



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Musikk og tverrfaglig undervisning: En intervjustudie med lærere i grunnskolen

Music and Interdisciplinary Teaching: An Interview Study with Elementary School Teachers

Hildegunn Muri og Sofie Eriksen

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag/MGUMU550

Innleveringsdato 16.05.2022

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan lærere forholder seg til tverrfaglighet med musikk. Den nye overordnede delen av læreplanen setter tverrfaglig undervisning i fokus gjennom tre tverrfaglige temaer. Og med prosjektet vårt ønsker vi å bidra til økt kunnskap og innsikt til lærere som er i gang med å innføre de tverrfaglige temaene og tverrfaglig undervisning i skolen. For å sette noen rammer på oppgaven har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?

For å gå dypere inn i problemstillingen, valgte vi å bruke tre forskningsspørsmål som bidrar til en bedre forståelse. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan beskriver lærerne tverrfaglighet?
2. Hva kan lærernes utsagn om tverrfaglighet med musikk fortelle oss om deres lærer-agency?
3. Hvilke muligheter og begrensninger presenterer lærerne knyttet til tverrfaglig arbeid med musikk?

Datamaterialet var dannet gjennom et kvalitativt intervju med fire lærere med forskjellig bakgrunn. Med informantenes delte erfaringer ønsket vi å oppnå ulike perspektiver og for å få en dypere forståelse. Videre gjennom analysen av intervjuene har vi avdekket hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet med musikk. Det fremtrer fire ulike temaer fra intervjuene som vi tok i bruk for å analysere datamaterialet, dette har vi gjort i lys av relevant teori.

Gjennom studien har vi sett at tverrfaglig undervisning med musikk kan bidra til at elevene opplever både mestring, og en flyt mellom fagene når de jobber tverrfaglig. I tillegg har bakgrunnen og musikksynet til læreren mye å si i forhold til hvordan de ser muligheter for å oppnå tverrfaglig undervisning. Videre har vi sett at det organisatoriske rammeverket kan være med på å påvirke hvordan lærere opptre autonomt i henhold til handlingsrommet, også kalt lærer-agency. I forskningen vår har vi også sett hvordan lærerne forholder seg til

læreplanen, og spesielt de tre tverrfaglige temaene som ble innført i 2020. Dette har vist oss at alle informantene er klar over de tverrfaglige temaene i nye overordnet del av læreplanen. På den andre siden kan de se ut som at ikke alle er klar over hva de ulike temaene innebærer. Noe av det informantene er spesielt enige i er at musikkfaget er viktig å ha i skolen. Til tross for deres bakgrunn og erfaringer ser alle nytteverdien av å ha musikkfaget med i tverrfaglig undervisning.

Abstract

This master's thesis deals with how teachers relate to interdisciplinary teaching with music. The new overall part of the curriculum focuses on interdisciplinary teaching through three interdisciplinary topics. And with our project, we want to contribute to increased knowledge and insight to teachers who are in the process of introducing the interdisciplinary topics and interdisciplinary teaching in schools. To set some frameworks on the project, we have formulated the following issue:

How do teachers relate to interdisciplinarity with music?

To dive deeper into the problem, we have chosen to use three research questions that contribute to a better understanding. The research questions are:

1. How do teachers describe interdisciplinarity?
2. What can teachers' statements about interdisciplinarity with music tell us about their teacher agency?
3. What opportunities and limitations do teachers present related to interdisciplinary work with music?

The data material was formed through a qualitative interview with four teachers with different backgrounds. The informants' shared experiences, we wanted to achieve different perspectives and to gain a deeper understanding. Furthermore, through the analysis of the interviews, we have uncovered how teachers relate to interdisciplinarity with music. Four different topics appear from the interviews that we used to analyze the data material, which we have done considering relevant theory.

Through the study, we have seen that interdisciplinary teaching with music can contribute to the pupils experiencing both mastery and a flow between subjects when working interdisciplinary. In addition, the background and music vision of the teacher have a lot to say in terms of how they see opportunities to achieve interdisciplinary teaching. Furthermore, we have seen that the organizational framework can influence how teachers

act autonomous according to the available possibilities also called the teacher agency. In our research, we have also seen how teachers relate to the curriculum, and the three interdisciplinary topics introduced in 2020. This has shown us that all informants are aware of the interdisciplinary topics in the new overall part of the curriculum. But we also see that we are not aware of what the various topics entail. One of the things the informants particularly agree with is that the music subject is important to have in school. Despite their background and experience, everyone sees the benefits of having the music subject in interdisciplinary teaching.

Forord

Denne masteroppgaven er inspirert av de mange praksisperiodene vi har hatt i løpet av studietiden. Der vi har opplevd både viktigheten av- og mangel på praktisk-estetiske fag i skolen. Som musikkstudenter ser vi verdien i musikkfaget, og har opplevd hvordan musikken kan påvirke både store og små. Musikk for oss er en kilde til både glede og energi.

Oppgaven har gitt oss kunnskap og erfaring som vi kommer til å anvende i vår fremtidige jobb som lærere. Forhåpentligvis kan andre også dra nytte av forskningen vår.

Det har vært lærerikt å skrive denne oppgaven sammen. I fellesskap har vi hatt noen runder med drøfting og refleksjon som har hjulpet oss til både analyse og tolkning av teori, i tillegg til innhenting av informasjon. Vi har utnyttet styrkene og ulikhetene våre til det positive. Dermed vil vi takke hverandre, for uten dette samarbeidet hadde vi ikke hatt samme motivasjon og kontinuitet i arbeidet.

En stor takk vil vi rette til vår veileder Silje Valde Onsrud som har vært et friskt pust, en god støtte og ikke minst gitt oss god veiledning gjennom hele prosessen. Videre vil vi takke våre informanter som stilte opp for oss. Dette hadde ikke vært mulig uten dere.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	V
FORORD	VII
INNHOLDSFORTEGNELSE	VIII
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN.....	1
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 BEGREPSAVKLARING	2
1.3.1 <i>Tverrfaglig og Flerfaglig</i>	2
1.3.2 <i>Tverrfaglig tilnærming</i>	3
1.3.3 <i>Tverrfaglig tema</i>	3
1.3.4 <i>Dybdelæring</i>	3
1.3.5 <i>Fagfornyelsen</i>	4
1.3.6 <i>Nye overordnet del</i>	4
1.3.7 <i>De tverrfaglige temaene</i>	5
1.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	8
1.5 DISPOSISJON	13
2 TEORI	16
2.1 TVERRFAGLIGHET	16
2.1.1 <i>Grader av tverrfaglighet</i>	17
2.2 ORGANISATORISKE BETINGELSER	19
2.2.1 <i>Rammefaktorer</i>	19
2.3 LÆREPLANTEORI	21
2.3.1 <i>Beslutningsnivåene</i>	23
2.3.2 <i>Læreplanens fem ansikter</i>	24
2.4 MUSIKKSYN	25
2.5 LÆRER-AGENCY	28
3 METODE.....	33
3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	33
3.1.1 <i>Semistrukturert intervju</i>	34
3.1.2 <i>Forskerrollen i kvalitative forskningsintervju</i>	35
3.2 INTERVJUPROSESS	36

3.2.1	<i>Forberedelse</i>	36
3.2.2	<i>Utvalg og rekrutteringsprosess</i>	37
3.2.3	<i>Presentasjon av informanter</i>	39
3.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	40
3.2.5	<i>Transkribering</i>	41
3.3	VITENSKAPELIGHETEN.....	42
3.3.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	42
3.4	ETISKE BETRAKTNINGER.....	43
3.4.1	<i>Forskerrollen i analyseprosessen</i>	45
3.4.2	<i>Medforfatterskap</i>	46
3.5	ANALYSEARBEIDET.....	46
3.5.1	<i>Koding og kategorisering</i>	46
3.5.2	<i>Hermeneutisk tilnærming</i>	47
3.6	METODISKE UTFORDRINGER.....	48
4	ANALYSE	50
4.1	HVORDAN LÆRERNE FORHOLDER SEG TIL TVERRFAGLIGHET.....	50
4.1.1	<i>Fagkobling</i>	50
4.1.2	<i>Flerfaglighet</i>	52
4.1.3	<i>Moderat tverrfaglighet</i>	53
4.1.4	<i>Integrert tverrfaglighet</i>	54
4.2	HVORDAN LÆRERNE FORHOLDER SEG TIL LÆREPLANEN.....	55
4.2.1	<i>Fagfornyelsen</i>	55
4.2.2	<i>Tverrfaglige tema</i>	58
4.3	HVORDAN MUSIKKSYNET TIL LÆRERNE ER, OG HVORDAN DE FORHOLDER SEG TIL MUSIKKENS ROLLE I TVERRFAGLIG UNDERVISNING.....	64
4.4	HVORDAN LÆRERNE OPPLEVER RAMMEVILKÅR VED SIN ARBEIDSPASS.....	71
4.4.1	<i>Fasiliteter på skolen for musikkundervisning</i>	71
4.4.2	<i>Samarbeid</i>	74
4.4.3	<i>Muligheter med musikk</i>	75
4.5	OPPSUMMERING.....	76
5.	DISKUSJON	79
5.1.	INNLEDNING.....	79
5.2	LÆRER-AGENCY KNYTTET TIL LÆRERNES UTDANNING.....	82
5.3	LÆRER-AGENCY I MØTE MED LÆREPLANEN.....	83
5.4	LÆRER-AGENCY I MØTE MED TVERRFAGLIGHET.....	86
5.4.1	<i>De tverrfaglige temaene</i>	87

5.5	LÆRER-AGENCY I FORHOLD TIL LÆRERENS MUSIKKSYN	93
5.6	LÆRER-AGENCY I FORHOLD TIL BEGRENSNINGER OG MULIGHETER	96
6.	AVSLUTNING	101
6.1	OPPSUMMERENDE KONKLUSJON	101
6.2	HVA ER VEIEN VIDERE FOR PRAKSISFELTET I SKOLEN?	102
6.3	HVA ER VEIEN VIDERE FOR FORSKNINGEN?	103
7.	LITTERATURLISTE.....	105
8.	VEDLEGG	108
8.1	MELDESKJEMA NSD.....	109
8.2	SAMTYKKESKJEMA.....	111
8.3	SAMSKRIVNINGSKONTRAKT	113
8.4	ARBEIDSFORDELING.....	114
9.	FIGURER.....	115

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Da vi startet tankeprosessen med valg av tematikk var vi veldig sikre på at vi ville skrive om viktigheten med de praktisk-estetiske fagene i skolen, altså å legitimere faget. Dette temaet er noe som motiverer og skaper engasjement. Attpåtil er det noe vi ser på som en grunnleggende motivasjonsfaktor når vi skal skrive en masteroppgave.

Dermed var bakgrunn for oppgaven basert på interessen vår; hvorfor vi mener praktisk-estetiske fag er viktige å ha i skolen. Vi fant fort ut at temaet var for bredt, og vi jobbet for å finne noe litt mer konkret, hvor de praktisk-estetiske fagene er viktige. Med tanke på at den nye læreplanen legger vekt på tverrfaglig arbeid og dybdelæring, ønsket vi å se nærmere på hvilken betydning musikk som et praktisk-estetisk fag kan ha i tverrfaglig arbeid i skolen.

Ved en av skolene vi har hatt praksisopplæring i løpet av studiet har vi erfart at tverrfaglig undervisning er noe som kan bidra til motivasjon, sammenheng og forståelse av faglig innhold blant elevene. Denne skolen la opp undervisningen på tvers av fag. I tillegg til at elevene fikk utbytte av den tverrfaglige undervisningen, fikk vi inntrykk av at det var et godt samarbeid mellom lærerne på trinnet. Dermed lurer vi på om grunnskolelærere vil fortsette å jobbe med tverrfaglig undervisning ettersom de tverrfaglige temaene er innført i den nye læreplanen.

De tre tverrfaglige temaene er tre tema som er innført for å bli brukt som utgangspunkt til aktuelle samfunnsordninger, og større samfunnsutfordringer. De tverrfaglige temaene er bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Disse temaene skal knyttes inn i fagene i skolen, og ifølge den overordnede delen forteller målene hva eleven skal lære innenfor de tre temaene. Dette uttrykkes også i kompetansemål for fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre kan det være verdt å nevne at det er to av temaene som er med i musikk-læreplanen, altså bærekraftig utvikling er ikke med. Dette er noe vi kommer tilbake til.

1.2 Tema og problemstilling

Tematikken i masteroppgaven vår handler om viktigheten av de praktisk-estetiske fagene i skolen. På samme tid tar vi utgangspunkt i den nye læreplanen, hvor tverrfaglighet er gjeninnført, og de tverrfaglige temaene er nye og tidsmessige. Med denne aktuelle tematikken har vi valgt å intervju grunnskolelærere. Vi har ønsket å finne ut av hvilke tanker og erfaringer de har knyttet til tverrfaglighet med musikk.

I masteroppgaven vår har vi valgt følgende problemstillingen:

“Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?”

For å få svar på problemstillingen har vi funnet det hensiktsmessig å ha kvalitative intervju med et utvalg lærere. Dette har gitt oss anledning til å gå i dybden og få innsikt i enkeltlæreres tanker og erfaringer. I tillegg til problemstillingen har vi utledet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver lærerne tverrfaglighet?
2. Hva kan lærernes utsagn om tverrfaglighet med musikk fortelle oss om deres lærer-agency?
3. Hvilke muligheter og begrensninger presenterer lærerne knyttet til tverrfaglig arbeid med musikk?

