasiet i över 20 år. Hon är till sin utbildning musikmagister. Marie har inte så mycket erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna.

Petra

Petra är till sin utbildning musikmagister. Hon har jobbat som musiklärare i nästan 15 år, främst i högstadiet och gymnasiet, men även i lågstadiet. Senare har hon utbildat sig till Steinerpedagog och jobbar nu på en Steinerskola i södra Finland. Av alla fyra lärare är Petra den som har mest erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna. Hon har deltagit i projekt både på sin förra arbetsplats och på Steinerskolan.

Karin

Karin har jobbat som lärare i flera år, men hade för några år sedan en lång paus från skolvärlden. Hon är utbildad lärare i modersmål och litteratur, vilket hon jobbar med i högstadiet och gymnasiet. Hon har inte så mycket erfarenhet av undervisning över äm-

nesgränserna, men är ivrig och sitter också med i skolans planeringsgrupp för den ämnesövergripande undervisningen.

3.4 Genomförande och analys av intervjuer

I januari 2017 började jag planera intervjuerna. Jag gjorde upp ett antal frågor, vilka jag senare hade som grund när jag gjorde intervjuerna. Frågorna var i huvudsak samma för alla fyra lärare, men en del vinklade jag om i intervjun med Karin som inte är musikle-
rare. Frågorna finns som bilagor (Bilaga 1; Bilaga 2).

Alla intervjuer gjordes individuellt i februari-mars. Informanterna fick själva föreslå tidpunkter för intervjuerna och jag anpassade mig efter dem. Alla informanter fick även välja utrymme själv, vilket gjorde att de fick röra sig på bekanta vatten medan jag åkte runt och anpassade mig. Alla informanter gav samtycke till att intervjuerna fick spelas in.

Efter intervjuerna transkriberades materialet. Ett utdrag ur den 38 sidiga transkriberingen finns som bilaga (Bilaga 3). Jag analyserade materialet utifrån genomgående teman som informanterna tog upp. Dessa teman visade sig tangera litteraturen jag läst inför denna avhandling och därför är analyskapitlet (kapitel 4) uppbyggt på utvalda teman från teorikapitlet (kapitel 2).

3.5 Reliabilitet och validitet

Här granskar jag *reliabiliteten* och *validiteten* i min forskning. Med reliabilitet menar man tillförlitligheten i en forskning. I praktiken betyder det att reliabilitet är ett sätt att mäta om jag skulle få samma svar ifall jag frågade samma frågor av samma intervju-
personer en tid senare. (Bell 2006, 117) Eftersom intervjupersonerna pratade väldigt långt utifrån sina egna erfarenheter tror jag inte att resultatet skulle ändra. Det man varit med om har hänt och då berättar man utgående från det. Svaren bland alla fyra lärare påminde även om varandra, trots olika erfarenhet och inställning till ämnet.

Validitet betyder giltighet och mäter om en annan person, under samma omständigheter men med sina egna instrument, skulle få samma resultat. (Bell 2006, 117-118) Eftersom intervjupersonerna pratade väldigt långt utifrån deras egna erfarenheter och om sin inställning till ämnet tror jag att en annan forskare skulle få samma svar som jag fick. Från båda skolorna deltog två lärare i undersökningen, vilket gjorde att jag kunde jäm-

föra svaren med varandra. Trots att händelser och projekt upplevts på olika sätt kunde jag konstatera att de pratade om samma fenomen.

4 Analys av intervjuerna

Innan jag gjorde intervjuerna lade jag ner mycket tid på att läsa in mig ordentligt i ämnet. Jag skrev forskningens teoridel innan jag gjorde intervjuerna, vilket betyder att jag i det skedet inte ännu hade någon aning om vad informanterna skulle svara på mina frågor. Jag lade mer och mer märke till diskussionen om undervisning över ämnesgränserna i mina studier och särskilt under min praktikperiod som gick av stapeln under samma tidpunkt. De flesta jag pratade med var ganska negativt inställda till hela fenomenet och upplevde mest att det var extra jobb.

Medan jag analyserade det material jag fick in via intervjuerna växte så småningom olika teman fram. Därför kommer jag i det här kapitlet att behandla intervjumaterialet enligt följande teman:

- 1) Lärarnas syn på undervisning över ämnesgränserna
- 2) Lärarnas erfarenheter i förhållande till teorin
- 3) Musikens roll i undervisningen över ämnesgränserna

4.1 Lärarnas syn på undervisning över ämnesgränserna

4.1.1 Horisontell integration i praktiken

Redan efter andra intervjun förstod jag att mina informanter hade väldigt olika uppfattning om vad som egentligen räknas till undervisning över ämnesgränserna. När Alice beskrev fenomenet pratade hon om parallellisering. Marie och Karin hade däremot en uppfattning om att undervisningen blir ämnesövergripande på riktigt först när man ordnar till exempel en temadag, alltså helhetsläroplan. Det kom fram att de nog hade gjort lite parallell integrering, men insåg inte att även detta räknas till undervisning över ämnesgränserna: “Jo nå det har kanske nu inte på det sättet varit att vi samarbetat, man bara vet om någon gått igenom någonting och så har man tagit upp det.” (Marie)

Det som Marie och Karin upplevde att verkligen var undervisning över ämnesgränserna, helhetsläroplan, kunde för andra uppfattas som en dröm: “Min dröm är ju att man PÅ geografitimmen skulle spela djembe. Det kan man göra när man är klasslärare i de här låga klasserna, att man väver in det helt.” (Alice)

Petra, som hade jobbat både i vanlig skola och i Steinerskola, hade erfarenhet av både parallellisering och helhetsläroplan, men upplevde inte dem som skilda fenomen. Hon pratade om att den ämnesövergripande undervisningen var mera strukturerad, då hon syftade på helhetsläroplan, och mindre strukturerad, då hon syftade på parallellisering. Trots att Steinerskolan uppfattas som en föregångare i frågan om undervisning över ämnesgränserna upplevde Petra att samarbetet är mindre bland lärarna i Steinerskolan än där hon jobbade förut.

Nedan placerar jag in några av lärarnas erfarenheter av undervisning över ämnesgränserna under de fyra punkterna för olika sätt att förverkliga undervisning över ämnesgränserna som jag skrev om i kapitel 2.3. Alla mina informanter hade erfarenhet av alla fyra tillvägagångssätt för horisontell integration; parallellisering, periodstudier, ämneshelheter och helhetsläroplan.

