

Examensarbete

Ämnesintegrering med musik

En studie om några lärares tankar om ämnesövergripande samarbete i årskurs 1-5



*Författare: Maja Bengtsson
Handledare: Mats Runberg
Termin: VT14
Ämne: Musikpedagogik
Nivå: Grundnivå
Kurskod: 2MU001*

Abstrakt

Titel: Ämnesintegrering med musik – en studie om några lärares tankar om ämnesövergripande samarbete i årskurs 1-5

Engelsk titel: Curricular integration with music - a study of some teachers' thoughts on interdisciplinary collaboration in grades 1-5

Författare: Maja Bengtsson

Termin: VT14

Ämne: Musikpedagogik

Nivå: Grundnivå

Kurskod: 2MU001

Min erfarenhet är att många lärare uppskattar musik som en tillgång i temaarbeten, men också att musikläraren ofta är väldigt ensam i sitt arbete, och att tid till samarbete inte alltid finns.

Med bakgrund i tidigare och nuvarande läroplan, samt i forskning om ämnesintegrering och vad den kan innebära, har jag i denna studie undersökt vad några musiklärare och några lärare i andra ämnen säger att ämnesintegrering med musik i fokus kan innebära, vilka vinster de upplever samt vilka hinder de ser. Undersökningen har gjorts med hjälp av en kvalitativ intervjustudie.

Studien visar att lärarna är positiva till ämnesövergripande samarbete och gärna vill arbeta mer så, eftersom de ser många vinster med det. Den visar också att tid och okunskap på flera sätt är hinder för samarbete över ämnesgränserna, och att lärarna själva inte alltid har möjlighet att påverka dessa hinder.

Nyckelord: musik, ämnesintegration, samarbete, undervisning

Tack...

Ett stort tack till de lärare som, trots späckade scheman, ställt upp i intervjuer! Tack också till min kollega Emma Lundahl som uppmuntrat mig och genom många samtal hjälpt mig att tänka vidare, samt till min handledare Mats Runberg för konkret hjälp och stöd genom hela arbetsprocessen. Slutligen ett stort tack till Gabriel, Vendela, Lovisa, Emanuel och Joel för att ni stått ut med alla mina böcker och papper utspridda överallt, och för all tid ni låtit mig få sitta och jobba i fred.

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	1
3 Bakgrund	2
3.1 Grundskolans införande och framväxt	2
3.2 Lgr 80.....	2
3.3 Lpo 94	3
3.4 2007 års skolutredning.....	3
3.5 John Dewey	3
3.6 Forskning om ämnesintegrerat samarbete.....	4
3.7 Forskning om ämnesintegrering med musik.....	5
3.7.1 Estetiskt lärande	5
3.7.2 Samarbete med musiker	5
4 Metod	6
4.1 Val av metod.....	6
4.2 Urval.....	6
4.3 Genomförande.....	7
4.4 Databearbetning.....	7
4.5 Metodreflektion	8
5 Resultat	9
5.1 Informanter.....	9
5.2 Ämnesövergripande samarbete.....	9
5.2.1 Anders.....	9
5.2.2 Berit.....	10
5.2.3 Camilla	11
5.2.4 Dag.....	12
5.2.5 Sammanfattande analys.....	13
5.3 Vinster	13
5.3.1 Anders.....	13
5.3.2 Berit.....	14
5.3.3 Camilla	14
5.3.4 Dag.....	15
5.3.5 Sammanfattande analys.....	15
5.4 Hinder	16
5.4.1 Anders.....	16
5.4.2 Berit.....	16
5.4.3 Camilla	17
5.4.4 Dag.....	18
5.4.5 Sammanfattande analys.....	18
6 Diskussion	20
6.1 Ämnesövergripande arbete.....	20
6.1.1 Teori	20
6.1.2 Praktik	20
6.1.3 Ideal	21
6.2 Vinster.....	21
6.2.1 Sammanhang	21
6.2.2 Lättare att lära.....	21

6.2.3 Ökad status för musikämnet.....	22
6.2.4 Roligt.....	22
6.3 Hinder	22
6.3.1 Tid.....	22
6.3.2 Okunskap.....	23
6.4 Slutsats.....	23
7 Fortsatt forskning.....	24
Referenser	25
Bilagor	27
Bilaga A Intervjufrågor.....	27

1 Inledning

På många högstudier och större skolor har man sedan länge haft musiklärare, medan musikundervisningen på många mindre låg- och mellanstadieskolor tidigare ofta skötts av vanliga klasslärare, ibland med behörighet för musikundervisning i dessa årskurser och ibland utan sådan, eller av fritidspedagoger med stor kunnsighet inom musikämnet (Skolinspektionen, 2011, s. 20). Min erfarenhet är att musiken i de lägre årskurserna ofta varit nära knuten till undervisningen i andra ämnen. I och med kravet på behöriga lärare i alla ämnen har det blivit vanligare med renodlade musiklärare även i de lägre årskurserna. Detta torde innebära bättre möjligheter för eleverna att nå målen, än med obehöriga lärare som ansvarar för musikundervisningen. Samtidigt är risken sannolikt stor att dessa renodlade musiklärare måste ansvara för flera klasser, ibland kanske på flera skolor, vilket antagligen gör det praktiskt svårare att samarbeta och koppla undervisningen i andra ämnen och musik till varandra.

Min erfarenhet är att många andra ämneslärare ser musik som en tillgång, och gärna vill ha med musik i temaarbeten och projekt. Det står också i läroplanen att varje lärare ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Skolverket, 2011a, s. 14), och att rektorn ansvarar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet (Skolverket, 2011a, s. 19). Samtidigt har varje ämne i och med införandet av Lgr11 fått ett mer specificerat innehåll. Detta gäller även musikämnet, där undervisningen, på samma antal timmar som den tidigare läroplanens mer öppna kursplan i musik, nu ska behandla en lång rad specifika moment.

I Skolverkets ”Allmänna råd för planerande och genomförande av undervisning” upprepas läroplanens krav på att eleverna ska ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Det finns dock inget skrivet om anledningarna till det, eller något om hur det ska gå till. Krav på att lärarna ska samarbeta för att eleverna ska få en rimlig arbetsbelastning finns dock (Skolverket, 2011b, s. 15-16).

Som ämneslärare på en skola har man alltså att ta hänsyn inte bara till sitt eget ämnes kursplan och centrala innehåll, utan också till att eleverna ska få möjlighet att arbeta ämnesövergripande, och till vad andra lärare ägnar sig åt i andra ämnen, så att elevernas arbetsbelastning inte blir orimlig. För musikläraren kan detta, på en större skola med många klasser, innebära samordning och samarbete med ett stort antal andra lärare, vilket torde bli tidsödande. När något känns meningsfullt är det sannolikt lättare att ta sig tid till det, och jag undrar därför hur musiklärare och andra lärare ser på samarbete över ämnesgränserna. Är det något önskvärt eller något onödigt, och i så fall varför?

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att, med fokus på musik, undersöka vilka motiv några musiklärare, och några av deras kollegor i andra ämnen, på två skolor har för att välja eller välja bort ämnesövergripande arbetssätt. Frågeställningarna är

- Hur beskriver dessa lärare ämnesövergripande samarbete med musik i teori, praktik och som idealbild?
- Vilka hinder finns, enligt dessa lärare, för ett ämnesövergripande samarbete med musik?
- Vilka vinster finns, enligt dessa lärare, med ämnesövergripande arbete med musik?

3 Bakgrund

I detta kapitel refereras något av det som skrivits om ämnesövergripande arbete och musik i olika läroplaner och förarbeten till dem. Dessutom redogörs för några forskares tankar om vad ämnesintegrerande arbete kan vara och för något av den forskning finns om ämnesintegrerande arbete och musik.

3.1 Grundskolans införande och framväxt

Hur skolans undervisning ska vara upplagd har diskuterats ända sedan folkskolan infördes i Sverige. Från början fanns det inte några ämnen alls tydligt definierade. När ämnena utkristalliserades i och med folkskolestadgan 1882 fanns sång med som eget ämne, och i och med folkskolestadgan 1958 byttes det ut mot det vidare ämnet musik (Marklund, 1986, s. 76-80).

Ungefär samtidigt arbetade 1957 års skolberedning med att förbereda grundskolan, och i det betänkande de lämnade ifrån sig 1961 står det om tre olika läroplanstyper vad gäller ämnesintegrering: den ämnesindelade, den samlade och den samordnade, där den ämnesindelade och den samlade står för ytterligheterna och den samordnade för mellantinget (SOU 1961:30 s. 188-190).

Skalan mellan samlad undervisning och ren ämnesläsning är i praktiken full av olika sätt att samordna undervisningen. Svingby (1986) skriver om tre olika nivåer för hur ämnen samordnas. Den första nivån är periodläsning: att använda alla timmar i två eller flera ämnen till ett av ämnena under en period. Den andra nivån är successionsmodellen: att ta upp samma tema i ämne efter ämne. En variant på denna modell är parallellläsning där temat tas upp samtidigt i de olika ämnena. Den tredje nivån av samordning är temaundervisning. Vid sådan låter man ett ämnesövergripande tema styra ämnena helt eller delvis. Vidare finns olika grader av samordning också när det gäller hur många ämnen som är inblandade och när det gäller hur ofta man samordnar undervisningen (Svingby, 1986, s. 106-109). Kyburz-Graber (2003) skriver om ämnesövergripande undervisning och nämner ungefär samma typer av ämnesövergripande samarbeten som Svingby, men inte som olika grader av samarbete, utan som olika metoder att samverka (s.44-45).

Den skola 1957 års skolberedning föreslog skulle gå från mer samlad undervisning på lågstadiet till mer ämnesindelad på högstadiet. Om musiken skriver man, både för låg- och mellanstadiet, att den ska ansluta nära till övrig undervisning. Argumenten för samordnad undervisning för de yngre eleverna var att eleverna då får möjlighet att lära sig utifrån erfarenheter och vardagslivet utanför skolan (SOU1961:30, s. 189-191). Om nackdelarna med ämnesindelad undervisning skriver man:

Många elever särskilt på grundskolans lägre åldersstadier kan emellertid inte fatta eller uppleva abstrakta ämnessammanhang. De ställs ofta inför uppgiften att mekaniskt inpränta i minnet sådant som de inte förstår. Om den givna ämnesuppläggningsen skall kunna följas, måste läraren dessutom ganska detaljerat dirigera studierna. Detta blir ännu nödvändigare om ett stort antal ämnen behandlas varje vecka. En auktoritativ, läroboksbunden undervisning kan då lätt bli följd (SOU 1961:31, s. 188).