1.3 Begrepsavklaring

For å svare på problemstillingen vår bruker vi flere begreper om hverandre. Noen av de går i samme baner, dermed vil vi klargjøre disse slik at det kan bli lettere å forstå teksten. Vi skal blant annet avklare hva som ligger i begrepet tverrfaglighet, prøve å tydeliggjøre hva det vil si å skille mellom å jobbe på tvers av fag og jobbe med tverrfaglige temaene inni et fag. Og hva det vil si å jobbe med de tverrfaglige temaene i musikk-læreplanen.

1.3.1 Tverrfaglig og Flerfaglig

Sensommeren 2020 ble det innført en ny læreplan (LK20) i den norske skolen, og begrepet tverrfaglighet ble gjeninnført (Bolstad, 2020). Med dette ble vi introdusert til de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling

(Bolstad, 2020). Skolen skal altså nå legge til rette for tre temaer innen tverrfaglighet, et begrep som har eksistert i utdanningsfeltet i over 100 år.

Tverrfaglighet med musikk handler om at musikktimeene skal ha relevans, og at det skal være aktuelt for elevenes liv utenfor skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Verdigrunnlaget i den nye overordnede delen av læreplanen er at eleven skal kunne løse utfordringer, skal være varig og bestandig, og det skal kunne bidra til *allmenndannelsen* - altså en helhet i utdannelsen av elever (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.3.2 Tverrfaglig tilnærming

Tverrfaglige tilnærminger handler om å etablere koblinger: mellom skolefag, ulike skolefag, og til livet utfor skolen (Bolstad, 2020). Her bruker nye overordnet del av læreplanen begrepet *tverrfaglig tema*, mens Ludvigsen utvalget bruker begrepet *Flerfaglig* (Bolstad, 2020, s. 27). Man kobler sammen ulike skolefag i stedet for å opprette et nytt i tverrfaglig tilnærming til læring i skolen (Bolstad, 2018).

1.3.3 Tverrfaglig tema

De tverrfaglige temaene er temaer som handler om sentrale samfunnsutfordringer der løsningene krever bidrag fra ulike fag. Vi finner de tverrfaglige temaene i den nye overordnede delen av læreplanen, og i kompetansemål for de ulike fagene der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er tre forskjellige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

1.3.4 Dybdelæring

Det er en sammenheng mellom dybdelæring og tverrfaglighet. I boken *Dybdelæring og tverrfaglighet* presenterer Bjørn Bolstad (2020) en oversiktlig måte hva disse begrepene innebærer, og hvorfor akkurat disse passer sammen. Han hevder at dybdelæring dreier seg om at elevene skal utvikle en forståelse av ulike sammenhenger, både innenfor enkeltfag, men og mellom skolefag (Bolstad, 2020, s.7).

1.3.5 Fagfornyelsen

I 2020 kom Fagfornyelsen LK20 med nye læreplaner. Siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006, er fagfornyelsen den største endringen av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017). På Utdanningsdirektoratet (2022) sine sider skriver de at alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring og den overordnede delen er fornyet.

Ifølge Norsk Lektorlag (2020) er «målet med fagfornyelsen relevante læreplaner med tydelig progresjon som tilrettelegger for elevenes dybdelæring og forståelse». Det elevene skal lære er framtidsrettet og relevant, og læreplanene skal gjøre elevene bedre i stand til å møte og finne løsninger på framtidens og dagens utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdigrunnlaget skal løftes frem i læreplanene, og elevene skal blant annet jobbe tverrfaglig med temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Norsk Lektorlag, 2020). I opplæringslovenes formålsparagraf 1§1 står det blant annet skrevet: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det i fagfornyelsen at det har blitt lagt vekt på å se sammenheng mellom læreplaner for fag, nye overordnet del, og formålsparagrafen – på samme tid kommer tre nye tverrfaglige temaer inn i skolen.

1.3.6 Nye overordnet del

I det nye læreplanverket finner man en overordnet del. Den nye overordnede delen er en del av læreplanverket med verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den tydeliggjør skolens ansvar for utvikling og danning av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under den nye overordnede delen med verdier og prinsipper for grunnopplæring er det noe som kalles «formålet med opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre kan

vi finne kategorier som er delt opp i tre. Den første heter «1. Opplæringslovens verdigrunnlag», og den andre heter «2. Prinsipper for læring, utvikling og danning», og den siste kalles «3. Prinsipper for skolens praksis». Kategorien vi skal gå nærmere inn på i denne masteroppgaven er kategori 2. Under kategori 2 har vi de tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene bruker vi mye gjennom masteroppgaven vår, og vi vil utdype mer om disse senere.

Under den overordnede delen er det noe som heter kjerneelementer. Det er forskjellige kjerneelementer under hver læreplan til de forskjellige fagene. Under musikk læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) finner vi fire kjerneelementer. Disse er *utøve musikk*, *lage musikk*, *oppleve musikk*, og *kulturforståelse*. Det første kjerneelementet, *utøve musikk*, går ut på den aktive deltakelsen til eleven i ulike musikalske ferdigheter samt erfaringer eleven tilegner seg. I det andre kjerneelementet som heter *lage musikk*, skal bidra til at elevene får opplæring i å lage musikk, sette sammen og organisere grunnelementene til musikken til noe nytt, og lytte til og uttrykke seg i en skapende prosess. *Oppleve musikk* er det tredje elementet. Her skal elevene reflektere og utforske musikken med de ulike sansene. Det siste kjerneelementet, *kulturforståelse*, handler om dette med å få et innblikk i egne og andres kulturelle musikalske uttrykk, samt musikk i historiske og samfunnsmessig forhold. I denne oppgaven kommer vi ikke til å gå så mye inn på kjerneelementene siden vi forsker på lærere, men de vil dukke opp i slutten av masteroppgaven der vi skriver om videre forskning.

1.3.7 De tverrfaglige temaene

Som nevnt tidligere finner vi de tre tverrfaglige temaene i overordnet del. Der står det: «Elever utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir også skrevet at elevene skal kunne forstå hvordan vi kan finne løsninger gjennom samarbeid og kunnskap, og de skal lære om sammenhenger mellom konsekvenser og handlinger. De tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under skal vi gå litt nærmere på hva de ulike temaene innebærer, og hva de står for. Ut ifra den nye læreplanen i musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019) har de kun inkludert

to av de tre tverrfaglige temaene, altså demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Temaet som ikke har fått plass under musikkfagplanen er bærekraftig utvikling.

Folkehelse og livsmestring

I overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) skriver de at utvikling av en trygg identitet og et positivt selvbilde er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene. Derfor skal folkehelse og livsmestring gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og som kan være med på å ta ansvarlige livsvalg. Dette temaet skal kunne hjelpe elevene med hvordan man kan håndtere motgang og medgang, samt praktiske og personlige utfordringer på en best mulig måte. Områder som kan være aktuelle innenfor temaet er psykisk og fysisk helse, rusmidler, kjønn og seksualitet, levevaner, mediebruk og forbruk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ordet «folkehelse» kommer av at det kan ha stor betydning for folkehelsen at et samfunn kan legge til rette for gode helsevalg hos den enkelte. Livsmestring handler om det å kunne påvirke og forstå faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i musikkfaget handler om at «eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I musikkfagplanen står det også at fellesskapet rundt musikken bidrar til å bygge relasjoner mellom mennesker. Det bidrar også til et positivt selvbilde og at det gir mestringsfølelse hos eleven. Dette skjer når musikkens dimensjoner ivaretas; både faglig og estetisk. Musikk kan være en ressurs for å gjenkjenne både egne og andres følelser, tanker, og legger et grunnlag for en god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Demokrati og medborgerskap

Det andre temaet, demokrati og medborgerskap, skal hjelpe elevene til å få forståelse i at demokratiet har ulike former og uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet skal gi de

kunnskap om sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som stemmerett, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet. På samme tid skal det gi elevene innsikt i demokratiets spilleregler, forutsetninger og verdier, og gjøre dem klare for å ta del i demokratiske prosesser. Elevene skal forstå sammenhengen mellom individets plikter og rettigheter gjennom arbeid med temaet.

Skolen skal hjelpe elevene på veien til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutvikling av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tråd med demokratiske prinsipper skal opplæringen gi elevene ferdigheter og kunnskaper til å møte utfordringer. På samme tid skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan bli tatt for gitt, og at det må vedlikeholdes og utvikles.

Demokrati og medborgerskap i musikk handler om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan musikken kan være en viktig demokratisk ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal få en forståelse av hvordan demokrati og medborgerskap kan bidra til at de kan ta i bruk kunstneriske uttrykksformer og estetisk uttrykkelse. Ved å ta i bruk temaet i faget øver også elevene på å respektere uenigheter og håndtere meningsbrytere. Elevene utvikler seg en bevissthet om å ytre seg og om ytringsfrihetens grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bærekraftig utvikling

Den tredje av de tre tverrfaglige temaene som blir presentert i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) er bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker samt å verne om livet på jorda. Det skal også hjelpe til å dekke behovene til fremtidige generasjoner. I skolen skal bærekraftig utvikling tilrettelegges for at elevene kan forstå grunnleggende utviklingstrekk og dilemmaer i samfunnet samt hvordan de kan bli håndtert. På samme tid skal elevene få kjennskap til at valgene og handlingene til den enkelte har betydning. Elevene skal utvikle kompetanse som kan hjelpe dem å gjøre seg klar for å handle etisk og miljøbevisst og ta ansvarlige valg gjennom arbeid med temaet.

Videre i nye overordnet del står det under bærekraftig utvikling at temaet innebærer for eksempel problemstillinger som kan være knyttet til miljø og klima, demografi og utdanning, konflikter, fattigdom og fordeling av ressurser, helse og likestilling. «Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.4 Tidligere forskning

Det er veldig begrenset hva vi kan lene oss på i tidligere forskning. Da vi skulle se på tidligere forskning om tverrfaglighet innenfor musikk var det lite å finne. Vi har prøvd ulike søkeord, men det er ikke mye som har vært relevant for vår problemstilling. Grunnen til dette kan være at de tverrfaglige temaene er helt nye i læreplanen, og musikkfaget ikke er det faget med mest timer på timeplanen. Vi har derfor sett på noen tekster som omhandler musikkfaget, og noen alternative tekster som handler om andre fag. Dette kan bidra til å se om det er en overføringsverdi fra andre fag til musikken i forhold til hvordan lærere tenker tverrfaglig. Siden dette er et tema som er forsket lite på i Norge, har vi også brukt et engelsk dokument i hvilken grad tverrfaglighet med musikk er forsket på tidligere. Vi vil repetere kort hva vi har funnet av tidligere forskning.

Masteroppgaven til Silje Treimo Persson går inn på Tverrfaglig undervisning i skolen (Persson, 2019). Oppgaven dreier seg om erfaringer fra to skoler innenfor tverrfaglig undervisning. Studien skal bidra til økt innsikt til skoler som er i gang med å innføre tverrfaglig undervisning etter utarbeidelsen av ny overordnet del av læreplanen. I presentasjonen av dataen og analysen presenterer Persson (2019) funnene sine gjennom fem kategorier. For å få et innblikk i hva datamaterialet av masteren hennes går ut på vil vi nevne disse. Kategoriene er *tverrfaglig undervisning som endringsarbeid, en involvert og deltagende ledelse, høy grad av tillit i skolen, klima for samarbeid, og organisering og bruk av tid*. På samme tid får vi i et innblikk i hvordan disse to skolene hun undersøker forholder seg til tverrfaglighet under kategoriene. På den ene skolen er det en stor grad av frivillighet knyttet til planlegging og tverrfaglig samarbeid, mens på den andre skolen er det styrt hvilke lærere og fag som skal samarbeide i tillegg til at det er satt av fast tid som skal brukes til planlegging. Persson (2019) viser at på de to skolene gjør ledelsen bevisste valg og inkluderer

lærerne hvor de også har en kultur som er åpen for samarbeid og tillit. Videre sier hun at dette viser at kulturen til skolene virker styrkende for innføring av nye elementer og samarbeid. Avslutningsvis viser Persson til mulige implikasjoner for ledelse knyttet til tverrfaglig undervisning.

Siden det er lite forskning innenfor dette feltet, har vi valgt å ta med en bacheloroppgave av Una Fadum Aune (2019). Tittelen på oppgaven er «Musikkfaget i et tverrfaglig perspektiv» hvor det er fokus på tre lærers syn på bruken av, og mulighetene ved musikk tverrfaglig (Aune, 2019). Aune (2019) hadde en kvalitativ undersøkelse hvor hun intervjuet tre lærere som både hadde musikk og som ikke hadde musikk. Begreper som er brukt gjennom oppgaven er dybdelæring, tverrfaglig tema, rammefaktorer, samarbeid mellom lærere og skoleledelsens rolle. Her kan vi trekke paralleller i forhold til oppgaven vår hvor vi også har et utvalg av lærere med ulik bakgrunn.

Under rammefaktorer og skoleledelse legger Aune (2019) frem bruken av tid og tema i felles- og utviklingstid. Ut ifra de tre skolene lærerne jobber på er det ledelsen som styrer hva tiden i utviklings- og fellestiden blir brukt til. I Aune (2019) sitt datamateriale kan det virke som at lærerne ser det mer nyttig og hensiktsmessig å få tid til å planlegge tverrfaglig undervisning enn det de faktisk jobber med i dette tidsrommet. Her legger hun vekt på at ledelsen kanskje burde la lærerne få foreslå mer av hva tiden i felles- og utviklingstiden kan brukes til. Aune (2019) viser at det er en viss forskjell på informantene sine i forhold til om de har utdanning i musikk eller ikke. Hun peker på at de som har utdanning innenfor musikk har et mer bevisst forhold til bruken av musikk tverrfaglig. I motsetning til de som ikke har utdanning innenfor musikk viser Aune (2019) eksempel til at informantene må bruke forslag i lærebøker, tips fra andre lærer og generelt lete mer for å bruke musikk tverrfaglig.