Parallellisering var särskilt bekant för Steinerpedagogerna. Petra berättade om att undervisning över ämnesgränserna är mera inbakat i vardagen och läroplanen i Steinerskolan. "Att det är kanske inte sen så strukturerat. Man kan ha liksom ämnesövergripande utan att samarbeta." (Petra) Ett exempel på parallellisering är Petras erfarenhet av att hon som musiklärare tog upp akustiken samtidigt som fysiklärare gjorde det. Båda talade om ungefär samma saker, men ur olika synvinklar och på skilda håll.

Marie berättade att intresset för samarbete ofta föds när man i lärarrummet pratar om vad man sysslar med. Då kan man nappa på någonting som den andra läraren håller på med just då: "Aj du har gjort det nu i... Nåja, då skulle jag kunna göra det i mussan och så där att man får idéer från när man hör." (Marie)

Steinerpedagogerna hade båda mycket erfarenhet av periodstudier. Detta beror på att Steinerskolan varit en föregångare när det gäller vissa faktorer inom undervisning över ämnesgränserna. Just dessa periodstudier har alltid funnits i Steinerskolan, men är nu även på väg in i de vanliga skolorna. (Petra)

Karin hade erfarenhet av att planera in undervisning över ämnesgränserna i perioderna:

"Vi håller nu på att fundera just för nästa läsår att vi har lite försökt kartlägga bara när det gäller årskurs 7 att vilka ämnen som kunde tänka sig att samarbeta och vad man kunde ha för ämnesövergripande, just för att kunna planera in den här periodiseringen bättre." (Karin)

Till ämnesshelheterna hör de skådespel som Steinerpedagogerna hade mycket erfarenhet av. Även Maries erfarenhet av hennes årligen återkommande skolkonserter placerar sig under rubriken ämnesshelheter. I båda fallen har främst konstämnen samarbetat.

Karin och Marie hade väldigt färsk erfarenheter av att ordna temadagar där hela skolan deltog, helhetsläroplan. Petra hade från sin förra arbetsplats erfarenhet av ett projekt där hela grundskolan och gymnasiet jobbade ämnesövergripande under en hel vecka.

4.1.2 Nygammalt tankesätt

När jag i början av varje intervju ställde frågan om vad lärarna tänker på när de hör begreppet *undervisning över ämnesgränserna* fick jag av alla lärare svaret att det är någonting som de redan sysslat med länge - medvetet eller omedvetet. Marie lyfte fram att man ofta tangerar varandras ämnen trots att man inte samarbetar. Man jobbar indirekt med innehåll från andra ämnen, men man tänker inte på det för det är så naturligt. Karin tog upp liknande tankar, trots att hon inte undervisar samma ämne:

“Man har länge redan gjort det utan en annan part. I och med att modersmålet är så brett så har man gått över ämnesgränserna utan att ha med någon annan ämneskollega.” (Karin)

Även Steinerpedagogerna tänkte i samma banor. Alice tyckte att det kändes krystat att på grund av läroplanen skriva ner sådant man har sysslat med i många år. Däremot underströk hon att det antagligen skulle bli en mera jämn undervisning om alla hade någonting att gå efter. Just nu får läraren nämligen satsa på det hen vill och då blir det till exempel i Alices fall väldigt mycket musik. (Alice)

Petra lyfte fram att det naturligt sker väldigt mycket samarbete över ämnesgränserna, men att det inte är så systematiskt och planerat. Det handlar mera om att man frågar vad de andra sysslar med och får idéer utifrån det (parallellisering). (Petra)

4.2 Lärarnas erfarenheter i förhållande till teorin

I kapitel 2.6 presenterade jag fem faktorer som påverkar förverkligandet av undervisning över ämnesgränserna. Eftersom jag undersökt ämnet ur lärarnas synvinkel har jag plockat ut de tre punkter som lärarna direkt kan påverka. Av de fem ursprungliga punkterna har jag valt bort *stämningen i skolan* och *skolmaterial*, eftersom jag upplever att lärarna inte själva kan påverka dessa. Kvar blir alltså:

- 1) Samarbete mellan lärarna

- 2) Lärarnas kunskap
- 3) Lärarnas flexibilitet

Eftersom jag upplever att informationen i intervjumaterialet inte till 100 % platsar under just dessa rubriker har jag valt att skriva om dem en aning. Orsaken till detta är att jag vill presentera allt material jag upplever som värdefullt, men lägga upp kapitlet på ett logiskt sätt. De nya rubrikerna, utifrån vilka jag analyserar materialet, är:

- 1) Samarbete mellan lärarna
- 2) Skolledningens roll
- 3) Lärarnas kompetens
- 4) Lärarnas motivation

4.2.1 Samarbete mellan lärarna

“Jag tycker det är viktigt att barn ser vuxna som samarbetar. Jag tycker det är lite konstigt att det alltid bara är en tant och 25 barn. Det blir jätte mycket roligare när man jobbar tillsammans, och fast det kan skära sig stundvis, så är det också bra att barn ser det. Att inte gör det någonting. Sen löser man det. Funderar att ‘ja okej, ska vi göra si eller ska vi göra så?’.” (Alice)

När jag frågade lärarna om hur samarbetat i lärarkollegiet fungerar just i deras skola kom alla fyra fram till att det är väldigt krävande i högstadiet i och med ämneslärarsystemet. Alice upplevde att det är lättare att förverkliga undervisning över ämnesgränserna som klasslärare, medan det är ett större steg att samarbeta bland ämneslärarna i och med att det kräver att man sätter sig ner och planerar. Hon upplevde att detta är en orsak till att undervisningen över ämnesgränserna glesnar i högstadiet, men att en annan orsak även är att lärarna har mera stoff att hinna lära ut. (Alice)

Petra upplevde att det finns möjlighet för väldigt mycket mera samarbete, men att det inte riktigt är en kultur i skolan. Det samarbete som förekommer fungerar enligt henne ändå bra med de flesta lärarna, men inte med alla. Däremot trodde hon att det kommer att komma in mera samarbete i skolan dels genom den nya läroplanen och dels genom att det just nu är på gång en generationsväxling i skolan. (Petra)

Karin upplevde att det praktiskt är krångligt att få in ämnesövergripande samarbeten i den normala undervisningen. För att få det att fungera borde man, enligt henne, veta om det redan när man gör läsårsplanen. Hon hade också hört samma tankar bland andra lärare:

“Det är ju kanske mera det att om de (ämnesövergripande projekten) kommer så där plötsligt, att nu har vi plötsligt temadagar och så försvann dit plötsligt en massa timmar, så då är

det inte roligt, för då kanske hela din egen planering går. (...) Det måste finnas i god tid så att man kan veta om det.” (Karin)

Marie konstaterade att det blir väldigt lite samarbete, men upplevde det inte som ett problem. Hon upplevde sig själv mera som en “ensamvarg” när det gäller att samarbeta, eftersom hon tycker om att ha koll på saker och ting.