3.2 Lgr 80

I Lgr 80 ingick ett kommentarsmaterial där en av delarna handlade om samarbete i arbetslag. I denna kommentar skriver man om två sorters lagarbete: sådant som äger

rum på planeringsstadiet, och sådant som äger rum direkt i undervisningssituationen (SÖ 1980:6, s. 16). Om den gemensamma undervisningen står det:

När arbetslaget går över till att också arbeta tillsammans i klassrummet, ställer detta i allmänhet större krav på en gemensam, kontinuerlig planering (SÖ 1980:6, s. 16)

Vidare skriver man om möjligheten att utnyttja olika kompetenser i arbetslaget för att arbeta med temaområden, och om hur praktiska ämneslärare i sådana arbeten kan bidra positivt. Vinsten med sådana samarbeten är, enligt skolöverstyrelsen, både att eleverna får träna på att resonera sakligt utifrån verkliga problem, och att de får utveckla sin kreativa förmåga (SÖ 1980:6, s. 17).

3.3 Lpo 94

I Lpo 94 står det att skolan har en viktig uppgift i att ge överblick och sammanhang (Skolverket, 1998b, s. 7). På rektorn läggs ansvaret att samordna undervisningen i olika ämnesområden, och att ämnesövergripande kunskapsområden som ex. miljö och jämställdhet integreras i olika ämnen (Skolverket, 1998b, s. 19). I betänkandet inför läroplanen skriver läroplanskommittén:

Lärare och skolledare har att avgöra hur en nödvändig samplanering över ämnesgränser bäst kan ske. Att centrala kunskapsområden som vilar på flera olika ämnesstrukturer sammantaget ger eleverna en bra undervisning är emellertid enligt kommitténs mening så väsentlig att rektors ansvar för detta angetts i läroplansförslagets riktlinjer (Bildning och kunskap, 1998a, s. 75-76).

3.4 2007 års skolutredning

2007 kom utredning om en ny läroplan för skolan, SOU 2007:28. Där skriver utredarna om flera orsaker till att målsystemet i Lpo 94 inte blivit riktigt genomfört. Bl.a. nämns rektorernas ansvar för ämnesövergripande undervisning (s. 74). En annan orsak som finns med är att det i flera ämnens kursplaner finns med mål som lika gärna skulle kunna höra till något annat ämne. Utredarna skriver:

Denna typ av ämnesövergripande mål kan i hög grad ses som läroplansmål som uttrycker krav på generella kompetenser som eleven bör ha efter genomgången grundskola (SOU 2007:28 s. 116).

I den läroplan som sedan blev följden av denna utredning, Lgr11, finns många av dessa s.k. läroplansmål med bland de övergripande målen och riktlinjerna i läroplanens kapitel 2. Där står det också att rektorn är ansvarig för att undervisningen i olika ämnen samordnas, så att eleverna kan uppleva större sammanhang (Skolverket, 2011a, s. 19). Det står också i det första kapitlet att skolan ska ge överblick och sammanhang och om att det är viktigt att ha med vissa övergripande perspektiv i all undervisning. Det handlar om ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett etiskt perspektiv (Skolverket, 2011a, s.9).

3.5 John Dewey

Den amerikanske pedagogen John Deweys idéer har präglat den svenska skolan, även om hans egna texter inte varit särskilt kända i Sverige. Istället har idéerna spritts via andra pedagoger. En av hans egna texter handlar om hur samspelet mellan läroplanen och barnet påverkas av hur man ser på kunskap och inläring. Barnens liv är en helhet utan tydliga gränser. De är inte medvetna om några övergångar eller avbrott, och det som intresserar dem mest är just då deras hela värld. Dewey (1991) menar att ämnesindelningen i skolan bygger på vetenskap och inte på barnets erfarenhet. När

undervisningen ska anpassa sig till detta finns det två diken, där undervisningen i det ena handlar om att dela upp ämnesstoffet i små beståndsdelar som lärs ut i en viss följd, och i det andra om att helt och hållet utgå från barnets mognad och intresse. Istället för att hamna i något av dessa diken bör pedagogen låta bli att tänka på både ämnesstoffet och barnens erfarenheter som fasta, fixerade och skilda från varandra. Det är fullt möjligt att i undervisningen ta hänsyn till barnets utveckling och samtidigt använda sig av vetenskapliga fakta. En del i detta är att skapa meningsfullhet och motivation (Dewey, 1991, s. 23, 101-116).

3.6 Forskning om ämnesintegrerat samarbete

Hösten 1999 gjordes en stor nationell granskning i Sverige, där man undersökte hur åttio skolor arbetade med de ämnesövergripande områdena sex & samlevnad respektive alkohol, narkotika & tobak, samt hur personal motverkade mobbning och annan kränkande behandling. Något som kom fram i granskningen var att många lärare, främst i no-ämnen, tycker att ämnesövergripande teman stjälar tid från det egna ämnet (Sandström, 2005, s.14).

Många lärare uttryckte också att tanken på att arbeta i ämnesövergripande arbetslag kändes som att minska möjligheten till utveckling i det egna ämnet, och att ämnets status då skulle sänkas. Det största motståndet mot ämnesintegration fanns bland kärnämneslärare på gymnasiet, medan de som var mest positiva var skolledare och lärare för de yngre åldrarna. Sandström (2005) menar att man kan förstå detta som att ämnesövergripande samarbete handlar om att fostra medborgare (Sandström, 2005, s. 54-68).

I forskningen på konsekvenserna av en skola utan timplan framkom att en del av skolorna motiverade sitt deltagande i projektet med slopade timplaner med skapandet av bättre förutsättningar för ämnesövergripande arbete (Eriksson, Arvola Olander och Jedemark, 2004, s.20). Anledningen till att de ville arbeta ämnesövergripande var att det uppfattas som ett sätt att skapa bättre sammanhang och större meningsfullhet för eleverna. Det ämnesövergripande arbetet på skolorna skedde antingen genom temaarbeten, där lärare i olika ämnen arbetade med samma tema, eller genom projektarbete, där lärarna istället arbetade i gemensamma arbetspass. De lärare som arbetade med temaarbete gjorde det för att de ville sätta in ämnet i ett större sammanhang, och därmed stärka ämnet. De som arbetade med projektarbete gjorde det för att de ville ge eleverna en helhetsbild av verkligheten. De menade också att det är en fördel att inte behöva stycka sönder skoldagen i olika ämneslektioner, och att eleverna blir tryggare av att lärare i olika ämnen samtidigt är med i klassrummet (Eriksson et. al., 2004, s. 53-55).

I en amerikansk studie gjordes ett experiment där lärare som var relativt nytexaminerade fick undervisa ämnesövergripande. Forskarna konstaterade att ämnesövergripande arbete inte bara är en metod:

Interdisciplinary teaching is more than an organizational strategy, it is a way of thinking about the purpose of schools, curriculum sources and the way in which knowledge is used (Brand & Triplett, 2012, s. 381).

Lärarna som deltog i undersökningen tyckte att de såg en mängd fördelar med det ämnesövergripande arbetssättet, ex. att eleverna fick en bättre förståelse när de mötte samma tema i flera ämnen, och att man kunde tränga djupare ner i ämnen och inte bara jobba med det ytliga. Lärarna tyckte också att eleverna kom ihåg det de lärt sig längre, och att de blev bättre problemlösare. Efter undersökningen konstaterades att lärarna tyckte att det var värdefullt att planera tillsammans. Tack vare det gemensamma

förberedelsearbetet blev lektionerna bättre, stressen mindre och kopplingarna mellan ämnena bättre (Brand och Triplett, 2012, s. 388-391).

3.7 Forskning om ämnesintegrering med musik

I detta avsnitt redogörs för vad några forskare skrivit om ämnesintegrering med musik.

3.7.1 Estetiskt lärande

Sotiropoulou-Zormpala (2012) skriver om att hitta balansen mellan att undervisa i konst, t.ex. musikundervisning, och att undervisa genom konst, ex. att använda musiken för att lära sig något annat. Möjligheten till balans, menar hon, finns genom den estetiska undervisningen, att antingen tolka varje ämne och moment som ett estetiskt objekt, eller använda ämnet som språngbräda för ett estetiskt arbete. Genom att använda detta sätt att undervisa får eleverna en djupare kunskap. Eleverna får på detta sätt också en annan förståelse för ämnet (Sotiropoulou-Zormpala, 2012, s. 127).

Ett exempel på vad estetisk undervisning kan innebära är när en grupp förskolebarn fick rita en bokstav och sedan använda den som utgångspunkt för en bild av något slag. Därefter pratade barnen tillsammans i grupp om bilderna och identifierade bokstäverna i dem. Detta kan jämföras med en aktivitet samma grupp barn gjort tidigare, då de fått i uppgift av läraren att forma en bokstav med modeller, och sedan med förbundna ögon känna och gissa vilken bokstav de hade i händerna. Den första aktiviteten exemplifierar estetisk undervisning, den andra att undervisa med hjälp av konst (Sotiropoulou-Zormpala, 2012, s. 126).

3.7.2 Samarbete med musiker

Musikämnet i skolan ses på olika sätt:

De estetiska ämnena betraktas omväxlande som aktiviteter skilda från övriga ämnen, som verktyg för att förstärka innehållet i andra ämnen eller som egna kunskapsområden för att gestalta, reflektera och kommunicera (Dahlbäck, 2011, s. 37).

En kanadensisk dirigent lät musiker besöka skolor, och tester därefter visade att de klasser som haft samarbete med musikerna nått högre resultat. Den största anledningen till detta, menade dirigenten, var att eleverna genom musiken blev duktigare på att lyssna koncentrerat. Projektet synliggjorde också för eleverna hur viktigt det är att samarbeta, och att man behöver komma överens för att nå ett så bra resultat som möjligt (Dahlbäck, 2011, s. 38).

Musik kan också vara en hjälp vid läs- och skrivinlärning, eftersom man med hjälp av musiken kan träna på att urskilja små skillnader och kontraster, något som är viktigt för att lära sig läsa och skriva (Dahlbäck, 2011, s.38).

4 Metod

I detta kapitel redogörs för hur uppsatsens empiriska material samlats in.