Avslutningsvis i bacheloren legger Aune (2019) vekt på at hun «ønsket å belyse hvordan faget musikk kan ha en plass i undervisningen hver dag, og ikke kun når det står «musikk» på timeplanen». I den forbindelse viser studien blant annet et funn av den vide forståelsen av de grunnleggende ferdighetene. Her peker Aune (2019) på *lesing og skrivning* – hvor *lesing* er det at man kan lytte til musikk og *skrivning* er det å utøve musikk. Det kan skape flere

muligheter å knytte musikken til i alle fagene i skolen. Musikken kan gi elevene økt motivasjon, helsefordeler og læring. På samme tid hevder Aune (2019) at «kanskje ikke musikk alltid kan være med på å oppnå *fagspesifikk kompetanse*, men heller bidra til *allmenndannelse* – altså en helhet i utdannelsen av elever». Innenfor de to tverrfaglige temaene i musikk læreplanen demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring skriver Aune (2019) at musikken kan bidra til en allmenndannelse. Musikken kan bidra til økt motivasjon, gi forståelse av samarbeid, glede og selvfølelse, i tillegg til å lytte til hverandre og skape sammen.

I boka *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* er kapittelet «Bærekraft – lærekraft» av Anne-Lise Heide inne på estetiske læringsprosesser gjennom tverrfaglig arbeid i lærerutdanningen (Heide, 2021, s. 167). Kapittelet handler om tverrfaglig prosjekt med musikk og krøppsøving hos grunnskolelærerutdanningen, og henviser til ett av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen: bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prosjektet kalles for *Krømus*, og har problemstillingen: *Hvordan legge til rette for en motiverende tverrfaglig læringsprosess med fokus på å utforske, skape og oppleve?* (Heide, 2021).

Heide designet et undervisningsopplegg for musikkstudenter og kroppsøvingstudenter ved en lærerutdanningsinstitusjon, her var faglærere i musikk og kroppsøving med på å lage undervisningsopplegg til studentene. Intensjonen hennes var at prosessen skulle være utforskende og skapende. Heide (2021) kom frem til at studentene gjerne kunne tenkt seg mer tverrfaglig arbeid. Og flere av studentene så en overføringsverdi til læreryrket. «*Det blir mere tydelig for oss og elevene at fagene har en sammenheng, at det er ikke bare individuelle fag, men det er fagene i lag som bidrar til utdanning*» (Heide, 2021, s.182). Så flere av studentene synes det ga mening å jobbe tverrfaglig, enn å bare ha individuelle fag. Studentene trekker frem at det er gøy, og prosjektet fremstår som positivt. De opplever mestring, læring og godt samarbeid med å jobbe tverrfaglig. Videre trekker studentene inn misnøye med at de har for lite tid til å gjennomføre noe de var godt fornøyde med (Heide, 2021). Att på til nevner Heide (2021) at det er flere som nevner tid som en begrensning for tverrfaglig undervisning. Og hun mener dette har noe med hvis undervisningen ikke er

tilfredsstillende, men bare «ok» da kan det oppleves som at man ikke mestrer tverrfaglighet godt nok (Heide, 2021). Avslutningsvis hevder Heide (2021) at tverrfaglig læring kan være bærekraftig læring. Hun skriver også at studentene opplever lite tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen, som hun hevder ikke samsvarer med nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Heide, 2021, s. 188).

Torunn Paulsen Dagsland (2021) har skrevet en artikkel som tar for seg hva et utvalg av faglærere på ungdomstrinnet med naturfag og kunst og håndverk som fag, legger i begrepet tverrfaglig i forhold til læreplanverket. Det er en undersøkelse som viser at lærere kan praktisere ulike former for tverrfaglig opplæring, i og med at læreplanen er åpen for at lærere kan konstruere sin egen forståelse av hva tverrfaglig tilnærming er (Dagsland, 2021). Det teoretiske rammeverket Dagsland (2021) brukte i undersøkelsen, er Goodlad sin konseptuelle teori om læreplanens ulike fremtredelsesformer.

Dagsland (2021) viser til hva noen av informantene svarte på hvordan de oppfatter hva tverrfaglighet eller tverrfaglig tilnærming er. Det som kom frem som interessant var spesielt en av lærerne Dagsland (2021) trekker frem som sa: «Jeg tror at det vil si at fag henger sammen, vi kan ikke se fag isolert, men de henger sammen. Samarbeid er stikkord for tverrfaglighet. Kan ikke være én som bestemmer, det må være et felles eierskap til opplegget». Ifølge Dagsland (2021) var resultatet fra informantene av dette spørsmålet tett samarbeid mellom fag og mellom ulike faglærere, så det kunne se ut til at informantene var enige i dette.

Sett i lys av den overordnede delen, har Dagsland (2021) kommet frem til at flertallet av lærerne i undersøkelsen hevder at tverrfaglighet innebærer en undervisning hvor fagene innlemmes og glir over i hverandre. I tillegg viser Dagsland (2021) at i undersøkelsen eksisterer det i svært liten grad samarbeid om undervisning på tvers av naturfag og faget kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Informantene hadde ifølge Dagsland (2021) ikke vært inne på tanken om å samarbeide på tvers av fagene. Det kan virke som at lærerne har en viss mangel på oppdatering og kunnskap innenfor tverrfaglighet i den nye læreplanen. Vi vil se om dette har noe overføringsverdi til musikkfaget i forhold til hvordan lærere tenker

tverrfaglig. I undersøkelsen kommer det også frem at informantene synes det er «vanskelig å få til de tverrfaglige greiene» når lærerne samarbeider tett på tvers av fag (Dagsland, 2021).

Mikjel Frédéricson Gjernes (2019) har skrevet en hovedoppgave om livsmestring som emne i skolen. Med en bakgrunn om at «folkehelse og livsmestring» skulle på den tiden innlemmes som tverrfaglig tema i den nye læreplanen som kom i 2020 (Gjernes, 2019). Hensikten med oppgaven hans er å bidra til en klarere forståelse av begrepet livsmestring fra et sosialkonstruksjonistisk og kritisk psykologisk perspektiv (Gjernes, 2019, s. 9). Som en avslutning på oppgaven forteller Gjernes (2019) at livsmestring i læreplanen gir psykisk helse en klarere stemme i dagens skole. Han ønsker videre å bruke dette til å skape et samfunn der ansvaret ikke kun ligger på enkeltindividet, men heller på fellesskapet (Gjernes, 2019, s. 61).

Videre bruker vi engelsk for å finne ut i hvilken grad tverrfaglighet med musikk er forsket på tidligere. Med søkeordene: multi-, inter-, trans-, og crossdisiplinary fant vi en artikkel som handler om tverrfaglige dimensjoner i musikkfaget, skrevet av Victoria Crisciuc og Marina Cosumov. Den tar for seg forskjellige faser man må gjennom for å oppnå mest mulig tverrfaglighet. Artikkelen setter lys på at verden er i endring, og for å håndtere disse endringene som er typiske for den moderne verden trenger elevene noen ferdigheter: å lære hvordan man lærer, evne og problemløsning (Crisciuc & Cosumov, 2017).

De bruker for det meste begrepet *transdisciplinary* og forklarer denne dimensjonen som at man forbinder kunst og vitenskap sammen. Crisciuc og Cosumov (2017) konkluderer med at *transdisciplinary* innebærer et samspill mellom flere dimensjoner som kan bidra til å fremme nye kunnskapsfelt der målet er å forstå verden slik den er nå, med kunnskapen som et grunnelement.

Vi ser at det er utrolig mange begreper som brukes om tverrfaglighet på engelsk. Et eksempel på dette er da Crisciuc og Cosumov (2017) som ikke sier vi si skal blande disse begrepene: «*Sometimes transdisciplinarity is confused with interdisciplinarity and multidisciplinary*» (Crisciuc & Cosumov, 2017, s.42). Eksempler på disse begrepene er

multi-, inter-, trans-, og crossdisiplinary. Vi vil nevne at disse ordene oversatt til norsk blir omsatt til det samme ordet: tverrfaglig. Senere i oppgaven kan man se i figur 1 at transdisciplinary er den tverrfaglige dimensjonen som kan minne mest om arbeid med de tverrfaglige temaene.

Som vi kan se så er det noen studier som tar opp tverrfaglighet, men studiene har litt forskjellig karakter. Det er noen tar opp tverrfaglig tema i lærerutdanningen slik som *Bærekraft - lærekraft* av Heide (2021) og så har vi Gjernes (2019) som skriver om temaet livsmestring som et emne i skolen. På samme tid er det noen som sammenlikner lærere i skolen, og noen andre som sammenlikner to skoler. Der Aune (2019) ser på tre læreres syn på bruken av og mulighetene med musikk tverrfaglig. Og Persson (2019) tar for seg erfaringer på to ulike skoler innenfor tverrfaglig undervisning. Videre tar Dagsland (2021) for seg ulike former for tverrfaglig opplæring på ungdomstrinnet, mellom fagene naturfag og kunst og håndverk, med utgangspunkt i lærerpraksis. Til slutt presenterte vi Crisciuc og Cosumov (2017) som diskuterte hvordan musikk og vitenskap sammen kan fremme nye kunnskapsfelt.

Vi vil inkludere disse studiene i oppgaven vår fordi det kan skape et bilde av forskningsfeltet og hvordan vi bidrar med noe nytt, og fyller et hull i forskningen. Disse spriker litt i ulike retninger, og det er ingen som har gjort det vi forsker på nå. Vi har et annerledes forskningsdesign enn de andre oppgavene selv om det også er noen likheter. Som for eksempel Aune (2019), som skriver en Bachelor oppgave, skriver vi en masteroppgave som veier litt mer. Videre har vi forskjeller på problemstilling og forskningsspørsmål.

1.5 Disposisjon

I masteroppgaven vil vi bygge opp oppgaven med et teorikapittel til å begynne med, hvor vi presenterer teori som er relevant for oppgaven og som kan bidra til å svare på problemstillingen. Teorikapittelet har vi delt inn i fem deler med overskriftene; tverrfaglighet, organisatoriske betingelser, læreplanteori, musikkens syn og lærer-agency. Disse teoriene skal hjelpe oss videre til å analysere og diskutere senere i oppgaven. Vi har valgt teori som skal hjelpe oss til å finne svar på problemstillingen.

Videre presenterer vi metoden vi har brukt for å gjennomføre datainnsamling.

Datainnsamlingen vi har nyttet er et kvalitativt forskningsintervju hvor vi har intervjuet fire lærere med forskjellige bakgrunner. I metodekapittelet snakker vi om intervjuprosessen der vi forklarer hvordan vi har gått frem. Vi vil også ta opp dette med validitet, relevans og pålitelighet, etiske hensyn, og fremgangsmåte for å analysere intervjuene. Dette er noe vi kommer til å gå dypere inn på i metodekapittelet.

Etter metodekapittelet presenterer vi funn, denne kaller vi for analysen. I analysekapittelet svarer vi på problemstillingen: *Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?* Samtidig svarer vi på det første forskningsspørsmålet som er «Hvordan beskriver lærerne tverrfaglighet?». Dette ser vi i lys av teori om tverrfaglighet hvor vi bruker grader av tverrfaglighet av Bolstad (2020), teori om organisatoriske betingelser av rammefaktorer hvor vi går inn på formelle og uformelle rammer, og i tillegg teori om musikkens syn. I analysekapittelet tar vi også utgangspunkt i å dele opp datamaterialet og skape en oversikt.

Vi har kategorisert materialet i fire deler som vi bruker til å analysere.

Disse fire delene er:

- Hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet
- Hvordan lærerne forholder seg til læreplanen
- Hvordan musikkens syn til lærerne er, og hvordan de forholder seg til musikkens rolle i tverrfaglig undervisning
- Hvordan lærerne adresserer muligheter og begrensninger for tverrfaglig undervisning ved sin arbeidsplass

Analysen skal hjelpe oss med å finne en mening i dataene vi har samlet inn. Og få et svar på problemstillingen og det første forskningsspørsmålet vårt.

Etterfulgt av analyse kommer diskusjonskapittelet. Her diskuterer vi funnene fra analysekapittelet. Dette blir den delen vi argumenterer, og skal prøve å se flere sider av materialet. Vi vil diskutere funnene i lys av lærer-agency og teori om læreplanteori, som vi

har presentert i teorikapittelet. I diskusjonskapittelet diskuterer vi de to siste forskningsspørsmålene som er «hva kan lærernes utsagn om tverrfaglighet med musikk fortelle oss om deres lærer-agency?» og «hvilke muligheter og begrensninger presenterer lærerne knyttet til tverrfaglig arbeid med musikk?»

Videre ser vi det interessant å diskutere i forhold til tidligere forskning og om det er noe som er likt eller helt forskjellig, samtidig vil vi se hva studien har bidratt med i forskningen om hvordan lærere forholder seg til tverrfaglighet med musikk. Til slutt presenterer vi en avslutning. Her vil vi samle våre viktigste funn, og presentere en oppsummerende tekst av oppgaven og vi vil også adressere behov for videre forskning.