“Jag har erfarenhet av samarbete som inte fungerat, där den andra inte skött det man kommit överens om, och då kan det bli problem sen när man ska gå vidare. (...) Då har det ibland varit lite problematiskt för att man har kommit överens om ett visst system och så märker man att ‘Aha! Den andra har inte alls gjort så där.’ och så har det kunnat bli problem sen i tillvalet när man själv har alla och så märker man att vissa 7or har aldrig spelat bas, eller spelat piano. Att de har aldrig gått igenom de där grunderna som man själv gjort med de andra.” (Marie)

För Marie är det viktigt att personkemin fungerar i ett samarbete. Hon lyfter fram att det underlättar om man har liknande arbetsmetoder och samma syn på hur saker och ting skall fungera. Hon gav ett exempel om att hon inte vill jobba med någon som är väldigt flummig i och med att hon själv tycker om att ha ordning.

Även Alice lyfter fram personkemin. Hon upplevde att vissa kolleger är beundransvärda i att de bär upp ett annat ämne, trots att de inte kan det själv. Om någon inte är så duktig i musik kan hen ändå komma ihåg att be eleverna spela flöjtstycket de lärt sig under musiklektionen under någon annan lektion. Som motsats finns dock även andra kolleger som inte menar något illa, men som glömmer bort att säga till när de går igenom olika teman, trots att Alice tidigare under året bett den andra läraren kommunicera. “Han hade inte intresse helt enkelt.” (Alice)

För att ett samarbete skall förverkligas krävs det att någon tar initiativ. När jag ställde frågan om vem det är som tar initiativ till samarbete över ämnesgränserna svarade alla fyra att det nog är lärarna själva. Någon verkade känna sig lite skyldig “Man borde kanske själv som lärare, men det är så mycket annat att det inte blir av.” (Marie), medan någon annan pratade mera allmänt: “Det är också fast på lärarna själva. Att gå och rycka den andra i ärmen.” (Petra)

Alice hade erfarenhet från olika skolor och upplevde att vissa kolleger är mera positivt inställda till ämnesövergripande samarbeten, medan andra är mera negativt inställda. Hon är ofta själv den som tar initiativ till samarbete, antagligen för att hon kan läroplanen så bra att hon vet vad som borde tas upp inom de andra ämnena. De andra lärarna vet om Alices intresse för undervisning över ämnesgränserna och kan ibland fråga efter material som kunde tangera det de just då håller på med.

Också Karin tyckte att initiativet behöver komma från lärare, men påpekade att det ofta då är frågan om punktprojekt. För att kunna förverkliga större ämnesövergripande projekt som enligt henne på sikt skulle vara mera meningsfulla behövs ett stöd uppifrån. Med "uppifrån" syftade Karin i det här fallet på skolledningen.

4.2.2 Skolledningens roll

Frågan om ifall skolledningen kan ge "order" åt lärarna att samarbeta delade lärarnas åsikter. Petra hade från en tidigare arbetsplats erfarenheter av att rektorn valde ut vissa perioder som skulle vara helt ämnesövergripande. Rektorn valde också vilka ämnen som skulle samarbeta och då var det på lärarnas ansvar att förverkliga det. Hon upplevde samarbetena som väldigt givande och saknar det strukturerade systemet på sin nuvarande arbetsplats. Ibland upplevde hon att det var jobbigt att bli tvingad uppifrån, men trodde inte att projekten skulle förverkligas annars. I slutändan blev de ändå givande, intressanta och bra. (Petra)

För Alice känns en order uppifrån först väldigt främmande, men vänjer sig snart vid tanken:

"Nog kan det säkert komma, men jag vet inte om man kan tvinga någon. De kan säkert tekniskt ro iland det, men inte vet jag hur glädjefyllt det blir. Men kanske det är bra om det kommer stöd utifrån, men då ska det också tror jag komma skolning och idéer och sådant där. Att lite underligt är det ibland när det står att man måste göra så och jag tror att många äldre lärare är kanske lite handfallna att hur gör man det?" (Alice)

Karin tyckte att rektorn borde ge ramar för att det rent praktiskt ska gå att genomföra ämnesövergripande samarbeten genom att schemalägga dem på ett vettigt sätt. Både Karin och Petra tyckte också att det är på ledningens ansvar att se till att lärarna har tid att planera.

Planeringstiden för ämnesövergripande samarbeten var någonting som väckte känslor. Alice sätter ner mycket fritid bara för att hon tycker att det är roligt att samarbeta, men konstaterade att hon måste respektera att alla inte tänker så. Marie upplevde däremot inte att det var det bästa alternativet att komma tidigare på jobb för att planera ett ämnesövergripande projekt, även om hon i det senaste projektet tvingades göra det i och med att hennes och Karins kalendrar gick i kors.

Petra upplevde att planering sällan sker tillsammans med de andra lärarna. Då det ordnas skådespel är det mest bara en som är ansvarig för projektet som planerar. Hon efterlyste också en mera långsiktig planering.

Karin sitter med i en skild planeringsgrupp för undervisning över ämnesgränserna. Gruppen sköter grovplaneringen av olika temadagar i vilka alla ämnen och alla elever deltar. Grovplaneringen består av ramar och riktlinjer och så får de enskilda lärarna eller teamen fundera på detaljer när projektet närmar sig.

Petra påpekade att de ämnesövergripande projekten inte får äta en för stor del av undervisningen, eftersom lärarna skall hinna undervisa mycket annat också. Karin lyfte också fram att speciellt modersmåslärare kan vara rädda att bara bli språkgranskare och rätta de projekt som andra gör. Hon underströk också att varje lärare själv måste få välja vilka bitar av ämnet som används i de ämnesövergripande projekten. Vissa ämnen kanske man bara vill hålla för sig själv och då måste man få göra det.