4.1 Val av metod

Kvalitativ analys ger möjlighet för ökad förståelse av komplexa sammanhang, medan kvantitativa analyser ger kunskap om mängd, ”hur mycket” (Lantz, 2013, s. 46). Syftet med detta arbete handlar mer om att tydliggöra vilka motiv lärare har för att välja eller välja bort ämnesövergripande arbete, än att få veta hur mycket de arbetar ämnesövergripande, och en kvalitativ studie passar därför bra. Dessutom handlar frågeställningarna om hur lärare resonerar, och enligt Trost (2005) är en kvalitativ studie det rimliga valet för att få svar på frågeställningar av den typen (s. 14).

Kvalitativa studier ses ofta som mindre trovärdiga, eftersom de bygger på små urval (Trost, 2005, s. 16). Denna studie bygger på ett mycket litet urval, och kan därmed inte göra något anspråk på att vara representativ för en större grupp.

Intervju är ett bra redskap för att få veta hur en annan person säger sig tänka och göra (Eriksson Zetterquist och Ahrne, 2013, s. 56). Frågeställningarna i detta arbete handlar just om hur lärare resonerar om ämnesintegrering, och svaren har därför sökts med hjälp av intervjuer med några lärare.

En intervju kan ha olika grad av struktur. Den helt öppna intervjun är den ena ytterligheten och innebär att intervjuaren endast ställer en vid öppningsfråga. Den andra ytterligheten är den helt strukturerade intervjun, där det är fasta frågor och den utfrågade får välja mellan fasta svarsalternativ. Om syftet med undersökningen är att öka förståelsen av något är det bra att välja en öppnare intervjuform (Lantz, 2013, s. 42-49). De intervjuer som gjorts i denna studie har genomförts med halvstrukturerade intervjuer, en intervjuform som är mer som ett samtal än som en strukturerad intervju, men där en intervjuguide med förslag till frågor används för att samtalet ska fokusera på vissa teman (Kvale & Brinkmann, 2009, s.43). Intervjuerna i denna studie har förberetts genom skrivandet av en sådan guide (Bilaga 1). Frågorna i denna har inte använts i tur och ordning, utan funnits som hjälp när samtalet avstannat, och för att kontrollera att frågeställningarna täcks.

4.2 Urval

Jag har valt att begränsa undersökningen till skolåren 1-5, eftersom det är där min egen erfarenhet som lärare är störst. Vid kvalitativa studier är det intressant att få ett urval med så stor variation som möjligt. Ett sätt att få det är att använda ett strategiskt urval där ett antal variabler används för att få ett varierat urval (Trost, 2005, s. 117-118). Syftet kräver att både musklärare och lärare som undervisar i andra ämnen intervjuas, varför en av de variabler som använts för denna undersökning varit just om lärarna undervisar i musik eller inte. Det har också varit viktigt att lärarna är kollegor som undervisar samma elever.

Det finns i huvudsak två sätt att välja personer att intervjuas. Det ena är ett tvåstegsurval där det första steget innebär att välja organisationer inom vilka de personer man vill intervjuas finns, och det andra steget innebär att välja ut personer. Det andra urvalssättet kallas ”Snöbollsurval”, och innebär att en person inledningsvis intervjuas, och sedan ombeds den intervjuade uppge andra lämpliga personer att intervjuas (Eriksson Zetterquist & Ahrne, 2013, s. 42-43). Denna studie bygger på ett tvåstegsurval, där två skolor i geografisk närhet till varandra först valts ut. På respektive skola finns enbart en musik-

lärare, varför det inte behövts något urval när det gäller den variabeln. Båda musiklärarna har varit villiga att ställa upp. För att få tag på lärare i andra ämnen att intervjua har först en allmän förfrågan till samtliga lärare på skolorna gjorts genom inlägg på skolornas webbforum. Sådana allmänna förfrågningar kallas för ”bekvämlighetsurval”, och det kan vara ett praktiskt sätt att få tag i personer att intervjua (Trost, 2005, s. 120). Responsen på dessa allmänna förfrågningar har dock uteblivit, och istället har direkt kontakt med två ytligt bekanta lärare tagits. Dessa båda har tackat ja. Kontakten med samtliga har skett via e-post.

Jag har tidigare arbetat som resurslärare på båda skolorna, men inte samtidigt som någon av de lärare som intervjuats. Lärarna är både män och kvinnor, en musiklärare och en lärare av varje kön. Två av dem har få år kvar till pension, medan två är betydligt yngre. Kön och ålder spelar ofta roll för resultatet, och intervjupersoner väljs därför även utifrån dessa variabler (Trost, 2005, s. 118), men i denna undersökning var det en slump att det blev jämn könsfördelning och två åldersgrupper. Varken variabeln kön eller variabeln ålder fanns med i urvalsproceduren, och har inte heller spelat någon tydlig roll för resultatet.

4.3 Genomförande

Jag har kontaktat de fyra lärarna via e-post var för sig för att bestämma tid för respektive intervju. Samtidigt har jag meddelat att det är bra om vi kan ha en timme till förfogande. Intervjupersonerna har själva fått föreslå tider då de har möjlighet att ställa upp, och jag har utifrån deras förslag meddelat en tid då vi kan träffas.

Trost (2005) menar att det finns för- och nackdelar med de flesta platser när det handlar om genomförande av en intervju. Han skriver att den intervjuade ska känna sig trygg i miljön, att platsen bör vara ostörd och att det inte ska finnas några åhörare (Trost, 2005, s. 44-45). Tre av intervjuerna har ägt rum dagtid, och det har därför varit naturligt att vara på respektive lärares skola. Den fjärde intervjun har gjorts på kvällstid, och den läraren har även fått bestämma var hon helst vill vara. Den intervjun har därför gjorts i lärarens hem.

Utan att det varit planen från början, har det blivit så att de båda musiklärarna intervjuats först, och klasslärarna därefter. De tre intervjuer som gjorts på skolorna har ägt rum inne i stängda rum. Vid två av dem satt vi ostörda hela intervjun, men vid den tredje avbröts vi vid ett tillfälle då specialläraren kom in för att meddela att hon var på väg hem.

Vid den intervju som ägde rum i ett hem satt vi i ett vardagsrum, och lärarens barn befann sig tillsammans med den andra föräldern i ett närliggande rum och hördes hela tiden i bakgrunden, även om de inte var så nära att de kunde lyssna på vad vi sa. Mot slutet av intervjun blev ett av barnen ledset och ropade på sin förälder. Läraren satt kvar och pratade med mig, men uppmanade dottern att komma, vilket hon sedan gjorde.

En intervju bör inledas med att intervjuaren informerar den intervjuade om syftet med intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). De fyra intervjuer som genomförts i denna studie har inletts med att jag berättat kort om arbetets bakgrund och syfte. I samband med detta har jag också frågat om det var OK att jag spela in med hjälp av mobiltelefon. Ingen har motsatt sig detta.

4.4 Databearbetning

Genom att skriva ut inspelade intervjuer får de en form som fungerar för närmare analys. Vid utskriften är det nödvändigt att ta beslut om hur detaljerad transkriptionen ska vara (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 196-199). Jag har valt att skriva ut intervjuerna ordagrant.

Efter att intervjuerna skrivits ut har jag läst dem upprepade gånger och använt färgade pennor för att stryka under intervjusvar som rör mina frågeställningar. Detta innebär ett slags klassificering av svaren (Trost, 2005, s. 132). Efter att ha gått igenom de fyra intervjuerna med färgpennor har de delar av intervjuerna för varje person som färgats sammanställts under rubrikerna Teori, Ideal, Praktik, Vinst och Hinder. Avslutningsvis har innehållet i dessa sammanställningar analyserats utifrån likheter och skillnader i svaren och utifrån den litteratur som redovisas i kapitel 3.

4.5 Metodreflektion

Genom valet av intervju som metod har studien blivit fokuserad på vad några enstaka lärare säger om ämnesintegration. En alternativ metod skulle ha kunnat vara fokusgrupper, en metod som är särskilt användbar för att ta reda på vad informanter tänker om ett specifikt ämne. Fokusgruppdiskussionen framhäver det kollektiva (Dahlin-Ivanoff, 2013, s. 71-73), vilket när det gäller denna studie hade kunnat innebära att det blivit synligare hur arbetslag på olika skolor tänker kring ämnesintegrering och musik.

I en fokusgruppsdiskussion kan informanterna påverka varandra och utvecklas i sitt eget tänkande (Dahlin-Ivanoff, 2013, s. 74), medan det i intervjuer, som använts i denna studie, alltid finns risk för att intervjuaren påverkar informantens svar; att den som intervjuar får informanten att säga sådant han eller hon egentligen inte menar (Trost, 2005, s. 72). I valet mellan intervju och fokusgrupp som metod har det ändå blivit det förstnämnda som vunnit, eftersom det varit praktiskt lättare att genomföra. Analyserna av intervjuerna visar en sådan samstämmighet mellan lärarna att fokusgrupper sannolikt hade gett ungefär samma resultat, om än med ett något annorlunda fokus.

5 Resultat

Detta kapitel inleds med information om de fyra lärare som intervjuats. Därefter följer en redogörelse för resultatet av intervjuerna, samt en sammanfattning.

5.1 Informanter

I detta avsnitt ges information om de lärare som intervjuats. Lärarnas namn är fingerade.

Anders

Anders är i fyrtioårsåldern, och är i grunden är fritidspedagog. För ett par år sedan vidareutbildade han sig, via lärarlyftet, till musiklärare och arbetar nu som behörig sådan på två mindre skolor. Huvuddelen av sin tjänst har Anders fortfarande som fritidspedagog, och musiklärartjänsten innebär att han undervisar i sju olika klasser, från årskurs ett till årskurs fem.

Berit

Berit är knappt sextio år gammal och har arbetat som musiklärare i mer än 25 år. Hon har ingen musiklärarexamen, men både pedagogiska och musikaliska högskoleexamina, som ännu inte behandlats färdigt av skolverkets legitimationsansvariga. Berit undervisar enbart i musik, och gör detta vid två skolor. Hon undervisar samtliga elever, vilket i hennes fall innebär drygt tjugo olika klasser från förskoleklass till årskurs fem.

Camilla

Camilla är i fyrtioårsåldern. Hon är legitimerad 1-7-lärare med behörighet i matematik, no-ämnen och bild. Camilla har undervisat sedan början av 2000-talet, och hunnit med att arbeta på flera skolor och stadier. Just nu arbetar hon som resurslärare. Det innebär att hon inte är klassföreståndare, utan är den tredje läraren på två klasser. Hon undervisar i matematik, no och bild i båda dessa klasser, och har ingen undervisning i någon ytterligare klass.