2 Teori

Som allerede antydnet i innledningskapittelet kan tverrfaglighet handle om ulike ting. Det kan ha ulike funksjoner og det er mange faktorer involvert for at det skal fungere. I dette kapittelet skal vi gå inn i teori vi har funnet for å kunne gi ulike perspektiver på tverrfaglighet og tverrfaglig arbeid i skolen. Vi tar også for oss teori om organisatoriske betingelser, som rammefaktorer. Videre trekker vi inn teori om læreplanen, musikkens syn og lærer-agency.

Teori om tverrfaglighet er en av teoriene som var bestemt på forhånd, i tillegg til teori fra musikkpedagogikken, som for eksempel Hanken og Johansen (2021) om rammefaktorer. Siden vi også ville se på hvordan musikkfaget kan legitimeres gjennom å bruke det tverrfaglig, ble det naturlig å trekke inn teori fra Øyvind Varkøy (2001, 2003, 2015). I ettertid av intervjuene trengte vi noe til å supplere med for å kunne forstå og forklare noe av det lærerne beskriver i intervjuene, dermed velger vi å trekke inn tema som Lærer-agency og læreplanteori.

2.1 Tverrfaglighet

Høsten 2020 ble den nye læreplanen i sin helhet innført. Først ble det bearbeidet en ny overordnet del, og deretter kom det læreplaner for enkelte skolefag. Endringen setter søkelys på elementer som kommer til å bli viktig for våre fremtidige samfunnsborgere. Med dette ble vi introdusert til de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal altså nå legge til rette for tre tverrfaglige tema, og tverrfaglighet er et begrep som har eksistert i utdanningsfeltet i over 100 år (Bolstad, 2020).

Tverrfaglighet i enkeltfag som for eksempel musikk, handler om at undervisningen skal ha relevans og at det skal være aktuelt for elevenes liv utenfor skolen (Bolstad, 2020).

Verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen skal legge grunnlag for at eleven skal kunne løse utfordringer, det skal være varig og bestandig, og det skal kunne bidra til *allmenndannelsen* - altså en helhet i utdannelsen av elever (Bolstad, 2020). Ifølge Bolstad (2020, s. 26) kan begrepet *tverrfaglighet* i overordnet del av læreplanverket forstås på to måter. På den ene siden kan det forstås som en beskrivelse av et bestemt innhold som skal

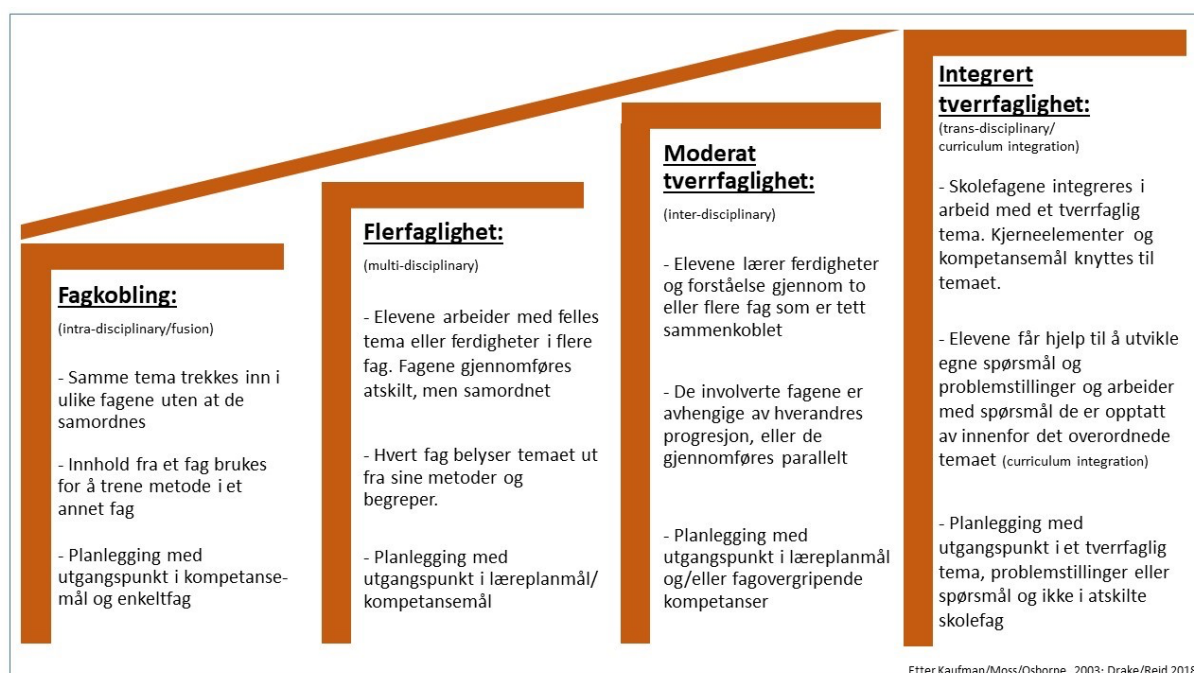
trekkes inn i flere skolefag, mens på den andre siden kan det forstås som en organisering av undervisningen og et pedagogisk prinsipp.

2.1.1 Grader av tverrfaglighet

Bolstad (2020, s. 29) presenterer for oss: Grader av tverrfaglighet. Det er fire grader av tverrfaglighet iført av en tabell som er en beskrivelse av ulike grader av tverrfaglighet.

Bolstad (2020) påpeker at tabellen ikke betyr at høy grad av tverrfaglighet alltid er å foretrekke. Dette kan for eksempel avhenge av kontekst og læringsmål i en skole.

I tabellen er det fire stadier. Stadiene er som følger:



Figur 1 (Bolstad, 2020; FIKS, 2022)

Fagkobling

Fagkobling er den enkleste formen for tverrfaglighet i modellen Bolstad (2020) trekker frem.

Det kan være tverrfaglighet som etableres innenfor et skolefag, eller at en hel skole eller lærerne på et trinn trekker inn det samme temaet i ulike fag uten at dette samordnes

(Bolstad, 2020). På samme tid forklarer Bolstad (2020) at en enkel tverrfaglighet i fagkobling

er når lærerne trekker inn metoder eller faginnhold fra andre fag for å forklare noe i sitt eget fag, eller når de hjelper elevene med å se sammenhenger mellom fagemner innen skolefag.

Et eksempel på fagkobling kan være at man trekker inn tema om klimakrise i norsk, eller lager en appell eller slagord som eksempel.

Flerfaglighet

Videre presenteres flerfaglighet, som er det andre trinnet i de 4 gradene av tverrfaglighet. I denne graden kan elevene jobbe med samme emnet i flere skolefag, men at fagene holdes atskilt (Bolstad, 2020). Et eksempel på flerfaglighet kan være at læreren bruker temaet Europa i et undervisningsopplegg over flere fag. Undervisningsopplegget kan se slik ut: Elevene skal jobbe med temaet Europa hvor dette er temaet i ulike fag. I matematikk skal de jobbe med euro og omregning, i musikkfaget skal de lære om europeisk musikk, i norsk skal de lage en presentasjon av et land fra Europa, og i mat og helse skal elevene lage mat fra ulike land i Europa. Elevene jobber med et felles tema innenfor atskilte fag hvor hvert enkelt fag har egne metoder og strukturer (Bolstad, 2020, s. 30-31).

Moderat tverrfaglighet

Til høyre i modellen finner vi moderat tverrfaglighet, som er den tredje graden av tverrfaglighet ifølge modellen Bolstad (2020) presenterer. Moderat tverrfaglighet er oftest uttrykt i kompetansemål eller formål med fagene, og det tar utgangspunkt i faglige mål (FIKS, 2022). Her tilegner elevene seg forståelse og ferdigheter gjennom to eller flere fag som er tett sammenkoblet, og de involverte fagene er avhengige av hverandres progresjon eller de gjennomføres parallelt (Bolstad, 2020, s. 31). Eksempelvis kan elevene jobbe med ferdigheter i muntlig presentasjon i flere fag samtidig.

Integrert tverrfaglighet

Integrert tverrfaglighet er den fjerde graden og er den graden som kan minne oss mest om de tverrfaglige temaene. Bolstad (2020, s. 31) hevder at denne graden tar utgangspunkt i en utfordring. Han forklarer at når skoler arbeider integrert tverrfaglig, går skolefagene sammen i en større enhet, hvor elevene arbeider med prosedyrer, perspektiver og begreper fra flere fag samtidig. Dermed er ikke fagene lenger tydelig atskilt (Bolstad, 2020). Videre poengterer Bolstad at de tre tverrfaglige temaene i læreplanens overordnede del, folkehelse og

livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, er alle slike overordnede temaer, og skolen kan arbeide integrert med disse.

Forskjellen mellom de to siste gradene av tverrfaglighet i modellen er at moderat tverrfaglighet tar utgangspunkt i fagovergripende kompetanser eller kompetansemål, mens integrert tverrfaglighet tar utgangspunkt i temaer som omfatter flere skolefag og som kan være av interesse for elevene (Bolstad, 2020). Integrert tverrfaglighet tar utgangspunkt i «*real world problems*», altså større samfunnsproblem og utfordringer. Som for eksempel arbeide med klimakrisen som omfatter flere skolefag (Bolstad, 2020).

2.2 Organisatoriske betingelser

2.2.1 Rammefaktorer

Musikkpedagogens hverdag inneholder mye planlegging, gjennomføring og vurdering av den musikkpedagogiske virksomheten man har et ansvar for (Hanken & Johansen, 2021, s. 41). På samme tid vil det musikkpedagogiske arbeidet foregå innenfor rammer som kan gi muligheter og sette betingelser for virksomheten (Hanken & Johansen, 2021, s. 41). Hanken og Johansen (2021) forklarer begrepet rammefaktorer som en samlebetegnelse for forskjellige betingelser om den musikkpedagogiske virksomheten. Slike betingelser kan for eksempel være en læreplan man må forholde seg til i grunnskolens musikkundervisning eller hvor store ressurser man har til innkjøp av instrumenter i skolen.

I likhet med Hanken og Johansen hevder Baltzersen (2014) at rammefaktorer er en vid kategori og viser til det som gir muligheter eller legger begrensninger for undervisningen. Det kan for eksempel være noe så konkret som for eksempel klasserommet. Baltzersen poengterer videre at det kan være store forskjeller mellom lærere i forhold til hvordan de opplever begrensningene i et lite klasserom. Hanken og Johansen (2021, s. 41) nevner på en annen side at lærerens og elevens forutsetning kan regnes som en rammefaktor. Nedenfor skal vi se nærmere på formelle og uformelle rammer for å tydeliggjøre hva rammefaktorer kan ha å si for musikkundervisningen og musikkpedagogen.

Formelle rammer

Innenfor de formelle rammene kan det være flere rammer. Dette er rammer som er forholdsvis konkrete og kan være *formelle* i noen tilfeller i den forstand at de er vedtatt og nedskrevne (Hanken & Johansen, 2021, s. 42).

En av de formelle rammene for undervisning er de fysiske rammene. Hanken og Johansen (2021, s. 42) hevder at i et fag som musikk, så kan de fysiske rammene ha stor betydning: Er det stort nok område i rommet til å danse? Finnes det grupperom? Er akustikken og lydisoleringen tilfredsstillende? Har instrumenter og utstyr oppbevaringsplass? Dette kan være vesentlige rammer for både å kunne gjennomføre gode musikktimer, og for å kunne gjennomføre tverrfaglig undervisning med musikk og andre fag.

En annen rammefaktor Hanken og Johansen (2021, s. 42) nevner er tid. Den totale tiden man har til rådighet for musikkfaget er selvsagt avgjørende for hva man kan gjennomføre i faget. Men hvordan denne tiden blir fordelt per uke og gjennom året har også stor betydning. På samme side kan tiden elevene har til å gjøre lekser og til øving også være avgjørende. En tredje rammefaktor er økonomi. Alle skoler har forskjellige forutsetninger på ulike områder. Hanken og Johansen (2021, s. 42) poengterer at skolene kan ha ulike forutsetninger når det kommer til økonomi. De økonomiske rammene kan ha en påvirkning på tilgangen til utstyr, instrumenter og læremidler. Dette vil også ha en påvirkning på valgmulighetene på en skole.

Noen andre formelle rammer som Hanken og Johansen (2021, s. 42) tar opp er rammer for innhold, vurdering og mål og organisatoriske rammer. Eksempel på dette kan være den nasjonale læreplanen for grunnskolen som bestemmer mål og timetall for musikkfag (Hanken & Johansen, 2021). Den nasjonale læreplanen er et eksempel på sentralt gitte rammer. De organisatoriske rammene kan være ulike lover og regler (Hanken & Johansen, 2021). Hanken og Johansen (2021) skriver at de organisatoriske rammene kan være bestemmelser om skolerute, arbeidstid, gruppe- og klassestørrelse, men det kan også være organisatoriske forhold som har påvirkning for eksempel på lærerens muligheter for å samarbeide om konsertprosjekter eller andre opplegg utover timeplanen.

Uformelle rammer

Uformelle rammefaktorer kan også ha stor innvirkning på et fag som musikk. Det kan være forventninger som er uttalte eller uuttalte til den musikkpedagogiske virksomhet (Hanken & Johansen, 2021, s. 43). Disse kan komme fra kollegaer, overordnede, foreldre, elever eller lokalsamfunnet (Hanken & Johansen, 2021).

Når man begynner på en ny arbeidsplass som en musikkpedagog, vil man fort merke at det finnes mange tradisjoner og rutiner for hvordan dette kan foregå. På samme tid kan man oppleve at skoler har utviklet et sett med holdninger og normer til ulike pedagogiske spørsmål og forskjellige måter å handle på overfor kolleger, elever, foreldre og andre, hevder Hanken og Johansen (2021, s. 43).