Hur man ska få in undervisning över ämnesgränserna i vardagen helt praktiskt är en fråga för sig. Karin lyfte fram att det är lättare att jobba ämnesövergripande i lågstadiet när man har samma klass.

“Här faller det ofta på att man inte har samma grupper. Eller att man inte har dem i samma period. Eller att man inte har dem. (...) Sen är ju musik ett tillvalsämne i 8an-9an, så det blir ganska svårt.” (Karin)

Både Marie och Karin påpekade också att det blir krångligt att få ihop samarbetet om man jobbar både i högstadiet och gymnasiet. En lösning på det, som Karin hade hört om, kunde vara att ha ämnesövergripande projekt sista veckan i varje period.

“Sedan hade de gjort väl någon gång alltid sista veckan i perioden, som jag kanske själv tycker att skulle vara en bra idé helt enkelt därför också för att då har gymnasiet också provveckor.” (Karin)

I Steinerskolan finns tack vare läroplanen bredare möjligheter till att förverkliga undervisning över ämnesgränserna. Läroplanen är nämligen uppbyggd så att ämnena går hand i hand:

“I historia så går man igenom då renässansens tid på 7an och då gör jag det samtidigt i musiken. På 8an går man igenom upplysningstiden, då tar jag samtidigt wienklassicismen i musiken. I geografi behandlar de Asien som helhet på 7an, då tar jag det i musiken. Vi sjunger, spelar, lyssnar på någonting från det. Och det är liksom uppbyggt ända från låga klasserna. Att de går så här hand i hand de här olika ämnena.” (Petra)

4.2.3 Lärarnas kompetens

Alla fyra lärare upplevde att de har kompetens för det de gör. Skillnaden var ändå den att de förverkligade undervisning över ämnesgränserna i väldigt olika utsträckning. Marie konstaterade själv att hon nog har tillräcklig kompetens i och med att hon gjort så få

och små ämnesövergripande projekt. Angående temadagen hon ordnade tillsammans med Karin lyfte hon också fram att mycket gick på elevernas villkor och att de var väldigt duktiga. Lärarnas roll blev då handledning och att ha koll på små detaljer som exempelvis vad som är realistiskt på en kort tid.

Karin tyckte själv det var väldigt svårt att uppskatta vad som är realistiskt på en kort tid. Hon upplevde att hon inte hade koll på vad man hinner med inom det andra ämnet. Ändå tyckte hon att hon har tillräcklig kompetens för att förverkliga projekt i stil med det nämnda. "För mig är det ju roligast, kanske det där att du får helt ny inblick och du lär dig från ett annat ämne, du får liksom nya impulser" (Karin)

Alice upplevde att hon har tillräcklig kompetens för undervisning över ämnesgränserna och att man även lär sig nytt när man får samarbeta med andra. Hon trodde att hennes tankesätt är lite speciellt i och med att hon har klassläraryrkesbakgrund. I och med den ser hon väldigt tydligt möjligheter för samarbete och har också använt sig av den kunskapen när hon jobbade som musiklärare. En annan styrka Alice har är att hon kan läroplanen väldigt bra.

Även Petra har koll på läroplanen och upplevde därför att hon har tillräcklig kompetens för samarbeten över ämnesgränserna. Hon tar ofta initiativ för hon vet vad olika ämneslärare skall gå igenom under ett visst år och vad hon kan göra i musiken som tangerar det. Petra har väldigt mycket erfarenhet av undervisning över ämnesgränserna både från sitt förra och sitt nuvarande jobb.

4.2.4 Lärarnas motivation

På frågan vad som motiverar lärarna att förverkliga undervisning över ämnesgränserna fick jag väldigt olika svar. Marie tyckte att det var roligast att samarbeta om man har kolleger som är på samma våglängd och ett tema som kunde fungera bra. Karin tyckte temadagar är roliga eftersom man har möjlighet att fördjupa sig på ett annat sätt än man vanligtvis gör. Som exempel nämnde hon att sätta ihop en film, vilket är ganska tidskrävande.

Petra upplevde att samarbete varit bra, eftersom musikläraren annars är ganska ensam. Med det menade hon att man oftast inte har ämneskolleger. I och med att man ofta är en musiklärare i en skola, till skillnad från t.ex. matematiklärare som ofta är flera, måste man skaffa sina närmaste ämneskolleger från andra ämnen. I och med det blir det mycket samarbete, vilket Petra tycker om eftersom flera lärare ger mera tankar, idéer

och impulser. Dessutom tror hon att det också för eleverna är intressant med nya synpunkter.

Alice kände att det är meningsfullt att ta upp många saker samtidigt, eftersom varken världen eller livet är inrutade i olika ämnen. Hon upplevde även att man via undervisning över ämnesgränserna ser hur barnen får bitarna att falla på plats.

“Jag kommer ihåg en gång när vi kom in på musiklektionen på eftermiddagen och så hade vi ett musikstycke som vi började spela på flöjt, och lyssna. Så sa jag att det här är från en tid som heter renässansen och så var det en som sa, markerade, att ‘Vet du vad? Att idag på morgonen på hissattimen så hade vi också om renässansen!’ Och jag var helt så här att ‘Oj nej!’ Och man såg att om jag skulle ha kommit med mina renässanslåtar en vecka tidigare så skulle de kanske ha tyckt att det är konstigt, men nu visste de precis, att det liksom föll på plats.” (Alice)

4.3 Musik – det perfekta samarbetsämnet!

“Jag tycker att den (musiken) är en av de där självklara (att samarbeta med) egentligen.”
(Karin)

I kapitel 2.7 påstod jag att musiklektionen med sitt ämne är den perfekta samarbetspartnern i undervisning över ämnesgränserna. Efter att ha intervjuat mina informanter håller jag fast vid mitt påstående. Via den enkla frågan “Vilka ämnen har du samarbetat med?” sträcker sig lärarnas erfarenheter nämligen tillsammans över 14 ämnesgränser av 16 möjliga.