Dag

Dag är drygt sextio år gammal och tog sin mellanstadielärarexamen 1982. Han har dock inte arbetat som lärare under hela den tid som gått sedan dess, utan började efter ett långt uppehåll om med några veckors praktik i början av 2000-talet. Efter en termin som lärare på gymnasiet har han sedan varit verksam som mellanstadielärare på några olika skolor. Nu arbetar han på en liten skola, där han undervisar en fyrfemman i allt utom musik.

5.2 Ämnesövergripande samarbete

Alla de fyra lärare jag intervjuat talar om ämnesövergripande arbete som något positivt. Alla fyra säger sig också arbeta ämnesövergripande på olika sätt. Däremot resonerar de något olika kring vad begreppet ämnesövergripande innebär, och hur de skulle vilja arbeta och hur de samarbetar ämnesövergripande.

5.2.1 Anders

För Anders innebär ämnesövergripande samarbete främst möjlighet till samplanering med lärare i andra ämnen. Han ger många exempel på hur musiken då skulle kunna integreras med andra ämnen. Ex. tycker han att eleverna skulle kunna göra texter på

svensk- eller engelsklektionerna, och sedan komponera musik till dem på musiklektionerna, eller att de skulle kunna bygga instrument på slöjden och sedan använda dem på musiken.

När jag ber Anders berätta om något ämnesövergripande arbete han genomfört tillsammans med någon säger han att han aldrig gjort något sådant. Han arbetar helt ensam och har ingen praktisk möjlighet att planera tillsammans med någon annan. Däremot satte han för några år sedan på egen hand upp en musikal med sina elever, något som han i efterhand tycker var ett slags ämnesövergripande arbete, men eftersom han var den enda inblandade läraren, var det inte fråga om något samarbete.

Samarbete och samplanering är något Anders saknar i sin vardag. Han säger att initiativet till ämnesövergripande arbete måste komma ifrån honom, men att han också tror att de andra lärarna på skolan skulle vara positivt inställda om han kom till dem med en idé eller plan för ett samarbetsprojekt. Det händer att någon annan lärare kommer och ber honom haka på något pågående arbete, men förståelsen för att Anders också har ett centralt innehåll att hinna med och en egen planering för hur det ska hinnas med på lektionerna har inte alltid funnits. Anders tycker dock att det har blivit mycket bättre sedan den nya läroplanen infördes. När det gäller läroplanen menar han också att det inte alls behöver vara givet att det som står i ett visst ämnes kursplan genomförs på just det ämnets lektioner. Ett ämnesövergripande samarbete skulle, enligt Anders, kunna innebära ex. att musikhistoria togs upp på historiektionerna.

Anders upplever att musiken, och musikläraren, ses som tillgångar i andra ämnen, men då endast som något lite extra, något som kan lätta upp lite.

Ofta är det så här: ja, men du som kan spela lite gitarr, du kan ju ... Det är lättare, glättigt sådär. Jag har inte samma tyngd som en mattelärare ...

Han önskar att musikens status skulle öka, så att han som musiklärare hamnade mer på samma nivå som mattelärarens. Då tror han att samarbetet skulle ske naturligare, att de andra lärarna kanske på ett annat sätt skulle tänka på att få med honom innan de satt igång projekt eller teman. Som det är nu händer det att det uppstår oplanerat ämnesövergripande tillfällen, men det är att få chansen att kunna göra medvetna kopplingar mellan ämnen som Anders säger sig längta efter.

Att veta att nu har vi tema Norden i fyrfemman då skulle man ju då skulle det vara skönt att bli inbjuden till det temat... och då skulle man kunna sjunga nordiska sånger... det står ju också i läroplanen... och gå in på instrument och artister och allt möjligt sånt som också förknippas starkt med ett land.

5.2.1.1 Sammanfattning

Anders har många tankar om vad ämnesövergripande samarbete skulle kunna vara, men liten erfarenhet av att genomföra det i praktiken. Han ser stora möjligheter att kombinera musik med andra ämnen, och önskar att han fick chansen, av de andra lärarna på skolan, att koppla musik till projekt och teman i andra ämnen. Som det ser ut nu känner han sig ganska isolerad, och att samarbete med de andra är praktiskt svårt.

5.2.2 Berit

Berit tänker först på temaarbete när hon hör begreppet ämnesövergripande samarbete. Hon tycker mycket om att arbeta i större projekt tillsammans med andra lärare, och fick hon bestämma helt själv skulle hon vilja jobba så mycket oftare, gärna med framföranden som mål för arbetet. Berit berättar om ett sådant arbete, ett som hon ser som det roligaste hon gjort, och som är något slags ideal för hur hon tycker att det ska vara. Den gången var projektet uppbyggt kring Carl von Linné, och lärarna på skolan la en hel termin på arbetet. För att alla skulle kunna delta i planeringen satte deras rektor in vikarier ett antal timmar, under vilka alla inblandade lärare jobbade tillsammans. I

själva arbetet kopplades i princip alla ämnen in, och Berit hade inga vanliga musiklektioner med de inblandade klasserna den terminen. I slutet av terminen mynnade projektet ut i en föreställning som föräldrar och andra fick komma och titta på.

Så som Berits arbete ser ut nu är det dock inte den typen av temaarbete som är aktuell. Istället handlar det om att hon uppmanar sina kollegor i andra ämnen att meddela henne när de har något tema på gång i klassrummet, och då försöker hon haka på under musiklektionerna. Ibland menar hon att det är ganska enkelt, och ger exempel på när en klass arbetade med temaområdet "Väder". Då hakade Berit på genom att på musiklektionerna jobba med olika ljud som kunde ha med väder att göra. Det ämne hon tycker är allra enklast att kombinera musiken med är matte. Där har hon ett stort lager med sånger som passar till olika tabeller och räknesätt, och sedan försöker hon hålla koll på när det passar bra att ta dem.

Berit blir ibland inbjuden till planeringar med olika arbetslag, men det är inte alltid hon har möjlighet att delta. Att hon, trots att hon säger att hon tror att de andra ser henne som en resurs, inte får frågan om samarbete oftare tror hon beror på att de andra lärarna har fullt upp med sitt eget. Det betyder ändå mycket för henne att lyckas koppla ihop musiken med andra ämnen, även när det inte funnits någon gemensam tanke eller planering från början. Hon berättar om ett tillfälle när hon arbetat i en lågstadielklass med noter och notvärden, och sedan träffat klassläraren och berättat om det. Klassläraren tyckte att det var jättebra, eftersom eleverna då fått en genomgång av bråk, något som var aktuellt att gå igenom i matte. Berit avslutar sin berättelse med följande ord:

... i sådana sammanhang är det väldigt tydligt, så då var jag lite lycklig, ja, och det är ju det där att man vill att de ska förstå sammanhanget...

5.2.2.1 Sammanfattning

Berit tänker på stora projekt när hon visionerar om hur hon skulle vilja arbeta ämnesövergripande, men det är de små integreringarna som finns i hennes vardag. Berit försöker koppla ihop sin musikundervisning med det eleverna gör i andra ämnen, och har uppmanat sina kollegor att höra av sig till henne när hon skulle kunna haka på något.

5.2.3 Camilla

För Camilla är ämnesövergripande samarbete det enklaste sättet att genomföra läroplanens innehåll. Enligt henne innehåller Lgr11 solklara kopplingar mellan ämnena, och att inte samarbeta över ämnesgränserna är att göra det onödigt svårt för sig. Hon tar som exempel att det i kursplanen i NO står att undervisningen ska behandla folksagor, vilket ju också finns med i det centrala innehållet i svenskan.

Att alla inte tycker som hon är Camilla dock väl medveten om. De två kollegor hon arbetar närmast är helt olika, vilket gör att Camilla i det ena klassrummet är något av en broms, eftersom klassläraren där gärna sätter igång stora ämnesövergripande projekt som det kanske inte alltid skulle finnas tid och ork att klara av att slutföra. I det andra klassrummet är Camilla den som driver på och försöker få igång något slags ämnesövergripande arbete överhuvudtaget, eftersom läraren där helst enbart arbetar med varje ämne för sig.

Camilla säger att hon försöker integrera de ämnen hon undervisar i med varandra. Konstruerar eleverna någonting under tekniklektionen så får de sedan designa den på bilden. När hon får prata om hur hon allra helst skulle vilja arbeta säger hon att hon då skulle ha övergått helt till en ämnesintegrerad skoldag, utan matteböcker och liknande. Hon tar ett arbete om Sverige som exempel, och säger att hon då hade velat att hela skolan, eller åtminstone 3-5, skulle ha haft samma tema några veckor, som en stor Sverigefest på skolan, där eleverna jobbade med svenska visor, landskapens placering

o.s.v. Ju större arbetet är, desto fler lärare behöver dock vara engagerade, menar Camilla.

Musiken är, enligt Camilla, ett ämne som kan integreras i allt. Mot slutet av intervjun konstaterar hon dock att hon inte alls är nöjd med musikundervisningens koppling till andra ämnen på skolan. Hon säger att musikverksamheten är väldigt ensam:

Alltså hon kör ju ganska mycket, men det är ju inte i samarbete med oss. Det är mer så att hon tycker att det är käckt att köra en visa som handlar om femmans gångertabell och liksom lite så.

Strax efteråt konstaterar Camilla att det finns ett visst mått av samarbete när de sätter upp små shower och liknande inför föräldramöten, men mer integration än så finns det inte, enligt henne.

Ett annat sätt att arbeta ämnesövergripande, än att arbeta i projekt eller integrera de ämnen man undervisar i, tycker Camilla är att utnyttja andra kompetenser hos personalen än behörighet. Hon säger att hon själv är duktig på dans, och säger att man ju kan använda det för att kombinera musik och idrott.

5.2.3.1 Sammanfattning

Camilla menar att ämnesintegrering egentligen är självklart om Lgr11 ska följas. Hon arbetar själv så ämnesintegrerat som möjligt med de ämnen hon själv har inflytande över, men helst skulle hon vilja bryta upp hela skoldagen och integrera alla ämnen i veckolånga projekt. Ett sådant arbetssätt skulle kräva att alla lärare i de inblandade klasserna deltog.

5.2.4 Dag

När Dag pratar om vad han menar med ämnesövergripande samarbete handlar det mest om schemabrytande aktivitetsdagar där hela skolan är inblandad. Han berättar om hur han från en tidigare skola tagit med sig idén att blanda alla skolans elever i åldersblandade grupper som sedan används återkommande under läsåret. Dag hade gärna velat arbeta ännu mer med sådana grupper, främst för att det ger en anledning till att komma bort från klassrummet som undervisningsmiljö.