Ved noen skoler er det en stor grad av lærerstyring, mens ved andre skoler gir man elevene stor med innflytelse. Samarbeid mellom kollegaer er også forskjellig fra skole til skole. På noen skoler samarbeides det lite, mens ved andre skoler er det en selvfølge at lærerne samarbeider (Hanken & Johansen, 2021, s. 43). Ifølge Hargreaves (1996) har kollegialitet og samarbeid vært framhevet som spesielt gode veier å gå for å fremme utviklingen av lærerarbeidet. Videre hevder han at gjennom kollegialitet og samarbeid kan lærerne i sitt arbeid komme lenger enn til individuell refleksjon, personlig eller avhengighet av eksperter utenfra. Lærerne kan komme til et punkt der de kan lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i fellesskap (Hargreaves, 1996).

2.3 Læreplanteori

Læreplanteori kan være en hjelp for arbeidet til lærere og skoleledere med å tolke og analysere læreplaner for å legge til rette for læringsprosesser for elevene (Bjørnsrud, 2009, s. 109). Bjørnsrud (2009) skriver at læreplanteori forholder seg tradisjonelt til den mer generelle virksomheten i skolen og er i dag en egen vitenskapelig disiplin innenfor didaktikken.

Skoleledere, lærere og elever går forskjellig frem i forhold til læreplanen. Det å kunne se for seg hvilket potensiale læreplanen har i ens skole er grunnleggende (Bjørnsrud, 2009, s. 110). Bjørnsrud (2009) hevder at nasjonale lærebøker og læreplaner ikke er ment for å bli fulgt slavisk og bli en handlingstvang. Men på den andre siden ha en bevissthet om hvilke valg som er mulige. Dette kan være avhengig av kompetansen til personalet når det kommer til elevene, og forståelse av eller kunnskap om læreplanteori (Bjørnsrud, 2009). Læreplanteori kan være en hjelp for arbeidet til lærere og skoleledere med å tolke og analysere læreplaner for å tilrettelegge læringsprosesser for elevene (Bjørnsrud, 2009, s. 109). Det er mangfoldig og komplisert å legge til rette for læringsprosesser for elevene (Bjørnsrud, 2009).

Bjørnsrud (2009) refererer til teoretikeren og den pedagogiske forskeren John I. Goodlad som har utviklet et begrepssystem for læreplananalyse. Ifølge Bjørnsrud (2009) er det et viktig prinsipp for Goodlad at læreplanforskning må ta utgangspunkt i praksis. Goodlad presenterer læreplanteori på denne måten:

Læreplanteorien tar opp problemstillinger og tema som har sammenheng med idégrunnlaget for læreplanen, beslutningsprosesser som har sammenheng med utformingen og gjennomføringen av læreplanen, oppfatninger lærerne og andre har av læreplanen, iverksetting eller realisering av læreplanen i skolens undervisning og elevens egne erfaringer fra læring i skolen (Bjørnsrud, 2009, s. 112).

Bjørnsrud (2009) poengterer at begrepssystemet som Goodlad presenterer, er et begrepssystem som er utviklet i det amerikanske systemet med andre prosesser, men noe av den grunnleggende tenkningen kan likevel overføres til arbeidet med læreplaner i vårt land. I begrepssystemet kan man finne en forståelse av at beslutninger om læreplanen blir tatt på fire forskjellige nivåer med ulike aktører (Bjørnsrud, 2009, s. 113). På samme tid påpeker Bjørnsrud (2009) at beskrivelsen av disse beslutningsnivåene legger vekten på den forståelsen og tolkningen lærere og skoleledere har av den politisk vedtatte læreplanen. Disse nivåene er ikke isolerte fra hverandre i læringsprosessen. Bjørnsrud (2009, s. 113) trekker inn Bjørg Brandtzæg Gudem som hevder at det er en gjensidighet mellom nivåene, fordi valg og avgjørelser som blir tatt på ett nivå vil gjerne påvirke de andre nivåene.

2.3.1 Beslutningsnivåene

Det samfunnsmessige nivået er det første av disse fire nivåene som Goodlad presenterer (Bjørnsrud, 2009, s. 113). Bjørnsrud (2009) skriver at dette nivået blir det tatt avgjørelser som primært blir fattet av det byråkratiske systemet og politikere, og læreplanen blir behandlet i Stortinget av politikerne og kan deretter sendes ut til skolene. Med hensyn til samfunnet blir det lagt vekt på overordnede intensjoner, mål og formål med skole og utdanning.

Bjørnsrud (2009, s. 114) presenterer det andre nivået til Goodlad som er *institusjonsnivået*. På dette nivået blir det praktiske læreplanarbeidet forventet at den enkelte skole skal gjøre egne tolkninger av den læreplanteksten som er bestemt til bruk av politikerne, og som er aktører på det samfunnsmessige nivået.

Det tredje nivået av de fire beslutningsnivåene i begrepssystemet til Goodlad heter *undervisningsnivået*. Bjørnsrud (2009, s. 114) skriver at på dette nivået, tolker og operasjonaliserer lærerne de beslutningene som blir tatt på det institusjonelle nivået til planlegging. Her kan vi se at avgjørelser som blir tatt på ett nivå kan bli påvirket i et annet nivå, slik som Bjørnsrud (2009) skriver at Gudem hevdet.

Det personlige nivået er det fjerde og siste beslutningsnivået. I dette nivået er det de beslutningene eller avgjørelsene lærere og elever tar i klasserommet (Bjørnsrud, 2009, s. 114). Overfor så vi at det kan være en gjensidighet mellom nivåene, men valgene som blir utført i dette nivået hevder Bjørnsrud (2009) kan se ut til å ikke alltid være i samsvar med de vedtatte planer og intensjoner. På den andre siden kan disse nivåene utfylle hverandre til en helhet i læreplanprosessene. Læreplanteori er relevant i møte med datamaterialet vårt, fordi flere av lærerne forteller mye om hvordan de bruker læreplanen og hvordan de ikke bruker den.

2.3.2 Læreplanens fem ansikter

Bjørnsrud (2009, s. 114) legger til at innenfor de fire beslutningsområdene som Goodlad presenterer, kan det være problemstillinger som angår tre typer områder innenfor læreplanfeltet. Vi skal kun gå inn på en av disse tre typene. Området vi skal snakke om er det substansielle området. Bjørnsrud (2009) refererer til Goodlad og medarbeiderne hans, som forsket på et begrepssystem innenfor det substansielle området hvor det ble beskrevet fem forskjellige fremtredelsesformer. Det substansielle området blir kalt for læreplanens substans eller «læreplanens selvfølgeligheter». Innenfor hvert av disse fem feltene blir en utformet tekst tolket og vi kan få ulik forståelse av læreplanen (Bjørnsrud, 2009). Under skal vi gå inn på de fem forskjellige fremtredelsesformene, også kalt læreplanens fem ansikter (Garmannslund et al., 2011).

Det første ansiktet av disse fem er *den ideologiske læreplanen* (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Denne viser at alle de fire beslutningsnivåene, som vi har snakket om ovenfor, har en egen slik læreplan. Dette vil si at alle beslutningsnivåer vil ha aktører med et ideologisk utgangspunkt for sin læreplantenkning og læreplanforståelse. På samme tid skriver Bjørnsrud (2009) at når lærere og skolelærere skal tolke læreplanen på det institusjonelle nivået, vil de preges av egne idealer samtidig som de preges av samfunnets dominerende ideologi. Det institusjonelle nivået kommer fra det andre nivået av beslutningsnivået.

Den formelle læreplanen er det andre feltet av de fem læreplanens ansikter (Bjørnsrud, 2009, s. 115). I den skriftlige utformede teksten i den offisielt politisk vedtatte læreplanen, kommer den formelle læreplanen til syne. Innenfor det første og det andre beslutningsnivåene, samfunnsmessige- og institusjonelle nivå, er denne vedtatte læreplanen forpliktende for mange aktører. Med dette blir læreplanen gjenstand for tolkning av de ulike deltakerne i lærplanfeltet (Bjørnsrud, 2009).

Den persiperte/oppfattende læreplanen er det tredje «ansiktet» i Goodlads begrepsapparat (Garmannslund et al., 2011, s. 9). Ifølge Goodlad er det denne som har størst innflytelse når det kommer til realisering av læreplanen, altså den praktiske bruken (Garmannslund et al.,

2011, s. 9). Den oppfattende læreplanen går ut på den enkelte faglærers tolkning av den formelle læreplanen. Det blir en individuell tolkning som har grunnlag i lærerens bakgrunn; erfaringer, antagelser og betraktninger rundt gjennomføring av undervisning (Garmannslund et al., 2011).

Det fjerde ansiktet som blir presentert er *den operasjonaliserte læreplanen* (Bjørnsrud, 2009). Beslutningsnivået som blir sett sammen med denne læreplanen er det undervisningsmessige nivået. Omsatt i praksis er dette den oppfattende læreplanen og det er dette som skjer i undervisningen (Garmannslund et al., 2011). På dette nivået vil læreplanen som allerede er laget, gjerne bli annerledes enn lærerens plan.

Den erfarte læreplanen er det femte, og siste ansiktet. Som navnet henter til så går dette ut på å forstå læreplanen ut ifra hvordan eleven erfarer og oppfatter den gjennom undervisningen (Garmannslund et al., 2011). Garmannslund et al. (2011) hevder at det kan være et språk mellom den oppfattende læreplan og den erfarte læreplan, altså mellom lærerens intensjoner med undervisning, og det eleven faktisk lærer.

I møte med datamaterialet vi har samlet inn er læreplanteori relevant på den måten at i datamaterialet snakker informantene våre om hvordan de forholder seg til læreplanen. Dette vil vi ta opp i diskusjonsdelen hvor vi også vil knytte dette opp mot lærer-agency, som vi kommer tilbake til.

2.4 Musikkens syn

Et annet tema som kommer opp i lærerintervjuene er; hvilke syn de har på musikkens betydning for elevene i skolen. Musikkens syn er et sentralt begrep i avhandlingen til Øivind Varkøy (2001). Der forklarer han begrepet som at: *Musikkens syn, et bredt begrep som både omfatter og formes av holdninger og synsmåter omkring musikkens vesen, natur, mening, hensikt og verdi, og dermed omkring dens betydning for individ og samfunn* (Varkøy, 2001, s. 4)». Varkøy (2001) hevder at det finnes koblinger mellom grunnsyn i pedagogikk og syn på musikkens funksjoner i skolen. Han skriver at teoridannelse i musikkpedagogikk skal

vrderes i lys av musikkestetiske diskurser og musikkfilosofiens refleksjoner. Musikkfilosofi og musikkestetikk er sentralt for utformingen av musikkens syn (Varkøy, 2001).

I boken *Hvorfor Musikk?* (Varkøy, 2015) presenterer han en musikkpedagogisk idehistorie, samtidig legger han frem hvordan musikkfaget blir legitimert både i oppdragelse og undervisning. Han har et inntrykk av at de som jobber innenfor musikkens fagfelt – utøvende, skapende og/eller formidlende, ofte er frustrert over omverdenens manglende forståelse for verdien av dette arbeidet (Varkøy, 2015). Videre skriver han om synet på verdien av sin egen virksomhet. Der hevder han blant annet at synet man har på verdien av sitt yrke og arbeid vil virke inn på det man faktisk holder på med og gjør, og hva man lar være å gjøre (Varkøy, 2015). Altså forteller dette oss at lærerens musikkens syn påvirker arbeidet deres og har noe å si for hva som gjennomføres i undervisningen.

Varkøy (2003) bidrar videre til musikkpedagogisk grunnlagstenkning gjennom boken *Musikk – strategi og lykke* (Varkøy, 2003). Her presenterer han to ulike kategorier for musikkens syn, disse er oppstått som følger av idékamper. Varkøy (2003) minner om at disse diskursene kan sette grenser for hvordan det er mulig å tenke, handle og tale rundt musikk, og at det er viktig å holde seg kritisk. Motpolene som Varkøy presenterer innenfor musikkens syn er Autonomi- og heteronomiestetikk.

Varkøy (2003) definerer *autonomiestetikk* som en: (...) *estetikk som anser at musikkens mening eller budskap er musikk – og intet annet*. Og *heteronomiestetikken* som: *derimot, er en estetikk der musikk anses å peke ut over seg selv – musikkens mening er forbundet med noe ikke musikalsk*. (Varkøy, 2003, s. 28, 2015, s. 113).

Varkøy er kjent for sin legitimeringstankegang. Han har gjort et forsøk på å samle ulike ideer når det kommer til å legitimere musikk, i både opplæring og undervisning (Varkøy, 2015, s. 110). Kategoriseringen ser slik ut:

1. *musikk som erkjennelsesmiddel*
2. *musikk som dannelsesmiddel*

3. *musikk som uttrykksmiddel*

4. *musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål*

(Varkøy, 2015, s. 110).

Disse kategoriene kunne vi gått mer inn på, men det som blir mest relevant er det siste punktet om *musikkens konkrete nyttefunksjon* (Varkøy, 2015). Musikkens nytte for andre fag på skolen, og musikkens nytte for positiv pedagogisk utvikling, som for eksempel utvikling av kreativitet og konsentrasjonsevne. Ideer om nytteverdien av musikk finnes ifølge Varkøy helt tilbake til oldkirkens tid, der musikken ble brukt til innlæring av *moral og dogmatikk*. I tillegg kan musikk virke positivt inn på innlæringen i andre fag, gjennom ulike pedagogiske ideer (Varkøy, 2015, s. 113).