Enligt Utbildningsstyrelsens timfördelningstabell finns i årskurserna 7-9 sexton obligatoriska läroämnen: Modersmål och litteratur, A1-språk (finska), B1-språk (engelska), matematik, biologi, geografi, fysik, kemi, hälsokunskap, religion/livsåskådning, historia, samhällslära, bildkonst, slöjd, gymnastik, huslig ekonomi. (Timfördelningen i den grundläggande utbildningen) Av dessa är det endast två ämnen, kemi och samhällslära, som ingen av lärarna hade samarbetat med eller drömt om att samarbeta med. Jag vill understryka att det är fullt möjligt att någon av lärarna samarbetat med även dessa ämnen, men inte mindes samarbetet just i intervjusituationen. Jag ställde nämligen inte frågan utifrån alla befintliga läroämnen, utan bad lärarna berätta om olika samarbeten de gjort eller kan tänka sig att göra.

Av Karin som inte är musiklektionen frågade jag vilka tankar hon har om musiken som samarbetspartner med andra ämnen. Hon ställde sig väldigt positivt till frågan och upplevde att de andra konstämnen är de naturliga, eftersom man knappt behöver anstränga sig för att få ihop någonting, men att musiken egentligen kunde samarbeta med vilka

ämnen som helst. “Alltså någonting får man ju alltid, men att vissa är kanske lite mera krystade, att det är inte så där helt naturligt vet du.” (Karin)

Nedan beskriver jag, med Utbildningsstyrelsens ämnesfördelning som grund, lärarnas konkreta tankar om förverkligade projekt och oförverkligade drömmar.

Modersmål och litteratur. Karin tar redan nu upp lyrik under modersmålslektionerna. Hon närmar sig ofta lyriken via sångtexterna i elevernas favoritsånger, eftersom hon upplever att det är den lyrik som eleverna finner relevant. Skulle Karin gå vidare i det spåret skulle hon gärna tillsammans med eleverna undersöka hur man uttrycker känslor i musiken. Den biten kan hon inte själv, men skulle gärna samarbeta med musikläraren.

I åk 7 pratar Karin om sagor med sina elever. Hon är inte säker på om man går igenom instrumentkunskap i musiken, men om man gör det skulle hon gärna samarbeta kring de befintliga tonsatta sagorna. Där spelar olika instrument olika personer (se t.ex. Peter och Vargen).

Karin pratar flera gånger under intervjun om att hon gärna skulle förverkliga ett musikalprojekt. Petra har deltagit i förverkligandet av flera stycken. Hon upplever att projekten varit intressanta och omtyckta. Klassläraren (modersmål) har jobbat med texten, musikläraren med musik och ljud, men dessutom har ofta bildkonsten deltagit i planeringen av scenografi.

Bildkonst och slöjd. Petra har som sagt erfarenhet av samarbete med bildkonstläraren i samband med skådespel. Hon ser även andra stora möjligheter för samarbete bland konstämnen och skulle gärna se alla jobba tillsammans.

Alice har erfarenhet av ett projekt som var ett samarbete mellan musik, handarbete och engelska. Projektet gick ut på att eleverna hade virkat handdockor som sedan var skådespelare i en musikal. Engelskan kom in i bilden genom att alla sånger var på engelska.

Språkundervisning (A1-språk (finska) och B1-språk (engelska)). Precis som mellan musik och modersmål är sånglyrik ett bra samarbetstema även mellan musik och andra

språk. Jag skrev redan om Alices handdocksmusikal, men hon har även, från sin tid som språklärare, erfarenhet av att ta in musiken på engelskalektionen för att göra undervisningen roligare. Hon tog in engelska danser, lekar och musik som kulturbärande faktor när man funderade på hur det är i England. Dessutom tog hon in engelsk musik där det råkade finnas just de grammatikstrukturer som man höll på med. På det sättet kunde till exempel konditionalis plötsligt bli förståeligt via en sångtext som “om du skulle älska mig så skulle du komma efter mig”. (Alice)

Grammatik via sångtexter kunde även fungera i finskan, som Alice till och med ibland märker att upplevs som motbjudande för vissa elever. “Så kan man hitta en riktigt häftig låt som man kan bena ut och fundera på och sen märker de inte att det är finska för det är så spännande.” (Alice)

Även Petra har erfarenhet av samarbete med finskaläraren. Ofta går man igenom lyriken under finskalektionen och spelar och sjunger motsvarande låtar på musiklektionen. I och med att eleverna redan bearbetat texten upplever Petra att det är lättare för dem att komma in i musiken.

Matematik och fysik. Marie upplever att matematik kunde vara ett bra ämne att samarbeta med eftersom man även i musiken räknar en hel del. Konkret tänker hon på noter och pauser. Med fysikläraren har Marie samarbetat angående decibel. Då har fysikläraren pratat om decibel och decibelmätare och Marie som musiklekrare har gått vidare och pratat om decibeltalen, vad som är skadligt och hörselskador.

Alice berättade om två projekt där musik, fysik och matematik varit inblandade. Det första handlade om ljudvågor och om att oktavera ljudvågor. Men hjälp av ett monokord gick hon igenom hur intervallen är uppbyggda matematiskt. Det andra handlade om akustik. Eleverna fick prova olika instrument, men dessutom experimenterade de med kopparplattor. På kopparplattorna hade man saltkristaller och genom att spela på kopparplattan med en violinstråke bildas vackra geometriska mönster beroende på vilken ton det är. På det här sättet gör man ljudet synligt.

Hälsokunskap, biologi och geografi. Ingen av musiklekrarna pratade om samarbete med läraren i hälsokunskap, men Karin funderade på Mozarts avstressande verkan. Karin

hade också hört om ett samarbete mellan fysik- och biologilärarna där de tänkte prata om örat och ljudvågor. Det samarbetet tyckte hon att även musiken kunde ta del av.

Mellan musik och geografi ser Alice enorma möjligheter. Som exempel nämnde hon att spela djembe när eleverna i geografin pratar om Afrika, att dansa folkdanser och sjunga folkmusik från ett aktuellt land, eller varför inte fundera på hur den Schweiziska naturen syns i den musik som sjungs där.

Religion/Livsåskådning. Ingen av lärarna hade förverkligat ett samarbete mellan musik och religion, men Petra hade deltagit i planeringen av ett samarbete mellan historia, religion, musik och bildkonst. Temat var Irland och keltisk historia, men tyvärr rann projektet ut i sanden på grund av praktiska orsaker.