Dag pratar om tema som ett skolämne, och det är i sig ämnesövergripande, med olika ämnen inblandade beroende på vilket tema som är aktuellt. När Dag inleder ett nytt temaområde brukar han tillsammans med eleverna göra en tankekarta med det eleverna redan vet om ämnet. Den utgår de sedan ifrån, och beroende på vad eleverna kommit på kan ex. musik eller idrott bli inblandat. Dag tar som exempel när de arbetat med Norden för en tid sedan, och eleverna fick lära sig nationalsången, letade upp kända artister och låtar och forskade om kända idrottare från respektive land.

Musiken tycker Dag kan komma in och hjälpa andra ämnen, eftersom många elever tycker att musik är roligt. Han säger också om den skola han är på nu att eleverna, mycket tack vare en duktig förskollärare som får igång dem i förskoleklassen, är väldigt duktiga på att sjunga, och att det därför är tacksamt att använda sig av musik även i andra ämnen.

Det händer att Dag önskar att det fanns ett tätare samarbete med musikläraren – musiken är ju det enda ämne han inte undervisar i själv. Nyligen höll eleverna i hans klass på med ett kapitel i en övningsbok i svenska, där en mängd olika instrument presenterades. Att då kunna ha visat instrumenten även i verkligheten hade satt in det i ett sammanhang hade varit bra, tror Dag.

En anledning, för Dag, till att koppla ihop flera ämnen i samma tema är att försöka få lektionerna effektivare. Dag menar att eleverna inte klarar av att arbeta effektivt med samma sak länge:

De mest effektiva lektionerna är ju sällan mer än 40 minuter, de kan vara 35 minuter, men går de upp i 50 minuter så är de inte effektiva längre, om man jobbar med samma sak.

Genom ämnesövergripande arbete ser han möjligheter att varva olika arbetsuppgifter.

5.2.4.1 Sammanfattning

Dag tycker om att arbeta med schemabrytande aktivitetsdagar som är både ämnes- och åldersintegrerade och skulle gärna öka frekvensen av sådana dagar. I det vanliga klassrummet med sin vanliga klass arbetar han också ämnesövergripande, främst när det gäller temaundervisningen. Han skulle gärna se att musiken kom in och bidrog i fler ämnen.

5.2.5 Sammanfattande analys

Ämnesövergripande samarbete innebär för de intervjuade lärarna både större projekt där flera ämnen och lärare är inblandade, och vanliga lektioner där man försöker koppla ihop olika ämnen eller ta hjälp av ett ämne i undervisningen av ett annat. Alla kan berättat om exempel på båda varianterna från sin verksamhet och alla fyra är också eniga i att vilja arbeta mer ämnesövergripande. Det de flesta av dem nämner att de vill ha mer av är de schemabrytande projekten.

5.3 Vinst

Lärarna säger att de upplever flera vinster med ämnesövergripande samarbete, både för sig själva och för eleverna. I detta avsnitt redovisas vilka vinster respektive lärare berättar om.

5.3.1 Anders

Anders är övertygad om att musikämnet skulle få en högre status om det fanns med i ett ämnesövergripande samarbete. Som det är nu tror han att eleverna upplever att musiklektionerna är helt separerade från övrig verksamhet på skolan, och även om han inte tror att det påverkar elevernas resultat i musiken särskilt tydligt tror han att det skulle vara bättre för dem att uppleva ett sammanhang. Ett specifikt moment Anders nämner som skulle vinna på ett samarbete över ämnesgränserna är låtskapande. I svenska och engelska ska eleverna producera texter av olika slag, och i musiken behöver de ha texter att skriva musik till.

Resultaten i andra ämnen har allt att vinna på ett samarbete med musiken, tror Anders.

... ju mer inputs man får av en sak från olika håll, ju bättre fastnar det ju.

Han tror att om han går igenom notvärden på musiken, med helnoter, fjärdedelar, åttondelar och sextondelar, så förstår inte eleverna att det är matte de håller på att lära sig, och att kunskapen då kan gå in hos elever som det bara hade låst sig för om de fått lära sig samma sak som bråk på mattelektionen.

Ytterligare en stor vinst som Anders ser med ämnesövergripande samarbete är möjligheten att göra stora projekt med uppvisningar. Den gång han genomförde ett sådant arbete själv såg han att eleverna lärde sig väldigt mycket, framför allt att stå inför en grupp att prata. Anders menar att sådana erfarenheter och sådan kunskap gagnar eleverna hela livet. Dessutom tyckte eleverna att det var väldigt roligt, och det kan också vara en vinst med att arbeta ämnesövergripande.

5.3.1.1 Sammanfattning

Med ämnesövergripande arbete tror Anders att musikämnets status skulle öka. Han tror också att eleverna skulle ha nytta av det resultatmässigt i andra ämnen. Dessutom är det roligt, och genom större projekt kan eleverna få erfarenheter som gagnar dem hela livet.

5.3.2 Berit

En stor anledning till att Berit vill koppla ihop musiken med andra skolämnen är att hon tror att det hjälper eleverna att förstå hur mycket musik de har omkring sig hela dagarna, och vad den betyder för dem i olika sammanhang. Hon upplever inte att barnen är medvetna om den och dess påverkan, och att lära sig om musik i ett ämnesövergripande sammanhang skulle hjälpa dem att inse musikens olika funktioner och förstå varför all musik finns runt dem hela tiden. Genom att i skolan sätta in musiken i ett sammanhang blir det tydligare för eleverna att musiken har ett sammanhang även utanför skolan.

Berit tror också att det kan hjälpa inläringen i andra ämnen att ta hjälp av musiken. Hon menar att eleverna genom musiken kan få en chans att lära sig på andra sätt än på de vanliga lektionerna, ex. med dans och rörelse som redskap.

Ja det tror jag, det tror jag absolut för det du har gjort med din kropp på något sätt det tror jag fastnar mycket mer.

Hon säger också att hon upplever att eleverna lär sig på ett annat sätt när de lär sig i ett sammanhang, vilket det ämnesövergripande samarbetet kan vara. Framför allt talar hon om att eleverna får en djupare förståelse, att de inte bara lär sig fakta.

Genom stora ämnesövergripande projekt menar Berit att elever som annars inte märks så mycket kan få blomma ut. Hon berättar om ett stort temaarbete hon och hennes kollegor arbetade med en hel termin, där de upptäckte att en pojke var väldigt duktig på att stå på scen och vara skådespelare:

... och så hade vi en kille där som var Linné och han var helt otrolig den här killen, han, han var egentligen rätt försiktigt och blyg, det var ingen så här utan som bara fanns och så, och det visade sig att han var enormt duktig på texter...

5.3.2.1 Sammanfattning

Berit ser stora vinster i att samarbeta över ämnesgränserna. Hon menar att det hjälper inläringen och att eleverna får en djupare förståelse för det de lär sig, och en större förståelse för sammanhang. Dessutom kan samarbetsprojekt hjälpa lärarna att se förmågor hos eleverna som inte märks under vanliga lektioner.

5.3.3 Camilla

Camilla refererar mycket till hur hon lärt sig själv när hon berättar om varför hon vill arbeta ämnesövergripande. Hon tror att det är upplevelserna som fastnar, och upplevelser blir det oftare i ämnesövergripande projekt än under det hon kallar "sitte i bänken"-lektioner.

För Camilla är ämnesövergripande arbete också en chans att nå alla elever och få med sig även de barn som tycker att det är jobbigt med teoretiska ämnen. Hon refererar till sig själv här också, och berättar att hon lärt sig mycket, och framför allt memorerat, med hjälp av att rita bilder. På samma sätt menar hon att vissa barn behöver musik eller andra praktiska ämnen. Enligt Camilla vinner alla elever på ämnesövergripande arbete, eftersom eleverna genom sammanhanget i sådant arbete lär sig för livet, inte bara för skolan. Det är dock allra viktigast för dem som har svårt att lära sig.

... för de som passar i 45-snutssystemet de klarar allt, för de lär oavsett vad vi sysslar med, så lär de sig, däremot når vi den där tioprocentarn som har väldigt, väldigt svårt att få in någonting.

Genom ämnesövergripande samarbete med andra lärare finns, enligt Camilla, också möjligheten för lärarna att göra framföranden för eleverna som introduktioner på nya arbetsområden. Även genom sådana menar hon att det är lättare att få med alla elever; hennes erfarenhet är att de lyssnar bättre och visar större intresse.

Den allra största vinsten med ämnesövergripande arbete menar Camilla ändå är att det är roligt att arbeta så. Hon menar att även eleverna tycker att det är roligare än undervisning ämne för ämne, och är det roligt lär sig eleverna bättre.

Roliga saker ger bättre inläring enligt mig, och det är förbaskat mycket roligare att vara fröken.

5.3.3.1 Sammanfattning

Enligt Camilla är ämnesövergripande samarbete ett roligt sätt att arbeta för att få med sig alla elever. Genom ämnesövergripande projekt kan eleverna få upplevelser att minnas, och det de lär sig i ett sammanhang vilket ger dem kunskap för livet.

5.3.4 Dag

En konkret skillnad mot det vanliga skolarbetet som Dag tycker är positiv är att ämnesövergripande dagar ofta innebär fler utomhusaktiviteter. Eftersom det mesta av det ämnesövergripande samarbete han pratar om också innefattar flera klasser och elever i olika åldrar nämner han också vinster som handlar om just blandandet av elever: att alla skolans elever lär känna varandra och att de äldre eleverna får vara förebilder för de yngre. Detta menar han har gjort eleverna tryggare, och att ingen på skolan riskerar att känna sig bortkommen.

Dag tycker att en annan vinst med ämnesövergripande arbete är att det är mer likt det vanliga livet. Det stämmer bättre med verkligheten att lära sig i ett sammanhang.

... asså livet, som jag brukar säga till dem, livet är inte bara en sak...

Att integrera exempelvis musik i mer teoretiska ämnen tycker Dag är bra, framför allt för att eleverna tycker att det är roligt med musik. Han ser också ämnesövergripande arbete som en chans att ta vara på elevernas egna förslag och idéer, även om han säger att det inte alltid är genomförbart.