Flere musikkpedagogiske forskere skriver om musikkens syn, blant annet Hanken og Johansen (2021), som introduserer ulike syn på musikk som undervisningsfag. De mener at musikkfaget kan fremstå på ulike måter fordi læreren legger vekt på ulike sider ved fagets grunn. De ulike sidene er: det vitenskapelige, det kunstneriske, det håndverksmessige og musikk som hverdagskultur (Hanken & Johansen, 2021, s. 58). I tillegg har de presentert at musikk kan preges av generelle pedagogiske målsettinger, som i utgangspunktet ikke er knyttet til faget, som for eksempel utvikling av kritisk sans, selvstendighet og samarbeidsevne (Hanken & Johansen, 2021).

Fagsynet på musikk vil i mange tilfeller være fastlagt gjennom en formell læreplan (Hanken & Johansen, 2021), men det som står i den formelle læreplanen trenger nødvendigvis ikke være det samme som blir undervist. Hanken og Johansen (2021) påstår at musikkpedagogens fagsyn utgjør en vesentlig viktig forutsetning for hvordan musikkfaget blir i virkeligheten.

Musikkens syn har Hanken og Johansen (2021) skissert i to alternative synsmåter som vil ha en betydning for utforming av undervisning (Hanken & Johansen, 2021, s. 58). Første alternativ er en musikkpedagog som påstår at musikken uttrykker seg selv, og ikke kan formidle *utenom musikalske* andre musikalske meninger, altså legger synsmåten mer vekt på musikkens indre

struktur og logikk i sin undervisning (Hanken & Johansen, 2021, s. 58). På den andre siden nevner de den andre synsmåten der en musikkpedagog som mener at musikken uttrykker følelser eller andre *utenom musikalske* assosiasjoner vil trolig legge vekt på musikkens egenskaper. Disse to musikksynenes konsekvenser kommer til uttrykk når det handler om hvem som skal få musikkundervisning (Hanken & Johansen, 2021). Deretter kommer spørsmålet: «Skal man satse maksimalt på enerne, eller skal alle få en sjanse til å utvikle seg musikalsk?» (Hanken & Johansen, 2021, s. 59)

Med andre ord kan disse to synsvinklene fra Hanken og Johansen representere et mangfold hos musikkpedagogene når det kommer til både elevsyn og egen rolle. De kan også minne om det som Varkøy forklarer som *autonomiestetikk* og *heteronomiestetikken*. Der likheten er at begge typen musikksyn befinner seg på to ulike poler. Der den ene polen legger vekt på logikk, og den andre legger vekt på egenskapene.

2.5 Lærer-agency

I datamaterialet prater informantene mye mellom fortid, fremtid og nåtid. Vi ønsker å trekke inn agency for å diskutere om lærerne i noen grad tar styring i egne valg, og/eller om de henger igjen i fortid, eller er mer fremtidsrettet. Dette vil vi dykke litt dypere inn i, og ser på dette som et spennende tema å diskutere senere i oppgaven.

Teacher agency eller lærer-agency som vi har valgt å bruke, er et begrep som ikke er så lett å sette fingeren på. Slik som vi har forstått det ut ifra Tucker (2020) og Emirbayer og Mische (1998) er hovedpoenget kort sagt at det er lærerens evne til å ta styring i egen virksomhet. Begrepet skal hjelpe oss videre i diskusjonsdelen der vi diskuterer hvilket *agency* lærerne tar i forhold til tverrfaglig undervisning.

Tucker (2020) foreslår en måte å forklare *agency* på, der musikk lærerens *agency* representerer beslutninger, valg, og handlinger musikk lærere tar på vegne av elevene og seg selv i møte med praktiske forhold som pensum, fremførelse, undervisning og repertoarvalg. Vanlige begrensinger på lærerens *agency* i musikkundervisningen er tid, store klasser,

forberedelser, og forventninger fra både elever, kolleger, foreldre og ledere (Tucker, 2020). Alt dette omtaler Hanken og Johansen (2021) som rammefaktorer.

Noen andre musikkpedagogiske forskere som fordyper seg i lærer-agency er Priestley et al (2015). I boken *Teacher Agency: An Ecological Approach* (Priestley et al., 2015a) hevder de som en grunnholdning at lærere med kunnskap, refleksjon og gode holdninger kan skape god undervisning, med gode rammer og et godt innhold. Med utgangspunkt i Emirbayer og Mische (1998) spesielt, presenterer forfatterne en modell som behandler *agency* "som et fremvoksende fenomen, noe som oppstår eller oppnås innenfor kontinuerlig skiftende kontekster over tid og med orienteringer mot fortid, fremtid og nåtid" (Priestley et al., 2015a, s. 25).

Tucker (2020) har også hentet inspirasjon fra Emirbayer og Mische (1998) som kom med dette tidsmessige-relasjonelle rammeverket, og her definerte de *agency* som:

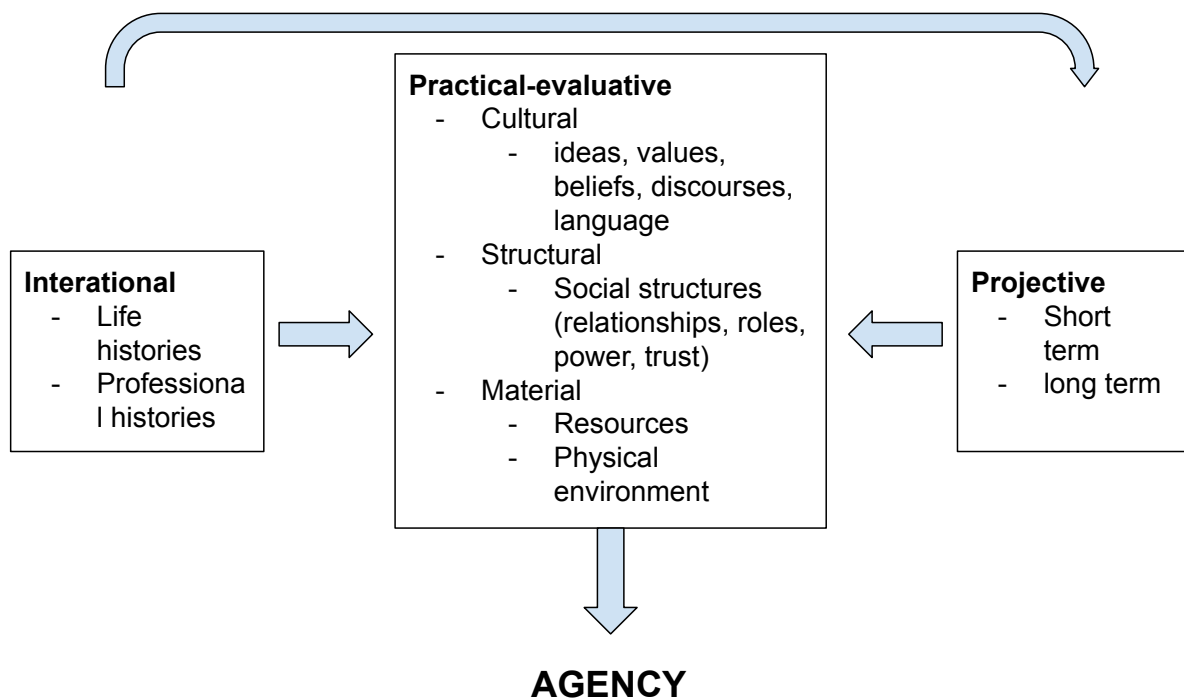
"a temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspect), but also oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment)". (Emirbayer & Mische, 1998, s. 963; Tucker, 2020, s. 25)

Oversatt kan dette tolkes som en tidsmessig integrert prosess med sosiale engasjement. Som er informert av fortiden, men samtidig som det er orientert mot fremtiden, i tillegg til nåtiden.

Tucker (2020) forteller videre at denne oppfatningen ble referert av Emirbayer og Mische (1998) som en *chordal triad*, altså en akkordtreklang. Og en akkordtreklang i musikkens språk er en samklang av tre toner, som består av en grunntone, en ters og en kvint (Bjerkestrand, 2020). Videre forklarer Tucker (2020) at komponentene fortid, nåtid og fremtid samhandles i praksis, og legger vekt på det å skille dem, og overlapp dem. Dette gir oss et rammeverk til å illustrere påvirkninger i lærerens tidligere erfaringer som

musikklærere, deres fremtidige mål og deres nåværende muligheter. Med dette som utgangspunkt hevder Tucker at lærer-agency innebærer: «*samspeillet mellom vane, fantasi, og dømmekraft*» både for å reproducere og endre strukturer (Tucker, 2020, s. 4).

Men hvorfor er lærer-agency viktig? Priestley et al (2015b) har også en annen artikkel innenfor dette temaet som heter «Teacher agency: what is it and why does it matter?» Der de stiller spørsmål til hvorfor lærer-agency har noe betydning. For å forstå lærer-agency har de laget en modell av Emirbayer og Misches akkordtreklang. I modellen forklarer de den tidsmessige oppfatningen av handlingsfrihet til Emirbayer og Mische. De deler inn i de tre dimensjonene som heter: *Interational*, *Practical-evaluative* og *Projective* (Priestley et al., 2015b).



Figur 2 (Priestley et al 2015b)

Priestley et al (2015b) bruker Emirbayer og Misches ideer når de forklarer de ulike dimensjonene. Modellen viser oss at handlingsrommet til læreren alltid er basert på tidligere erfaringer, både faglig og personlig erfaring, i dette tilfellet med lærer-agency.

Den interasjonelle dimensjonen til agency

Med den *interasjonelle* dimensjonen til agency skiller de mellom påvirkningen fra lærerens livshistorier, og deres profesjonshistorier. Priestley et al (2015b) hevder at Emirbayer og Misches ideer er nyttige, fordi de viser at handlingsfrihet kommer fra tidligere prestasjoner, forståelser og handlingsmønstre. Denne dimensjonen inkluderer en forankring i tidligere erfaringer som: ferdigheter, kunnskap, både profesjonell og personlig tro og deres verdier. Priestley et al (2015b) hevder at det er viktig at morgendagens lærere ser her og nå, og hva som kommer til å bli disse erfaringene.

Den Projektive dimensjonen av agency

På den høyre siden av figuren er den *projektive* dimensjonen. Denne skiller mellom lærerens korte- og langsiktige handlingsrom (Priestley et al, 2015b). Dimensjonen handler om lærerens håp, frykt og ønsker for fremtiden. Det vil si at den projektive dimensjonen er knyttet til en intensjon om å skape en fremtid som er forskjellig fra nåtiden og fortiden (Priestley et al, 2015b).

Den praktisk-evaluerende dimensjonen av agency

Videre til midten av figuren, der finner vi den *praktisk-evaluerende* dimensjonen. Denne skiller mellom kulturelle, strukturelle og materielle aspekt (Priestley et al, 2015b). På tross av at lærer-agency er involvert i både fortid og fremtid, kan det også handle om nåtid. Dette er det som kommer til uttrykk i den praktisk-evaluerende dimensjonen. Denne innebærer vurderinger, både praktiske (muligheter og begrensninger) og evaluering.

Hvorfor er lærer-agency viktig?

Priestley et al (2015b) tar også opp hvorfor lærer-agency er viktig. De anser dette som et fremvoksende fenomen som oppstår ved endring i kontekster over tid, og med en orientering mot fortid, fremtid og nåtid. Et sentralt poeng som de nevner er at lærere kan

komme i en situasjon der de har betydelig med kunnskap og ferdigheter, og sterke ambisjoner. Her kan innovasjon vise seg for å være for risikabelt eller vanskelig å kunne gjennomføre. Oppsummert forteller Priestley et al (2015b) at denne tilnærmingen til lærer-agency er viktig for det å utvikle retningslinjer.

3 Metode

Med problemstillingen: *Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?* ser vi at kvalitativt intervju var en god kandidat som metode for å virkelig finne ut læreres formidlende tanker og erfaringer. Vi ønsker også å gå mer i dybden, så da ble kvalitativt intervju naturlig for oss å bruke i forskningsoppgaven. Dermed ser vi det hensiktsmessig å designe studien på denne måten.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Vi har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Med det ønsker vi å oppnå en dypere forståelse av hvordan lærere i skolen bruker og prioriterer musikk tverrfaglig. Dermed har vi valgt informanter med ulike grunnlag når det kommer til erfaring med musikkfaget. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) søker man med et kvalitativt forskningsintervju å forstå verden i øyne av intervjuobjektets side, å få frem vekten av folks erfaringer, og avdekke informantenes opplevelse av verden.

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.42) Sitatet er hentet fra boken til Kvale og Brinkmann (2021), og begrunner hvorfor vi har valgt en kvalitativ undersøkelse. Vi er ikke ute etter hvor mange lærere som bruker musikk tverrfaglig, men er ute etter å gå i dybden hos et lite utvalg av informanter.

Vi har brukt semistrukturert intervju der informantene får mulighet til å gå i dybden. Vi er åpne for avsporinger underveis i intervjuet for å få flyt og skape engasjement i det. Informanten kan også komme med tilleggsinformasjon som er utenfor spørsmålene, noe som kan bidra til å få et bredere syn rundt spørsmålene vi stiller. I Krumsvik (2019, s. 166) sin bok om *Kvalitativ metode i lærerutdanningen* sier han at det å ha en intervjuguide basert på konkrete spørsmål og tema, er utgangspunktet for et semistrukturert intervju, men også med muligheter for å følge opp ikke nedskrevne poeng.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Intervjuet vårt var delvis strukturert, altså semistrukturert. Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som er et utgangspunkt for selve intervjuet. Der rekkefølge, spørsmål og tema kan variere der man kan bevege seg frem og tilbake (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Vi valgte å ha semistrukturert intervju fordi vi er ute etter erfaringer og hvis lærerne er inne på noe interessant, så kan vi spørre mer om dette. Når vi utarbeidet intervjuguiden identifiserte vi først sentrale temaer som vi fant i problemstilling.