Historia. Musik och historia är självklara att dra ihop, tycker Alice. När man på historiektionerna pratar om medeltiden, renässansen eller barocken pratar man om samma epok på musiklektionerna. Man kan t.ex. spela ett blockflöjtsstycke från rätt tidsepok, eller varför inte göra ett skådespel om någon historisk period. En gång har Alice också satt upp ett grekiskt skådespel där det spelades gammal, historisk, grekisk musik. Inför det skådespelet lärde eleverna sig spela lyra, vilket var väldigt lyckat.

Gymnastik. Karin funderade på att ett samarbete mellan gymnastik och musik kunde vara tacksamt. I samma banor tänkte även Marie och Alice. Marie hade varit med om att man hade ett liveband till vilket man dansade. Alice pratade mera om att använda dans i alla möjliga sammanhang:

“Också i geografin kan man dansa från olika länder och i historian kan man dansa danser från olika tider och på språktimmarna kan man ha folkdanser från det landet. Att för mig hör, jag är sådan här Orff-pedagog, att det hör liksom till med rörelse också och dans.”
(Alice)

Huslig ekonomi. Som ett av de svårare ämnena att kombinera musik med nämnde Karin huslig ekonomi. Alice hade ändå varit med om ett samarbete med läraren i huslig ekonomi där man lagat mat från 50-talet samtidigt som ett band spelade 50-talsmusik.

5 Sammanfattning och diskussion

I denna avhandling har jag öppnat upp fenomenet *undervisning över ämnesgränserna*. Jag började med att förklara olika begrepp som hör till ämnet och fortsatte med att berätta om undervisning över ämnesgränserna från förr till nu. Jag lyfte fram olika sätt och orsaker till att integrera och tog även upp faktorer som påverkar undervisningen över ämnesgränserna. Dessutom synade jag musikens roll i samarbetet.

I undersökningen intervjuades fyra lärare om deras erfarenheter av undervisning över ämnesgränserna. Erfarenheterna varierade mycket från lärare till lärare, men alla kom med erfarenheter och åsikter som för mig blev värdefullt material.

Nedan granskar jag hurdana svar intervjuerna ger på forskningsfrågorna. Mina forskningsfrågor handlade om vilka erfarenheter lärarna har av undervisning över ämnesgränserna och vilka möjligheter och utmaningar det finns med att använda musik som en samarbetspart.

Jag börjar med utmaningarna, fortsätter med möjligheterna och avslutar med att fundera på hur man kunde forska vidare i ämnet.

5.1 Undervisning över ämnesgränserna i årskurserna 7-9: Utmaningar

Utgående från lärarnas erfarenheter syns tre utmaningar extra tydligt i förverkligandet av just musikundervisning över ämnesgränserna: planeringstid, olika arbetsplatser och att musik är ett tillvalsämne på årskurserna 8-9.

Musikläraren, åtminstone de tre jag intervjuat, har ofta väldigt mycket på gång. Det skall finnas musikuppträdanden här och vårkonsserter där, men samtidigt skall den veckovisa undervisningen löpa. Det här kan vara en grund för att förverkligandet av undervisning över ämnesgränserna blir en utmaning. Man har inte riktigt tid att planera och eftersom ett samarbete verkligen kräver att man tar sig tiden och sätter sig ner med sin kollega kan det hända att man hellre står över samarbetet. Om man som musiklärare dessutom saknar motivationen till att förverkliga ett samarbete över ämnesgränserna är risken stor att det blir ogjort.

Eftersom musik är ett relativt litet ämne i skolan är det vanligt att muskläraren, särskilt på mindre orter, jobbar på flera ställen. Det här ställer till problem i förverkligandet av undervisning över ämnesgränserna i och med att man inte är på plats hela tiden. Under exempelvis en temavecka kan det hända att man bara är på plats halva tiden, vilket betyder att det verkligen blir en utmaning att ro iland projektet.

Den tredje utmaningen handlar om att musik är ett tillvalsämne i årskurserna 8-9. Det här betyder att projekt tillsammans med en annan ämneslärare blir svårt, kanske omöjligt, eftersom man som musklärare undervisar grupper som är en blandning av olika parallellklasser, medan till exempel modersmålläraren undervisar varje parallellklass skilt för sig.

5.2 Undervisning över ämnesgränserna i årskurserna 7-9: Möjligheter

Ovan presenterade jag olika utmaningar i förverkligandet av musikundervisning över ämnesgränserna, men lärarna lyfte även fram flera möjligheter.

Jag har skrivit om att muskläraren är den perfekta samarbetspartnern i samarbeten mellan olika ämnen. Detta beror på att ämnet är så brett och mångsidigt att det tangerar så gott som allting i vår vardag. Att samtidigt ta upp flera ämnen som tangerar varandra gör undervisningen meningsfull och ger även en helhetsbild åt eleven.

Eftersom muskläraren, särskilt i mindre skolor, är ganska ensam eftersom hen saknar ämneskolleger kan samarbeten med andra ämneslärare även göra gott för läraren. Detta kräver ändå både motivation och samarbetspartners med fungerande personkemi. Njuter inte läraren av samarbetet kommer detta att återspegla sig på eleverna.

Ett svar på utmaningen ”planeringstid” kunde vara att skolledningen skulle ge order om att samarbeta. Detta skulle ändå ske med möjlighet till betald planeringstid och skulle kräva att ingen behövde sätta ner sin fritid på att planera. När jag lyssnade på de intervjuade lärarna verkade det som att det dessutom behövs en motiverad planeringsgrupp som sköter grovplaneringen. Det betyder att den enskilda läraren bara behöver göra detaljplaneringen.

Går skolledningen in på stigen att ge order åt kollegiet att samarbeta är det viktigt att se till att lärarna verkligen har kompetens för att förverkliga ämnesövergripande projekt. Att ordna kurser i undervisning över ämnesgränserna skulle inte vara en dum idé och

dessutom skulle det vara bra att alla ämneslärare hade lite bredare kunskap om de andra ämnena. Nu menar jag inte att lärarna skulle behöva gå om gymnasiet, utan att de på silverbricka kunde få listor över vilka teman som tas upp i vilka ämnen under vilka årskurser. Detta skulle leda till att det vore lättare att hitta gemensamma teman att samarbeta kring.