5.3.4.1 Sammanfattning

Dag ser vinster i ämnesövergripande samarbete framför allt i att det ger möjlighet till att lämna klassrummet och ta vara på elevernas egna idéer. Han menar också att elevernas kunskap sätts in i ett sammanhang vilket mer liknar deras vardag.

5.3.5 Sammanfattande analys

De intervjuade lärarna säger på lite olika sätt alla fyra att eleverna vinner på att lära sig i ett sammanhang. Vinsten består i en kunskap som på något sätt är djupare eller mer förankrad i verkligheten, en kunskap som har ett sammanhang.

En annan vinst med ämnesövergripande samarbete är att de flesta verkar tycka att det är roligt, både de intervjuade lärarna, och enligt dem även deras elever.

Musik kan, enligt flera av de intervjuade lärarna, hjälpa eleverna till bättre resultat i andra ämnen. Samtidigt kan även musikämnet i sig vinna på ett samarbete, då ämnets status skulle kunna öka om det räknades mer med i ämnesövergripande arbete.

De fyra lärarna nämner även vinster som att det genom det ämnesövergripande arbetet blir möjligt att ta vara på elevernas egna idéer och att läraren kan upptäcka förmågor hos eleverna som inte märks under vanliga lektioner.

5.4 Hinder

Samtliga intervjuade lärare säger sig vilja arbeta mer ämnesövergripande än de redan gör. I detta avsnitt redovisas för de anledningar de ser till att inte kunna arbeta mer så som de vill.

5.4.1 Anders

Då Anders egentligen har en tjänst som fritidspedagog är det svårt för honom att planera tillsammans med de andra lärarna på skolorna. Det är t.o.m. så att han inte har en enda minuts planeringstid tillsammans med någon annan lärare. När lärarna har elevfri tid har Anders fritids, och hans barnfria tid ligger när lärarna har lektioner. På den ena skolan är han enbart en förmiddag varje vecka, och då är det egentligen bara på rasten som det överhuvudtaget finns chans till samtal med lärarna. Detta ser Anders som den absolut största anledningen till att det är svårt för honom att samarbeta på något planerat sätt tillsammans med andra lärare. Han medger att han själv skulle ha kunnat ta initiativ till samarbete med de andra lärarna. De är inte fler än att han skulle kunna ha kontakt med dem allihop, men när schemat inte ger några enkla möjligheter till det blir det för jobbigt att ta det där initiativet.

Anders menar också att musiken inte varit i fokus i skolan, och att det är en anledning till att han inte funnits med i något ämnesövergripande arbete. Det har funnits samarbete mellan andra lärare, men då kring det som Anders tror att man velat lägga allt krut på: att lära eleverna att läsa, skriva och räkna. I det samarbetet har man inte räknat med musiken. Hans uppfattning är att allt satsas på de ämnen som har nationella prov, och att det finns en fixering vid att hinna med det som står i böckerna. Han tycker sig dock se att det är en förändring på gång, att fler börjar räkna med musiken som någonting annat än lite extra, och att det därför skulle kunna bli fråga om ämnesövergripande samarbete med musik framöver.

Ytterligare ett stort hinder som Anders ser är att andra lärare inte har någon insikt i hur musikämnet ser ut i läroplanen. Han ger två exempel på hur det yttrar sig. Dels finns lärare som verkar tro att Anders inte har någon planering att följa och därför kan komma och föreslå att han ex. ska sjunga sånger om ett speciellt tema precis innan lektionen ska äga rum. Dels finns lärare som, om det blir tal om samarbete med musik, drar öronen åt sig direkt, eftersom de tror att de måste kunna spela och sjunga fint om de ska vara inblandade. Anders upplever att detta är ett problem som ökar med elevernas ålder. Med de yngsta elevernas lärare är det sällan några problem.

5.4.1.1 Sammanfattning

För Anders är det största hindret tid tillsammans med andra lärare. Någon sådan finns inte. Han upplever också att en anledning till att han inte bjudits in till något ämnesövergripande samarbete är att andra lärare satsat enbart på de ämnen som det är nationella prov i. Det tredje hinder Anders ser är okunskap hos andra lärare om vad läroplanen säger om ämnet musik.

5.4.2 Berit

Berit undervisar över tjugo klasser i musik. Det innebär att om hon vill samarbeta över ämnesgränserna behöver hon ha kontakt med över tjugo olika lärare.

alltså man önskar att man skulle kunna ha dialog med alla och samtala med alla, men alltså man hinner inte, man måste hitta en vettig balans

Berit blir ofta inbjuden till olika arbetslags planeringar, men tidsbristen gör att hon sällan hinner vara med. Istället kommer de olika lärarna till henne, eller använder skriftliga meddelanden, och det fungerar hyfsat bra, men tiden är trots allt ett hinder för djupare samarbete. Det bekräftas också av det Berit berättar om det lyckade ämnesövergripande samarbetet om Linné, som kom till stånd tack vare att de inblandade lärarna fick extra planeringstid av rektorn.

Ett annat tidshinder Berit ser är lektionerna och deras längd. De är för korta för att det ska vara möjligt att göra några större projekt på dem, och som Berits tjänst ser ut med väldigt många klasser är det i princip omöjligt att rucka på lektionstiderna. Sedan den nya läroplanen kom upplever Berit också att det är mer som ska hinnas med på lektionerna, och hon säger att hennes spontanitet har fått stryka på foten. Det innebär också att det blivit svårare att ta hänsyn till pågående teman i klasserna om hon inte får reda på dem i god tid, eftersom hon vill ha struktur på undervisningen och inte göra olika saker varje vecka. Har hon börjat med någonting i musikundervisningen en vecka, och sedan får veta att det är ett tema på gång i någon klass, kan det alltså vara svårt för henne att haka på innan hon avslutat det hon själv börjat med, och då kanske temat är över, eftersom hon bara har varje grupp en gång varje vecka.

5.4.2.1 Sammanfattning

Berit undervisar väldigt många olika klasser som alla har olika klasslärare. Det stora antalet hindrar ett djupare samarbete. Ett annat stort hinder, tycker Berit, är att längden på hennes lektioner.

5.4.3 Camilla

Enligt Camilla är det största hindret för ämnesövergripande samarbete att alla lärare inte gillar att arbeta så. Det räcker att det är en lärare i ett arbetslag som inte vill hänga på för att omöjliggöra ett större projekt. Vissa lärare ser till och med det ämnesövergripande arbetet som något som stjälar tid från ämnena. Självt har Camilla en sådan kollega som helst arbetar med varje ämne för sig:

... å sen min andra kollega som, ”å jag måste hinna med det här och det här och det här och det här för det står i läroplanen”, och just att hon läser det som att det måste göras i 45-minuterssnuttar och gärna i stencilform, liksom.

Hon upplever inte att det är en generationsfråga, utan mer en fråga om personlighetstyp.

Ett annat hinder för ämnesövergripande projekt på Camillas skola är lokaler. Det är fullt på skolan, vilket gör att om lärarna vill dela in eleverna i fler grupper än de de är i normalt finns det inte rum för alla. Camilla berättar att de ofta är ute då, men det är ju inte alltid fint väder, så det är svårt att planera.

Gemensam planeringstid är inget stort problem för Camilla, eftersom hon och hennes kollegor har gemensam tid tillsammans med de fritidspedagoger som också finns med delvis i klasserna. Däremot vet hon att det är svårt på många andra skolor att hitta tid för alla att planera tillsammans.

Camilla är inte nöjd med hur samarbetet med musiken fungerar, och problemet tror hon finns i schemat. Det är svårt att bryta upp 45-minuterssnuttarna, vilket skulle vara nödvändigt för att kunna göra större projekt gemensamt.

Enligt Camilla är alla ämnen lika mycket värda på hennes skola. Det spelar ingen roll vem det är som föreslår något för vad som blir resultatet av förslaget. Hon menar alltså att om musikläraren föreslår ett samarbete kring något så tas det emot på samma sätt som om hon själv föreslår det. Däremot finns några självutnämnda mellanchefer, och

Camilla menar att den som kommer med ett förslag till ämnesövergripande samarbete måste vara beredd antingen på att motivera sig för dem eller på att putta undan dem.

5.4.3.1 Sammanfattning

Camilla menar att det största hindret för ämnesövergripande samarbete är kollegor som inte vill arbeta så. Hon vet att brist på planeringstid ställer till det på många andra skolor, men på hennes skola är det istället lokaler det är brist på. Schemat är också ett hinder.

5.4.4 Dag

Dag pratar mycket om prioritering och effektivitet när det handlar om hinder för ämnesövergripande samarbete. Ex. skulle han gärna se ett samarbete med musikläraren, men de har bara hunnit prata fem minuter på hela den här terminen. Om de fem lärare som finns på skolan i vanliga fall skulle vilja göra ett gemensamt ämnesövergripande projekt är den enda tid som finns för gemensam planering den konferenstid som finns inlagd en eftermiddag i veckan, eftersom två av lärarna har tjänster som innebär att de också arbetar på fritids på eftermiddagarna. Konferenstiden är den tiden de använder när de planerar sina aktivitetsdagar, men det är inte möjligt att använda den tiden till planering oftare än vad som redan sker.

Dag säger också att han när eleverna gått hem på eftermiddagen måste prioritera bland arbetsuppgifterna. Om han väljer att planera ett ämnesövergripande samarbete med någon annan lärare måste han prioritera bort ex. rättning eller planering av morgondagens lektion. Indirekt blir pålagor från högre ort ett hinder. Dag berättar att de på hans skola måste dokumentera väldigt mycket på en webbsida, och att det också tar tid som skulle kunna använts till gemensam planering.

vi är väl av den åsikten allihopa att det är ganska mycket att skriva... det är egentligen det som är det som stoppar

Dag säger också att det spelar stor roll vad han som person tycker om att göra, vad han trivs med och vad han är duktig på. Han upplever att eleverna lyssnar allra bäst när han berättar fritt för dem, och för att kunna göra det måste han kunna det han berättar om ordentligt. Att genomföra ett ämnesövergripande arbete kan innebära att ge sig ut lite på det man inte behärskar lika väl, och då kan okunskapen eller att läraren inte riktigt vågar, vara ett hinder.

5.4.4.1 Sammanfattning

Tiden, och allt den ska användas till, är det största hindret mot ämnesövergripande arbete för Dag. Han menar också lärarens personlighet och kunskaper spelar in när det gäller vad han eller hon mäktar med att ta sig för.