Under intervjuet fulgte vi intervjuguiden, og stilte spørsmål dersom vi synes noe var interessant, eller hvis noe var uklart. I og med at vi har fire forskjellige informanter, med ulik bakgrunn og utdanning så ble semistrukturert intervju et naturlig valg for oss. I tillegg ville vi virke profesjonelle. Derfor var semistrukturert intervju med på å sikre oss at spørsmålene ikke ble tilfeldige og irrelevante.

For å få en bedre forståelse for hva vi spurte informantene om i intervjuet, vil vi inkludere intervjuguiden vår i oppgaven. Under ser vi intervjuguiden som ble brukt i de semistrukturerte intervjuene:

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
2. Hvilken stilling har du, og har du musikk som fag?
3. Hvilken type skole jobber du på?
4. Kan du fortelle litt om fasilitetene for musikkundervisning
5. Og hvordan er rammefaktorene på skolen for å kunne gjennomføre tverrfaglig undervisning?
6. Hva er dine tanker om musikkfagets betydning i skolen?
7. Hva er dine erfaringer med tverrfaglig arbeid/undervisning?
8. Hvordan har dette fungert/ikke fungert?
9. Kan du gi noen konkrete eksempler?
10. Ville du gjort det samme igjen? Hva ville du gjort annleis?
11. Bruker du musikk i andre fag? Hvor ofte? Og hvilke fag?

12. Hvordan er status på din arbeidsplass med tanke på fagfornyelsen?
13. Samarbeides det med tverrfaglig basert undervisning mellom lærere?
14. Hvordan legger skolen til rette for tverrfaglig undervisning?
15. Har dere begynt å jobbe med de tverrfaglige temaene fra fagfornyelsen, i så fall hvordan?
16. Hva tenker du at musikk kan bidra med i de to tverrfaglige temaene; demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.
17. Hva med temaet bærekraftig utvikling?
18. Hva tenker du om at musikk bare skal inn i to av de tverrfaglige temaene? Altså ikke bærekraftig utvikling.
19. Hvordan ser du for deg at du jobber med de tverrfaglige temaene i musikk?
20. Hva er utfordringer og muligheter med dette?
21. Nå som disse tre tverrfaglige temaene er innført i læreplanen. Kommer du til å fortsette og jobbe med tverrfaglig undervisning innenfor andre tema?
22. Hva tenker du om tverrfaglighet med andre tema enn akkurat de tre som er i den nye læreplanen?
23. Hvilke muligheter tenker du musikken kan bidra til i en tverrfaglig undervisning?
24. Noe mer du vil tilføye?

3.1.2 *Forskerrollen i kvalitative forskningsintervju*

Kvale og Brinkmann presenterer to ulike former for intervjuere som de kaller for *gruvearbeider* og *reisende* (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 71). De har laget disse metaforene for å inspirere forskeren til å reflektere rundt sine egne oppfatninger av kunnskap som en tar med seg inn i et intervju.

Gruvearbeideren går ut på at forskeren ser på intervjupersonen sin kunnskap som en gullgruve, der intervjueren skal grave eller hente frem disse «gullkornene». Disse gullkornene kan være subjektive meninger eller objektive data som er upåvirket av ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 71)

Den andre metaforen for intervjueren er den reisende. Denne forklarer de som at intervjueren er på en reise, der den utforsker et nytt land. Intervjueren vandrer gjennom landskap og oppfordrer også lokale til å fortelle sine historier på veien. Når den reisende kommer hjem har han mye å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 71).

I intervjusituasjonen var vi på utkikk etter erfaringer fra lærere. Vi søkte ikke etter rett og galt. Vi ville at informantene skulle fortelle om sine egne historier og erfaringer knyttet til tverrfaglig undervisning med musikk. Derfor så vi på oss selv som mer av den reisende typen, med et snev av gullgruvearbeider. Dette gjorde vi fordi vi også var ute etter hvor mye lærerne hadde lyktes med for eksempel å arbeide med de tverrfaglige temaene i musikk. I tillegg var vi oppmerksomme på hvor lærerne lå i forhold til den nye læreplanen.

3.2 Intervjuprosess

Under skal vi se på intervjuprosessen vår. Vi vil fortelle om alt fra forberedelse til gjennomføring av intervjuene. I tillegg vil vi gå innom hvordan vi har tenkt rundt utvalg av informanter, og vi kommer til å presentere kort om hver av informantene.

3.2.1 Forberedelse

Når det kommer til intervjuprosessen var vårt første punkt å finne ut hva vi skulle spørre informantene våre om, og hvem vi skulle spørre. Vi tok kontakt med aktuelle informanter, og utarbeidet deretter en intervjuguide. Vi tenkte nøye gjennom spørsmål, og forhørte oss med veileder før vi sa oss «fornøyd» med intervjuguiden.

Intervjuguiden er bygget opp med litt generell bakgrunnsinformasjon innledningsvis, og videre spisser den seg inn etter hvert som vi spør spørsmål. Intervjuet la opp til at vi kunne komme med innskytende spørsmål hvis vi beveget oss inn i en relevant og spennende retning. I forkant av intervjuet sendte vi ut et lite skriv til de utvalgte informantene om hvilket tema vi ville spørre dem om. Dette gjorde vi slik at de kunne forberede seg på hva intervjuet skulle handle om. Det var ikke en del av baktanken at informantene skulle forberede seg til intervjuet, men alle informantene etterspurte informasjon om hva de kunne forvente seg.

Før møtet med informantene våre så vi for oss at intervjuene skulle vare i 20 minutter. Men etter første intervju innså vi at det var en feilberegning, og intervjuene endte opp med å vare i omtrent 30 minutter. Vi møtte informantene på arbeidsplassen deres etter undervisningstid, der informantene ble intervjuet på sin arbeidsplass. Intervjuene tok plass på grupperom eller møterom slik at ingen andre var til stedet. Det var viktig for oss at informantene følte seg ivaretatt og trygge, og at de følte de kunne dele erfaringene sine. Det var også viktig for oss å få frem at vi ikke var ute etter noen fasit, men at vi var ute etter deres tanker og erfaringer til tverrfaglig undervisning.

Under intervjuet ville vi også være oppmerksomme på hvordan kroppsspråket vårt var som intervjuere. Kvale og Brinkmann (2021) hevder at et intervju åpenbart er verbal kommunikasjon, men at det også er – spesielt når det skjer ansikt til ansikt – kroppslig kommunikasjon (Kvale og Brinkmann, 2021). Kroppen kan inngå i det kvalitative intervjuet på ulike måter. Derfor ville vi være oppmerksomme på dette, slik at det ikke oppstår misforståelser med kroppsspråket vårt når vi intervjuer. Det kan gjøre at informanten kan føle seg utrygg.

Da vi møtte informantene våre og skulle intervju dem, håpet vi på å kunne lede et ryddig intervju. Vi håpet vi kunne stille åpne spørsmål til informantene slik at vi fikk gode og utfyllende svar. I tillegg til å være spørrende intervjuere, ønsket vi å lytte fremfor å legge svar i munnen på informantene. På samme tid var vi oppmerksomme på at vi ikke skulle være ledende eller styrende i intervjuene. Kvale og Brinkmann (2021) hevder at aktiv lytting er like viktig som spesifikk styring av spørreteknikker, og at intervjueren må lære å lytte til det som fortelles og hvordan det sies. Dette ville vi ta med oss når vi skulle gjennomføre intervjuene.

3.2.2 Utvalg og rekrutteringsprosess

Noe av det som kjennetegner et kvalitativt intervju som metode er at vi skal forsøke å skaffe mye data gjennom et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dermed dukket det opp spørsmål som: hvor stort utvalg av informanter skal det være?

Målgruppen vi har valgt er nok på mange vis *homogen* (Christoffersen & Johannessen, 2012), med andre ord er de ganske like på flere områder med tanke på yrke og den musiske interessen. Men senere i oppgaven kunne vi se at informantene ikke alltid deler samme erfaringer og tanker rundt temaene vi tok opp.

Vi valgte å håndplukke informantene våre til intervjuet. Dette med en baktanke om å få brede, men samtidig som dype svar på problemstillingen vår. Det kan diskuteres om et større utvalg ville fremmet flere ulikheter eller likheter. Med et utgangspunkt i dette har vi valgt å kontakte lærere vi har møtt i praksis, og som vi har sett i aksjon i klasserommet før. Noe som gjør at vi kjenner til noe av bakgrunnen til utvalget. Alle de fire lærerne vi hadde peket oss ut var positive til å stille i prosjektet vårt.

Når det kommer til utvalgsstrategi så har vi tenkt igjennom hvilken målgruppe som kan være relevant for oss i forhold til det vi ønsket svar på. Som nevnt tidligere har vi på papiret gått for et ganske homogent utvalg, der kjennetegnet kan være svært liten variasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012). Men samtidig valgte vi bevisst å skille mellom by skole og skole på bygd, erfaren og nyutdannet, stor skole og liten skole, og kjønn. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver om et utvalg som kalles *kvoteutvelgelse*, som dreier seg om å ha et sentralt kjennetegn, men deretter rekrutterer i forskjellige kategorier. Dette er noe som er ganske likt vår utvelgelse. Det sentrale kjennetegnet er musikk og lærer på barneskole. Samtidig søkte vi informanter med ulike erfaringer i type skole, utdanning, alder og kjønn.

Informantene vi har valgt ut er fire forskjellige lærere:

- En nyutdannet musikk lærer, jobber på stor skole utenfor sentrum.
- En lærer med mye erfaring innen musikk, jobbet lenge i skolen, jobber på lite tettsted.
- En erfaren musikk lærer på en liten byskole, med utdanning fra Finland.
- En lærer som ikke har musikk som fag nå, men har erfaring fra både rektorrolle og lærerrolle, jobber på et mindre tettsted.

Vi ønsket informanter som har forskjellig bakgrunn, fordi vi vil ha ulike perspektiver og for å få en dypere forståelse. Dermed kan vi få en besvarelse på problemstillingen som ikke bare kommer fra musikk læreren som gjerne brenner for faget sitt, men også en informant som kanskje er likegyldig, eller ikke har så mye erfaring innenfor dette. Videre sendte vi en epost til de utvalgte informantene der vi fortalte at vi var interessert i å ha dem med på dette forskningsprosjektet. I tillegg fulgte det med litt generell informasjon om prosjektet. Da vi fikk bekreftet at alle ville være med, sendte vi ut et samtykkeskjema og litt mer informasjon om hvilket tema de kom til å bli spurt om. Dette gjorde vi for å både skape og ivareta relasjonen med informantene våre. Noen uker senere avtalte vi tid og sted.

3.2.3 Presentasjon av informanter

Informantenes navn er byttet ut med fiktive navn i henhold til bevaring av personvern.

Informant 1: Jarle

Jarle jobber på en stor baseskole. Stillingen hans er et vikariat i kontaktlærerstilling og underviser i samtlige fag i tillegg til musikk på trinnet. Utdanningen Jarle har tatt er en bachelor og en master i utøvende musikk. Han er lektor med musikk som eneste fag. Skolen han jobber på har musikkrom, men han pleier å ta med seg gitaren inn i klasserommet for musikkundervisning.

Informant 2: Karen

Karen jobber på en liten, eldre, barneskole med begrenset plass. Hun har lærerutdanning fra Finland, med fordypningsfagene musikk, kunst og håndverk og kroppsøving. Hun har jobbet som lærer i 33 år (1989). For tiden er hun kontaktlærer, i tillegg er hun musikk lærer for tre trinn på skolen. Hun har alt i alt 7-8 timer med musikk i uken.

Informant 3: Svein

Svein er allmennlærer og har vært i yrket i 23 år. Stillingen Svein har nå er kontaktlærer, men tidligere har han vært rektor ved en annen skole. Med andre ord, så har Svein mye erfaring fra ulike kanter. I år har ikke Svein musikk, men fra utdanningen sin har han 5 vekttall, altså 15 studiepoeng, med musikk. Skolen han jobber på er en helt ny skole som har gode fasiliteter.

Informant 4: Turid

Turid er også allmennlærer. Hun har drama grunnfag og nordisk mellomfag. I tillegg til dette har hun tatt klasselederutdanning i senere tid, og vurdering for læring. De siste årene har hun fått tatt videreutdanning i musikk, og jobber på en splitter ny skole. Hun jobber som kontaktlærer og har musikk på dette trinnet, som tilsvarer 3 musikktimer i uken. Turid ønsker seg mer musikk.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Da vi gjennomførte intervjuet satt vi igjen med noen tanker rundt hvordan utførelsen gikk. Vi satt igjen med en følelse av at vi hadde fått mange gode svar og tilbakemeldinger. I tillegg følte vi at vi hadde fått svar fra ulike og varierte sider i og med at vi valgte ut hvilke informanter vi ville intervjuer. På samme tid sitter vi igjen med en tanke om hva vi kunne gjort annerledes.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 42) hevder at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Under intervjuene ga informantene uttrykk for at de synes det var et viktig og interessant tema. Alle hadde reflekterende svar og flere av de diskuterte rundt dette med tverrfaglighet og de tverrfaglige temaene. Ikke bare refleksjon rundt temaet fikk vi, men informantene hadde også mange gode eksempler i praksis å komme med slik at vi kunne få en bredere forståelse av hva de fortalte. Målet vårt med å ha et ulikt utvalg av lærere var å få brede og dype svar, noe vi synes vi fikk. I forhold til det Kvale og Brinkmann (2021) snakker om, så følte vi at vi fikk et innblikk i en liten del av hverdagen til informantene våre under intervjuene.