5.3 Slutord

När jag för nästan ett halvt år sedan valde *undervisning över ämnesgränserna* till mitt ämne för min kandidatavhandling hade jag aldrig kunnat drömma om att få fram ett så pass rikt material som jag sist och slutligen fick. Jag frågade mig själv om lärarna är lika positivt inställda till ämnet som jag är, men hoppades ändå att någon skulle ställa sig mera negativt till ämnet för att jag skulle få ett så rikt material som möjligt. Resultatet blev en riktigt bra blandning av positivitet och ifrågasättande av ämnet, vilket gjorde att jag både fick reda på faktorer som fungerar bra och faktorer som bör tänkas på.

Vidare forskning inom ämnet kunde vara att undersöka elevernas erfarenheter av undervisning över ämnesgränserna. Man kunde också samla in ett bredare material av lärarnas åsikter – denna avhandling grundar sig på endast fyra lärares personliga erfarenheter. Man kunde undersöka noggrannare vad musikämnet har för nytta av att samarbeta med andra och det kunde även vara intressant att samla ihop en grupp lärare med olika sorters erfarenheter kring ämnesövergripande projekt, förverkliga samma projekt på skilda håll och slutligen jämföra hur var och en tacklat utmaningen.

6 Litteraturförteckning

- Bell, J. 2006. *Introduktion till forskningsmetodik*. Narayana Press, Danmark.
- Cantell, H. 2015. *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus, Jyväskylä
- Dewey, J. 1902. *Barnet och läroplanen* i verket Dewey, J. Individ, skola och samhälle. Natur och kultur, Stockholm.
- Edberg, L. 2012. *Musikämnets möjligheter: Kreativ musikundervisning i praktiken*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Glosbe, sökord: *eheä*, <https://sv.glosbe.com/fi/sv/ehe%C3%A4>, 7.2.2017
- Glosbe, sökord: *integratio*, <https://sv.glosbe.com/la/sv/integratio>, 7.2.2017
- Grönholm, I. 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integroitseminaarin avaus* i verket Puurala, A., Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Hakapaino, Helsingfors.
- Gärdenfors, P. 2010. *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Författaren och Natur & Kultur, Stockholm
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. *Opetussuunnitelmauudistus 2016: Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen* i verket Cantell, H., Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Hirvonen, P. 2015. *Musiikinopettaja eheyttäjänä peruskoulussa: Peruskoulun opettajan ajatuksia opetuksen eheyttämisestä musiikinopettajan kanssa*. Sibelius-Akademin. Pro gradu - avhandling.
- Hälinen, K. 1974. *Opetuksen eheyttämisen yleisiä periaatteita* i verket Suomen Kulttuurirahaston taidekasvatustyöryhmä, Vaihtoehtona luovuus. Arvi A. Karisto Osakeyhtiön laakapaino, Tavastehus.
- Jarvola, J. & Kotilainen, T. 1974. *Musiikki* i verket Suomen Kulttuurirahaston taidekasvatustyöryhmä, Vaihtoehtona luovuus. Arvi A. Karisto Osakeyhtiön laakapaino, Tavastehus.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. *Tiedonalalähtöinen eheyttäminen* i verket Cantell, H., Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. *Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt* i verket Cantell, H., Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kansanen, P. 1997. *Vad är skolpedagogik?* i verket Uljens, M., Didaktik. Studentlitteratur, Lund.
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund

- LP 2016. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016*. Utbildningsstyrelsen, Vammala.
- Läroplanen i Rudolf Steiner Skolan i Helsingfors, [http://www.steiner.fi/Site/Data/946/Files/RSSK%201a%CC%88roplan%20\(a%CC%8AA%201-6\)%20augusti%202016.pdf](http://www.steiner.fi/Site/Data/946/Files/RSSK%201a%CC%88roplan%20(a%CC%8AA%201-6)%20augusti%202016.pdf), 12.4.2017
- Marjanen, J. 2013. *Oppiainerajat ylittävä musiikinopetus peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kandidatavhandling.
- Nationalencyklopedin, sökord: *integration*, <http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=integration>, 7.2.2017
- Puurala, A. 1998. *Integrointi taidekasvatuksessa - monitahoisuus tavoitteena i verket* Puurala, A., Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Hakapaino, Helsingfors.
- Ruismäki, H. 1998. *Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää - näkökulma musiikkikasvatuksessa i verket* Puurala, A., Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Hakapaino, Helsingfors.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. *Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima i verket* Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (red.), Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Sandström, B. 2005. *När olikhet föder likhet: Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Studentlitteratur, Lund
- SAOB, sökord: *gränsöverskridande*, <http://www.saob.se/so/visa.php?id=1827238749>, 21.3.2017
- SAOB, sökord: *övergripande*, <http://www.saob.se/so/visa.php?id=1094923181>, 21.3.2017
- Timfördelningen i den grundläggande utbildningen, http://www.oph.fi/download/171793_timfordelning.pdf, 24.3.2017
- Österlind, K. 2006. *Begreppsutbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt: Studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Stockholms Universitet. Doktorsavhandling.

Bilaga 1, Intervjufrågor – Musikläraren

Personligt

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat på skolan?
- Hur många klasser och elever undervisar du?

Allmänna tankar om ämnesövergripande undervisning

- Om jag säger ämnesövergripande samarbete, vad tänker du på då?
- Hur ser ditt samarbete med kollegor ut?
- Vem borde ta initiativ till ämnesövergripande samarbete? Vem tar?
- Vad motiverar dig till att arbeta ämnesövergripande, alternativt vad gör att du inte är så motiverad?

Erfarenhet om ämnesövergripande undervisning

- Vilken/vilka ämneslärare har du samarbetat med?
 - Var era ämnen lätta att kombinera?
- Berätta om ett ämnesövergripande arbetsområde/projekt (du tycker fungerat riktigt bra).
 - Fungerade samarbetet mellan lärarna?
 - Kändes det som att du hade kompetens för uppgiften?
 - Var det någonting som kändes obekvämt eller skrämmande?
 - Hur fördelade ni ansvaret?
 - Hur hittade ni passliga utrymmen?
 - Vilken info fick eleverna före?
 - Hur började dagen/projektet? Hur presenterades det?
 - Hur kändes det när allt var gjort? Diskuterades det?
 - Vad skulle du nu i efterhand ha gjort annorlunda?
 - Dokumenterades ditt arbete? Utvärderades det?
- Berätta om någon gång du varit inblandad i ett ämnesövergripande samarbete som inte känts meningsfullt.
- Har det uppstått problem i och med att ni är “bara” ämneslärare?