5.4.5 Sammanfattande analys

Det hinder som nämns av alla de fyra intervjuade lärarna är planeringstid, eller brist på sådan. Det fungerar visserligen för Camilla och hennes kollegor, men även hon menar att det ofta är ett problem på andra skolor. När lärarna har olika sorters tjänster eller undervisar väldigt många klasser blir det svårt att hitta gemensam barnfri tid.

Tid är inte enbart ett problem planeringsmässigt, utan också schemamässigt. Berit menar att det av 45-minuterslektioner fyllda schemat gör det svårt att samarbeta i större projekt med andra lärare. För att kunna genomföra sådana arbeten menar hon att schemat behöver brytas, vilket är svårt eller omöjligt när det är många klasser inblandade.

Ett annat hinder som nämns av flera lärare är andra lärares ovilja att samarbeta. Camilla kopplar denna ovilja till personlighet, och menar att en sådan, osamarbetsvillig

lärare kan stjälpas ett större projekt. Dag och Anders pratar mer om okunskap än ovilja. Okunskapen kan handla om att läraren bara kan sitt eget ämne och dess kursplan, och inte gärna vill ge sig ut på okänd mark, och om att det är svårt att veta vad det är möjligt att ha ett samarbete om, när kunskapen om andra ämnens kursplaner inte finns.

Slutligen är ett hinder som nämns att musikämnet inte ses som lika viktigt som matematik, svenska och engelska. Det samarbete som finns över ämnesgränserna handlar ofta om att försöka få elever över godkändgränsen i dessa tre ämnen.

6 Diskussion

Ingen av de lärare jag intervjuade kopplade sin vilja att arbeta ämnesövergripande till någon forskning på området. De positiva effekter lärarna talade om var sådant de sa sig ha upplevt, men de hade svårt att ge tydliga exempel och var inte särskilt specifika i vad de menade. Ämnesövergripande samarbete, och effekterna av det, tycks i denna studie vara ett område för tyckande utan vetenskaplig grund, och kanske som en av informanterna säger, en personlighetsfråga. Det betyder dock inte att det inte finns belägg för det som informanterna talar om i forskning. I detta kapitel diskuteras och jämförs resultatet med forskning och styrdokument.

6.1 Ämnesövergripande arbete

I detta avsnitt diskuteras informanternas syn på vad ämnesövergripande arbete innebär.

6.1.1 Teori

De lärare jag intervjuat är i princip överens om vad ämnesövergripande arbete innebär. Dels pratar de om det som Svingby (1986) kallar temaarbete och dels om att anknyta till andra ämnen, vilket skulle kunna sägas vara parallellläsning, även om det Svingby beskriver när hon berättar om parallellläsning är ett mer strukturerat samarbete än att bara anknyta från ett ämne till ett annat (s. 106-109). Periodläsning är det dock ingen som nämner. Frågan är om det beror på att sådan inte förekommer, eller på att lärarna inte tänker på periodläsning som en form av ämnesövergripande samarbete.

En av informanterna menar att ämnesövergripande arbete är en nödvändighet om läroplanens innehåll ska förverkligas. När jag läser läroplanen, tänker jag att det mycket väl kan vara så, inte minst i och med att andra kapitlet innehåller så många övergripande mål och åtaganden för skolan. Samtidigt finns det inga så tydliga anvisningar om att arbeta tillsammans som det fanns i Lgr80, och när skillnaden mellan det lärarna i denna studie berättar om hur de arbetar och hur de skulle vilja arbeta är så pass stor, undrar jag om det inte skulle behövas tydligare anvisningar om meningen är att ämnesövergripande arbete ska, och inte bara kan, vara ett medel för att nå målen.

Alla informanter menar att musik är ett ämne som både bör och lätt kan integreras i andra ämnen. Trots detta är musikundervisningen mycket lite integrerad i annan ämnesundervisning på de skolor informanterna arbetar. I den forskning jag läst inför denna studie finns heller ingenting som tyder på att det skulle vara enkelt att integrera musiken i andra ämnen. Det är lätt, i den bemärkelsen att det finns många beröringspunkter med innehållet i andra kursplaner, något som flera av informanterna ger exempel på, men ex. det estetiska lärandet (Sotiropoulou-Zormpala, 2012, s. 126-127) innebär sannolikt minst lika mycket förberedelse som att undervisa i varje ämne för sig, och kan därmed inte sägas vara lätt i betydelsen innebära låg arbetsmängd.

6.1.2 Praktik

I praktiken är det samarbete som finns över ämnesgränserna i denna studie ett samarbete främst på parallellläsningsnivå. Musiklärarna talar om att de försöker anknyta till andra ämnen, och de båda andra lärarna talar om att de försöker koppla ihop olika ämnen i det de håller på med. Jag funderar på huruvida det egentligen alls är fråga om samarbete. Att det är ämnesövergripande arbete när flera ämnen anknyts till varandra är ett faktum, enligt Svingbys (1986, s. 106-109) nivåer, men i många fall tycks det vara ett ensidigt anknytande, där läraren samarbetar med sig själv eller i sin egen undervisning hakar på ett tema som pågår i ett annat ämne. Det finns inget, eller mycket lite, samarbete på

planeringsstadiet. Särskilt gäller detta musiken; musiklärarna känner sig båda ensamma. Det blir fråga om undervisning i musik, även om framför allt den ena musikläraren i sina försök att anknyta till andra ämnen också ägnar sig åt undervisning (i andra ämnen) med hjälp av musik. De båda lärare som inte undervisar i musik har inga förslag alls på hur de skulle kunna bidra till undervisningen i musik, utan tycks på flera sätt se musiken som ett hjälpämne. Musiklärarna uttrycker också på olika sätt att de tycker att andra ämnen prioriteras mer, och dessa båda faktum tycker jag tyder på att musikämnet har en lägre status och ses som något annat än ”vanliga” skolämnen.

6.1.3 Ideal

Lärarna pratar alla om att de tycker om att arbeta ämnesövergripande och gärna skulle vilja arbeta mer i projekt. Det resultat jag fått liknar mycket det Eriksson, Arvola Olander och Jedemark (2004, s. 53-55) skriver om, att det som eftersträvas i det ämnesövergripande arbetet är ett sammanhang för eleverna. Bland dem jag intervjuat finns inte uppfattningen att ökad ämnesintegrering skulle kunna vara ett hot mot respektive ämne. Snarare tycker de intervjuade att kunskaperna i ett specifikt ämne stärks av sammanhanget i ett projekt med flera ämnen inblandade. Kanske har det att göra med det andra motivet till ämnesintegrering som Eriksson et.al. (2004, s. 53-55) nämner ofta finns: att undervisningen då mer liknar livet utanför skolan, verkligheten, även om ingen av de lärare jag intervjuat nämner det uttryckligen. Att göra undervisningen mer lik verkligheten var också motivet för att Skolberedningen 1957 föreslog mer ämnesintegrerad undervisning för yngre elever. Den menade att ju äldre eleverna blev desto bättre klarade de av en mer ämnessegregerad undervisning. De lärare som intervjuats i denna studie undervisar alla i de lägre skolåren, upp till årskurs fem, vilket kan vara anledningen till att de samtliga är så pass positiva till integrering.

6.2 Vinst

De vinster informanterna ser diskuteras i detta avsnitt utifrån forskningen i kapitel 3.

6.2.1 Sammanhang

De lärare jag intervjuat säger på olika sätt att de tycker att eleverna får en djupare kunskap när de lär sig i ett sammanhang. Detta ger även forskningen exempel på. Eleverna får t.ex. en djupare förståelse specifikt med hjälp av integrering av de estetiska ämnena (Sotiropoulou-Zormpala, 2012, s. 127) och i en annan undersökning nämns att eleverna kommer ihåg bättre och får en bättre förståelse vid ämnesintegrerat arbete (Brand och Triplett, 2012, 388-389). När det blir så tydliga resultat tycker jag att det är värt att ställa sig frågan varför inte alla prioriterar gemensam planering av ämnesövergripande arbetsområden och projekt, också eftersom åtminstone de fyra lärare jag intervjuat alla säger att det är något de vill ha mer av i sin undervisning.

6.2.2 Lättare att lära

Flera av informanterna menar att ämnesintegrering kan vara ett sätt att lära sig lättare. I den forskning Dahlbäck (2011, s. 38) berättar om finns belegg för att elever får bättre studieresultat efter samarbete med musiker. I den forskningen handlade det om samarbete med klassiska musiker, och anledningen till de höjda studieresultaten antogs vara att eleverna lyssnat koncentrerat. Jag ställer mig frågan om de positiva effekterna finns även med andra sorters musik, eller om eleverna när de lyssnar på musik som de väljer själva inte lyssnar med samma koncentration. Ytterligare en fråga är om ämnesintegrering med musik ger dessa effekter, eller om det enbart handlar om att ge eleverna mycket tid med musik, både som undervisning och att lyssna på. Det informanterna

pratar om handlar mer om att ta hjälp av musiken, att använda den som ett medel för att nå elever som har svårt för teoretisk undervisning.

6.2.3 Ökad status för musikämnet

I motsats till lärarna i den nationella granskningen (Sandström, 2005, s. 66) tror musiklärarna i denna studie att musikämnet skulle vinna på ett ökat samarbete över ämnesgränserna. Även om det bara är en av informanterna som säger att musiken inte har samma status som mer teoretiska ämnen, finns det mycket som tyder på att det är så, inte minst det faktum att det bara finns anknytningsiver från musikhållet. Jag kopplar också ihop upplevelsen av lägre status med bristen på gemensam planeringstid. Om musikläraren alltid, eller oftast, lämnas utanför det gemensamma pedagogiska samtalet på skolan, sänder det signaler om att musiken är något annat än övriga ämnen. Jag tror därför att musiklärarna i studien har rätt; ett ökat ömsesidigt samarbete med andra lärare skulle sannolikt öka musikämnets status.

6.2.4 Roligt

Att skolan ska vara rolig är något som jag ofta hört elever säga, men det finns inget sådant krav i något styrdokument. Flera av informanterna menar dock att det är en faktisk vinst med ämnesövergripande projekt att både de själva och eleverna tycker att det är roligare att arbeta så. En av dem uttrycker också att det är lättare att lära sig när man har roligt. Det skulle kunna kopplas ihop med Deweys (1991, s. 101-116) tankar om att det yngre barnet är uppfyllt av det som är mest intressant för tillfället – det som känns intressant är förmodligen också lättare att uppleva som roligt.