Önskemål om ämnesövergripande undervisning

- Hur skulle du vilja samarbeta ämnesövergripande? Med vilka ämnen? I vilka årskurser? Gör du det? Varför inte?
- När saknar du ämnesövergripande samarbete?
- Vilka ämnen skulle du vilja samarbeta med?
- Har du en dröm om att samarbeta med någon speciell ämneslärare, eller en dröm om att förverkliga något speciellt projekt?

Skolans ämnesövergripande undervisning

- Har skolan en plan för ämnesövergripande undervisning?
 - Känner du till vad som står där?
- Hur hittar ni tiden?

Bilaga 2, Intervjufrågor – Ämnesläraren

Personligt

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat på skolan?
- Hur många klasser och elever undervisar du?

Allmänna tankar om ämnesövergripande undervisning med musik

- Om jag säger ämnesövergripande samarbete med musikläraren, vad tänker du på då?
- Hur ser ditt samarbete med musikläraren ut? Skiljer det sig från samarbetet med dina andra kollegor?
- Vem borde ta initiativ till ämnesövergripande samarbete? Vem tar?
- Vad motiverar dig till att arbeta ämnesövergripande, alternativt vad gör att du inte är så motiverad?

Erfarenhet om ämnesövergripande undervisning med musik

- Du har samarbetat med musikläraren.
 - Var era ämnen lätta att kombinera?
- Berätta om ett ämnesövergripande arbetsområde/projekt med musiken (du tycker fungerat riktigt bra).
 - Fungerade samarbetet mellan lärarna?
 - Kändes det som att du hade kompetens för uppgiften?
 - Var det någonting som kändes obekvämt eller skrämmande?
 - Hur fördelade ni ansvaret?
 - Hur hittade ni passliga utrymmen?
 - Vilken info fick eleverna före?
 - Hur började dagen/projektet? Hur presenterades det?
 - Hur kändes det när allt var gjort? Diskuterades det?
 - Vad skulle du nu i efterhand ha gjort annorlunda?
 - Dokumenterades ditt arbete? Utvärderades det?
- Berätta om någon gång du varit inblandad i ett ämnesövergripande samarbete som inte känts meningsfullt.
- Har det uppstått problem i och med att ni är "bara" ämneslärare?

Önskemål om ämnesövergripande undervisning

- Hur skulle du vilja samarbeta ämnesövergripande? Med vilka ämnen? I vilka årskurser? Gör du det? Varför inte?
- När saknar du ämnesövergripande samarbete?
- Vilka ämnen tror du skulle passa att musiken skulle samarbeta med?
- Har du en dröm om att samarbeta med någon speciell ämneslärare, eller en dröm om att förverkliga något speciellt projekt?

Skolans ämnesövergripande undervisning

- Har skolan en plan för ämnesövergripande undervisning?
 - Känner du till vad som står där?
- Hur hittar ni tiden?
- Upplever du att det är ett krav att förverkliga ämnesövergripande undervisning, eller är det bara ett plus?

Bilaga 3, Intervjutranskribering, 1 av 38 sidor

Lärare 1

Nå jo, nå sen som spårklärare så ser jag ju att det är en enorm möjlighet att lätta upp och göra språkundervisningen roligare att man tar in musik på det språket och danser och lekar, dels som en sådan här kulturbärande faktor, att hurdant är det i England, men sen också med de här äldre just att ta popmusik som bara sen råkar ha just sådana grammatikstrukturer som vi håller på med. Sådana här olika konditionalis och sådana här så kan vara knöliga, men så hittar man en "om du skulle älska mig så skulle du komma efter mig" och sen får de den där verbformen i det. Och samma sak i finskan som kan vara t.o.m. motbjudande för några så kan man hitta en riktigt häftig låt som man kan bena ut och fundera på och sen märker de inte att det är finska för det är så spännande.

Och så hade jag: Fysik har vi på 6an akustik och det brukar göras i samarbete med fysikläraren och musikläraren. Det här med ljudvågor och då kommer matematiken in i bilden, det här med att oktavera i ljudvågor. Att jag har en sådan här monocord där det är jättehäftiga sådana här tre, fem, sådana här... suhdelukuja... alltså att hur intervallen är uppbyggda matematiskt. Hur musik och matematik hör ihop och fysik. Jag tycker det är ljuvligt. Och där ser jag att just de här 7an till 9an, som ju kan vara lite motvilliga ibland, men det här brukar de ofta tycka att är jätte spännande. Vi hade en pojke som hatade musik, men han var en matematiker och sen när jag sa att "Vet du vad, musik är matematik." och vi såg en video om den saken, så det tyckte han om. Sen har jag gymnastik, alltså jag brukar också ha dans med alla i alla möjliga och omöjliga sammanhang och det kan man ju också göra som en jumppatimme, men också i geografien kan man dansa från olika länder och i historian kan man dansa danser från olika tider och på språktimmarna kan man ha någån folkdanser från det landet. Att för mig hör, jag är sådan här Orff-pedagog, att det hör liksom till med rörelse också och dans.

Intervjuaren

Vem tycker du att borde ta initiativ till det här att det blir det här ämnesövergripande?

Lärare 1

Bra fråga!

Intervjuaren

Och vem TAR initiativ?

Lärare 1

Mycket bra fråga! För det är faktiskt, det hänger nog, jag har jobbat lite på olika skolor och vissa kolleger tycker det här är kul och vissa är inte så med. Det får man bara ta. Och vissa kolleger är helt beundransvärda i det att fast de inte själv är så duktiga i musik, så kommer de ändå ihåg att säga "Okej, nu ska vi spela det där medeltida stycket som ni har lärt er med musikläraren." Att fast de inte själv kan spela flöjt så bär de det. Jag har nog varit säkert den som har tagit mera initiativ, men nog har det också hänt att de andra lärarna har kommit och frågat att "Hej att har du nåt bra stycke som skulle passa till det här, att vi håller på med det och det." Det finns nog utrymme för mera samarbete, och jag tycker det är huippu att det nu är inskrivet i läroplanen. Så länge du är klasslärare och har dem själv kan du göra det, men just med de här ämneslärarna så... det kräver ju att man sitter ner och planerar. Jag tycker att båda kan ta initiativet och sen är det ju fint om det finns en sådan anda i kollegiet, man kan t.ex. Ha någon sådan här tema-vecka och då kan man lätt väva in en massa och då är liksom alla med på det.