Samtidigt måste detta med att ämnesövergripande undervisning är roligt kopplas till det en av informanterna berättar om sin, till sådant arbetssätt, mycket ovilliga kollega. Alla lärare tycker inte att det är roligt att lämna ämnesgränserna. Det är, som samma informant säger, en personlighetsfråga. En intressant fråga är då om samma variation finns bland eleverna, om det även bland dem finns de som tycker att det är roligast att få arbeta med ett ämne i taget, eller om projektformen tilltalar alla. Den frågan får lämnas till framtida forskning.

En av lärarna säger att många elever tycker att musik är roligt, och att det är en anledning att använda musik i andra ämnen. Om detta kopplas ihop med att upplevelsen av att det är lättare att lära sig när det är roligt är det ett argument för integrering. Frågan är dock vad som händer med de elever som inte tycker att musik är roligt. Ska frågan om vilka ämnen som är roliga styra hur undervisningen byggs upp blir både planering och genomförande av undervisning ännu mer komplicerad – om alla elever ska få sin vilja igenom.

6.3 Hinder

De hinder lärarna ser för ämnesövergripande samarbete menar jag alla på något sätt handlar om organisation. I detta avsnitt diskuteras hindren och kopplas till forskning och styrdokument.

6.3.1 Tid

I Brand & Triplett's (2012, s. 391) undersökning samarbetade de medverkande lärarna på planeringsstadiet, och menade att det innebar en tidsvinst. Samtidigt menar samtliga informanter i denna studie att tiden på olika sätt är ett stort hinder för ämnesövergripande samarbete. Jag tänker att det handlar om en ond cirkel, där lärare inte har tid att samarbeta på planeringsstadiet, och därmed inte kan initiera några samarbetsprojekt som i förlängningen kanske skulle ge dem tid att fortsätta planera gemensamt.

Istället planerar alla mer var för sig, och den gemensamma tid som finns går åt till andra saker än planering av gemensamt arbete. En av informanterna berättade om att de av skolans ledning fått extra tid för planering när de hade idéer för ett större projekt, men om möjligheten att lägga fram ett sådant önskemål ska finnas måste det också vara möjligt att komma på idén. När musikläraren inte har någon tid alls tillsammans med övriga lärare, som på en av skolorna i min studie, finns inte möjligheten.

Tid är också ett hinder utifrån schemat för lektionerna. Båda musiklärarna i min undersökning arbetar på två skolor, och har många olika klasser varje vecka. Schemat blir ett hinder för samarbete, eftersom det inte går att rucka det minsta på lektionstiderna utan att någon annan grupp blir lidande. I försöken med timplanelös skola (Eriksson et. al., 2004, s. 53-55) menade sig lärare uppleva fördelar med att inte stycka sönder skoldagen i lektioner, utan kunna arbeta i längre pass utan ämnesgränser. Sådana lösningar blir omöjliga när schemat är så oflexibelt som framför allt den ena musikläraren ger uttryck för.

Om dessa två tidsfaktorer kombineras tycker jag att det blir tydligt att möjligheten till ämnesövergripande samarbete är en organisationsfråga som behöver lösas på högre nivå. Det är, som jag skrev i inledningen, rektors ansvar att se till att eleverna får undervisningen i större ämnesområden samordnad. Genom att lämna musiklärarna utan rimlig möjlighet att samarbeta med andra lärare, och schemalägga dem så tight att möjligheten att anpassa schemat under en period till samarbete med andra ämnen inte finns, kan musiken inte ingå i dessa större ämnesområden.

6.3.2 Okunskap

Att ingen av de båda lärarna som inte undervisar i musik kunde komma på något att bidra till musiken med kan ge signaler om att kunskapen om vad musikämnet har att behandla inte är så stor. Den som inte själv är musiklärare är inte insatt i kursplanen i musik, och kanske inte heller intresserad av att sätta sig in i den. Jag tror inte heller att alla musiklärare är insatta i andra ämnens kursplaner, utan det handlar om en ömsesidig okunskap, eller kanske om att det inte finns tid för pedagogiska samtal där läroplanens innehåll kan behandlas i lärarnas arbetstid.

Två av informanterna talar, på olika sätt, om att brist på kunskap påverkar möjligheten till ämnesövergripande arbete. Det kan handla om att det är jobbigt att ge sig ut på okänd mark, det är bekvämare att hålla sig till det man vet att man behärskar, vilket påverkar viljan att planera och genomföra ämnesövergripande projekt. När det gäller musik menar en av informanterna också att andra lärare har tankar om att man måste kunna sjunga och spela så fort musik kopplas in i något arbete. Då handlar det om okunskap om vad musikens kursplan faktiskt innehåller – för där står ju betydligt mer än att eleverna ska sjunga och spela.

Jag menar att även hindret med okunskap till stor del handlar om rektors ansvar att möjliggöra samverkan mellan ämnen (Skolverket, 2011a, s. 19). Om vi lärare inte är tillräckligt insatta i varandras kursplaner för att kunna samarbeta i större ämnesområden behöver vi bli det.

6.4 Slutsats

Denna studie visar att ämnesövergripande samarbete är något informanterna ser som något positivt, både för sig själva och för eleverna. Det innebär dock inte att det är självklart och enkelt för dem att använda sig av ämnesövergripande arbete i skolorna. Trots informanternas egen erfarenhet av positiva effekter, och forskning som styrker sådana, uteblir samarbetet ofta. Särskilt gäller det musiklärarna som, inte minst av schematekniska skäl, lämnas utan praktisk möjlighet att samverka med lärare i andra ämnen. När samtliga informanter är så positivt inställda till samarbete över ämnes-

gränserna och vill ha mer av det, måste ansvaret för att de inte samarbetar mer utkrävas av rektorerna.

6.5 Fortsatt forskning

Efter att ha läst om de positiva effekterna av ämnesintegrering, både mer generellt och specifikt med musik, när det gäller studieresultat tycker jag att det skulle vara intressant att få veta hur eleverna själva upplever ämnesövergripande undervisning. Upplever de det sammanhang som läraren strävar efter, och räcker det i så fall med att anknyta lite för att de ska göra det, eller behövs det mer genomgripande projekt? I en större studie skulle det vara möjligt att undersöka detta. Även uppfattningen att elever tycker att det är roligare med ämnesövergripande arbete skulle kunna prövas där.

Ett annat område som skulle lämpa sig för vidare studie är hur lärares elevfria tid används. Brist på tid ses som ett stort hinder för ämnesövergripande samarbete, samtidigt som forskning säger att samarbetet kan innebära en tidsvinst. Hur förvaltar rektorer sitt ansvar över att ge möjlighet till samordning?

Slutligen skulle en intressant fortsättning på detta arbete vara att genomföra samma studie, men då med lärare till äldre elever. Då skulle det kunna klargöras om det är så att lärarnas inställning förändras med elevernas ålder, om det är så att lärare till yngre elever är mer positivt inställda till ämnesövergripande arbete än lärare till äldre elever.

Referenser

- Brand, B. R., & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: an abandoned concept. I: *Teachers and Teaching: theory and practice*, Volym 18:3, (s. 381-393). Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.629847>
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan: en aktionsforskningsstudie i åk 1*. Tillgänglig: <http://www.smok.se/publikation/musik-och-sprak-i-samverkan-en-aktionsforskningsstudie-i-ak-1>
- Dahlin-Ivanoff, S. (2013). Fokusgruppsdiskussioner. I: G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (1:3 uppl., s. 71-82). Stockholm: Liber AB.
- Dewey, J. (1991). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter*. (Andra utgåvan) (R. M. Hartman, & S. G. Hartman, övers.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, I., Arvola Olander, A., & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt - timplanens roll i ett förändrat uppdrag*. Lärarhögskolan i Stockholm & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2013). Intervjuer. I: G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (1:3 uppl., s. 33-57). Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kyburz-Graber, R. (2003). Integrating Interdisciplinary Approaches in Curriculum Development. I: R. Kyburz-Graber, P. Posch, & U. Peter, *Challenges in Teacher Education, Interdisciplinary and Environmental Education*. (s. 41-51). Innsbruck: Studienverlag.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik* (Tredje upplagan uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. (1986). Blockämnen och blockämnesundervisning på skolans högstadium. I: J. Naeslund (Red.), *Kunskap och begrepp. Centrala motiv i våra läroplaner*. (s. 69-95). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Sandström, B. (2005). *När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionens rapport 2011:5. *Musik i grundskolan. Är du med på noterna, rektor?* Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapporter/>
- Skolverket (1998a). *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (1998b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Skolverkets allmänna råd (2011b). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad>

SÖ 1980:6. *Samarbete i arbetsenheter och arbetslag. Kommentarmaterial Lgr80*. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30900>

Sotiropoulou-Zormala, M. (2012). Aesthetic Teaching: Seeking a Balance between Teaching Arts and Teaching through the Arts. I: *Arts Education Policy Review*, Volym 113:4, s. 123-128. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2012.719419>

Svingby, G. (1986). Integration eller ämnesläsning - en fråga om kunskapssyn. I: J. Naeslund (Red.), *Kunskap och begrepp. Centrala motiv i våra läroplaner*. (s. 96-125). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ivar Häggströms boktryckeri AB.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (Tredje upplagan uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga A Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor till alla:

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

Frågeidéer:

- Om jag säger ämnesövergripande samarbete, vad tänker du på då?
- Hur ser ditt samarbete med kollegor ut? Saknar du något, och i så fall vad?
- Berätta om ett ämnesövergripande arbetsområde/projekt du tyckt fungerat riktigt bra.
- Hur skulle du vilja samarbeta ämnesövergripande? Varför? Med vilka ämnen? I vilka årskurser? Gör du det? Vad hindrar?
- När saknar du ämnesövergripande samarbete?
- Berätta om någon gång du varit inblandad/utfört i ett ämnesövergripande samarbete som inte känts meningsfullt.
- Har ditt sätt att arbeta (ämnesövergripande) förändrats i och med införandet av Lgr11?
- Vilka ämnen tycker du skulle kunna bidra i musikämnet på ett positivt sätt?
- Vilka ämnen tycker du att musiken skulle kunna vara ett positivt bidrag i?
- Ser du någon motsättning mellan det tydliga centrala innehållet i varje ämne och ett ämnesövergripande samarbete?
- Om du arbetar ämnesövergripande, hur tycker du att eleverna utvecklas musikaliskt? Ämnesövergripande?
- Vem tar initiativ till ämnesövergripande samarbete?
- Vad kan man göra ämnesövergripande?
- Vad motiverar dig till att arbeta ämnesövergripande?