I ettertid har vi tenkt på hvordan vi kunne gjennomført intervjuene annerledes. Noe vi skulle ønske vi var flinkere til, var å følge opp svarene under intervjuene. Det kunne gjort at vi som intervjuere føltes mer delaktig, i tillegg til at vi kunne fått enda mer å hente fra lærerne. Ut ifra svarene vi fikk fra informantene, virket det som at tverrfaglighet var et tema som flere av de hadde mye å fortelle om. Derfor har vi tenkt i ettertid at vi burde stilt flere oppfølgings spørsmål for å grave enda dypere i hver enkelt av informantene.

Under intervjuene brukte vi mobil-telefonene våre til å ta lydopptak. Begge to satte på lydopptak på telefonene slik at vi var dobbelt så sikre på at vi fikk med oss alt informantene sa. Før vi startet fikk informantene beskjed om at det var dette verktøyet vi kom til å bruke. Vi opplyste også informantene om at underveis i intervjuet kom vi til å se om taleopptaket gikk gjennom intervjuet. Grunnen for at vi valgte å si dette, var for at informantene skulle forstå hvorfor vi kom til å trykke på telefonen under intervjuet og for at det ikke skulle skape noe usikkerhet. Dette var en god metode å bruke hvor lyden ble fanget tydelig opp.

I slutfasen av hvert intervju spurte vi om informantene hadde noe å tilføye. Det var veldig varierende hva informantene svarte her. Deretter takket vi for oss, og sikret at opptakene var fullstendige og lagret dem trygt på telefonene med koder, slik at deres sensitivitet ble bevart.

3.2.5 Transkribering

Det å transkribere fra lydopptak til tekst er ikke bare enkelt. Det dukket opp problemstillinger som hvor mye vi skulle legge vekt på – for eksempel pauser, mumling, og gjentatte ord. Vi visste at det var erfaringene vi var ute etter, så vi transkriberte i utgangspunktet alt informantene fortalte. Men vi utelukket pauser, gjentatte ord, eller ufullstendige setninger. Som for eksempel: «ja, altså, så, så har vi, nei jeg synes det er viktig at elevene får teste ut nye ting». Der transkriberte vi det som: «Nei, jeg synes jo det er viktig at elevene får teste ut nye ting». Det var viktig for oss å avklare på forhånd, fordi vi var to da vi transkriberte. Dette gjorde vi slik at vi brukte samme *skriveprosedyrer* (Kvale og Brinkmann, 2021) da vi transkriberte.

Transkribering var tidkrevende, men det var en god måte å gjøre seg godt kjent med datamaterialet vårt. Fortolkningsprosessen vår startet allerede da vi startet å transkribere. Vi valgte å transkribere på normert bokmål, fordi masteroppgaven skriver vi på bokmål, og dermed ble det naturlig for oss. Det var noen hensyn vi måtte ta på forhånd av transkriberingen siden vi var to. Vi ble enige om at vi ikke skulle være veldig detaljert i transkriberingen i forhold til lyder og kroppsspråk. Grunnen for dette var fordi vi var ute etter erfaringer. Vi vil også legge til at vi var klar over at det fantes mye mellom linjene og at

det var mye som ble formidlet i taushet under intervjuet. Men dette kan du lese mer om under *Validitet og reliabilitet*.

Arbeidsfordelingen da vi transkriberte var at vi fordelte intervjuene på hver av oss slik at vi fikk to hver. Dette gjorde at transkriberingen gikk fortere. For å bli ferdig med transkriberingen, satte vi oss et mål og en dato for når vi skulle være ferdige.

Da vi var ferdig med transkriberingen skulle vi kode intervjuene og transkriberingene. Vi valgte å bytte intervjuene slik at vi fikk de to vi ikke hadde transkribert selv. Dette førte til at vi fikk sette oss skikkelig inn i datamaterialet og inn i alle beskrevne tanker og erfaringer som informantene våre fortalte.

3.3 Vitenskapeligheten

I forskningsprosjektet vårt synes vi det er viktig å snakke litt om dataens validitet, «(...) hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Vi har tatt utgangspunkt i hva vi synes er relevant når det kommer til tema og spørsmål i intervjuguiden. Vi ønsket å få svar på problemstillingen, og har tatt utgangspunkt i denne og forskningsspørsmål da vi laget intervjuguiden. Med dette håpet vi på å samle relevant data. Vi la også opp til et semistrukturert intervju, der vi kunne styre samtalen dersom tilleggsspørsmål ville bli aktuelt.

3.3.1 Validitet og reliabilitet

Da vi som masterstudenter holdt på med forskning ville vi sikre en god nok validitet, og ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er validitet definert som en uttalelses sannhet, styrke og riktighet. Validiteten henger også tett sammen med reliabiliteten, og det er viktig å være oppmerksom på intervjuguiden vi bruker (Krumsvik, 2019, s. 192). Vi kvalitetssjekket intervjuguiden vår med både veileder og på seminar med andre musikkstudenter med ønske om å sikre reliabiliteten, for å styrke validiteten i oppgaven.

Påliteligheten i en sånn oppgave handler om hvilke data som brukes, måten vi samlet det inn på, og hvordan vi bearbeidet dem. Pålitelighet handler også om at andre forskere kan

reprodusere resultatene (Kvale og Brinkmann, 2021). I oppgaven vår kan det handle om måten vi stilte spørsmål på, og hvordan vi transkriberte. Det var viktig for oss å sikre transkripsjonens pålitelighet. Og dermed ble det er viktig å transkribere informantene etter samme vilkår. Vi valgte å fokusere mest på det lærerne faktisk sa fordi vi var ute etter deres tanker og erfaringer.

Da vi transkriberte intervjuene fra muntlig til skriftlig form, strukturerte vi intervjuene slik at de egnet seg bedre for oss å analysere. Tekstformen gjorde det lettere for oss å skape en oversikt over innholdet. Vi transkriberte intervjuene selv. Det er umulig å svare på hva som er korrekt transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2021). Vi valgte å sette søkelys på hva som var nyttig for oss, nemlig erfaringene til informantene. Dermed ble elementer som tonefall, pauser og gjentakelser irrelevant for vår transkripsjon.

Reliabilitet handler om pålitelighet (Krumsvik, 2019). Og reliabilitet knyttet til intervju handler ofte om spørsmålsformulering. Som intervjuer må en tenke over hvordan en formulerer spørsmålene sine, fordi det kan påvirke informantenes svar (Krumsvik, 2019). Dette innebærer blant annet ukjent vokabular, utydelige og ledende spørsmål. Reliabiliteten har dermed noe med troverdigheten til forskningsresultatene å gjøre (Krumsvik, 2019, s. 200).

For å styrke troverdigheten i oppgaven har vi prøvd å vise tankene våre under hele prosessen. Vi synes det var viktig å poengtere at forskningsfeltet vårt ikke var forsket på så mye tidligere, og med det ønsket vi å tilføre ny kunnskap. Vi har tenkt nøye gjennom våre valg, oppgavens oppbygging, og prøvde å legge vekt på det som var aktuelt og relevant.

3.4 Etske betraktninger

Når man forsker på mennesker, er det ulike etiske hensyn vi må ta. Det ene er personvern og samtykke, og her har vi fått god hjelp av NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å ivareta personvern av de som deltar i studien. Det neste er at når vi har intervjuene, må vi ta etiske hensyn i måten vi bruker det de har sagt på. I artikkelsamlingen Flyt og form (Christophersen et al., 2010) hevdes det at; Ved å gi samtykke til forskning, viser forskningspersonene at de

har tillit til forskere. Forskeren må derfor vise seg tilliten verdig ved å vurdere og håndtere den informasjonen han/hun får del i på en bevisst og ansvarlig måte.

Det å ivareta integriteten til informantene er viktig i et kvalitativt intervju (Fangen, 2015). Dette gjelder for hele prosessen, før, under intervjuet og etterpå. Vi har anonymisert navn, og andre gjenkjennelige detaljer, og vi har ingen sensitive opplysninger.

Før, under og etter intervjuet skulle informantene føle seg trygge på at det de delte var ivaretatt på en hensiktsmessig måte. Dette var viktig for å få ærlige svar fra informantene, slik at vi fikk best mulig innsikt og forståelse av informantenes erfaringer og tanker. Christophersen, Olsen og Schei (2010, s. 153) skriver om hvor viktig de utforskede tillit til forskeren kan være med hensyn til å framskaffe rikholdig informasjon.

I tillegg til å vise tillit til informantene våre ønsket vi å ta personvern på alvor. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) skriver at forskning må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger. I masteroppgaven vår tok vi hensyn til informantene våre både før, under og etter intervjuprosessen, i tillegg til da vi analyserte dataen fra intervjuene i oppgaven vår. Vi har henvendt oss til Norsk senter for forskningsdata (NSD) hvor vi sendte inn et meldeskjema om å få intervju i forskningsprosjektet vårt. Dette fikk vi godkjent (ref. vedlegg), så vi ville etter NSDs ønsker ivareta personvern slik at data om informantene kunne hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig.

Vi laget et samtykke- og informasjonsskriv til informantene hvor det stod informasjon om målene i prosjektet og hva deltagelse i prosjektet ville innebære for informanten. I tillegg stod det blant annet informasjon om hvem som var ansvarlig for forskningsprosjektet, personvern om hvordan vi som forskere oppbevarte og brukte opplysningene, rettigheter og samtykkeerklæring. Dette var et skriv informantene måtte skrive under på før vi gjennomførte intervjuet. Som Kvale og Brinkmann (2021) skriver: «disse prinsippene

respekterer menneskers evne til å fatte beslutninger og skal passe på at deltakerne ikke skades». Vi ville at informantene skulle føle seg trygge.

Videre innebærer transkripsjonen også noen etiske spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2021, s.213). Informantene fortalte om sensitiv informasjon som kunne bidratt til å spore opp personen. Her synes vi det var viktig å beskytte *konfidensialiteten* (Kvale og Brinkmann, 2021), både til læreren og til skolen de jobbet på. Vi lagret opptakene og transkripsjonene trygt, og slettet disse da vi var ferdige med masteroppgaven. I transkripsjonene har vi sensurert sensitiv informasjon, og brukt fiktive navn.

3.4.1 Forskerrollen i analyseprosessen

Grunnelementer for de som skal forskes på er tillit, lojalitet og konfidensialitet når det kommer til ansvaret forskeren har (Alver, 2015). Forskeren har et ansvar for den det forskes på i tillegg til å gi vern mot subjektivt og objektivt opplevd belastning eller skade, som forskningen kan ramme den enkelte (Alver, 2015). Alver (2015) hevder at «forskeren må forholde seg til de konsekvensene forskningen kan ha for den enkelte, men må i tillegg ta hensyn til mer generelle, overordnede etiske prinsipper». Da vi analyserte var vi påpasselige i forhold til og ikke henge ut noen av informantene eller være dømmende. Vi var også oppmerksomme på å bruke ordene til informantene, slik at meningen med det de fortalte kom frem på riktig måte. Det var viktig for oss at det som kom frem skulle bli behandlet med respekt.

Som forskere skal vi vise respekt for informantenes holdninger og verdier (NESH, 2021). Da vi analyserte datamaterialet vi hadde transkribert, respekterte vi informantenes selvforståelse og vi ville unngå å få fremstillinger som kunne virke stigmatiserende eller svekke deres legitimitet (NESH, 2021, s. 24).

Under analysekapittelet ville vi få frem viktige moment som kunne løfte informantene og hva de hadde å si. På samme tid ville vil bruke gode svar fra lærerne som kunne hjelpe å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Det var også en styrke å

sammenligne svarene til lærerne for å vise forskjeller på hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet med musikk.

Mellom forsker og intervjuperson er det et slags asymmetrisk forhold. Dette forholdet handler om definisjonsmakten vi har som forskere (NESH, 2021). Dette har vi tatt veldig alvorlig, og vi synes at det var viktig å påpeke at vi har prøvd å fremstille informantene på en respektfull måte. Det innebærer at vi har tatt hensyn, og hatt respekt til lærerne, og ikke vært dømmende.

3.4.2 Medforfatterskap

Vi har skrevet denne oppgaven sammen, noe vi har sett på som givende og motiverende. Men det kan innebære etiske utfordringer på tross av dette. Med å skrive sammen har vi undersøkt etiske hensyn vi måtte ta til medforfatterskapet vårt. Det innebar en klar ansvarsfordeling i oppgaven (Nagel, 2015). Vi var innforståtte med at vi skulle skrive like mye hver, og brukte like mye tid på oppgaven. I tillegg har vi fordelt ansvaret med skriftlig kontakt med veileder og det tekniske ansvaret. En av oss hadde ansvaret med e-post og skriftlig kommunikasjon med veileder, og den andre hadde ansvaret for tekniske utfordringer vi hadde angående oppgaven. Ellers har hatt et tett samarbeid gjennom arbeidet. Dette fungerte veldig bra.

Videre hadde vi tidlige avklaringer til våre forventninger til hverandre og til prosjektet. Etter å ha gått i klasse sammen i snart 5 år, kjenner vi hverandre på godt og vondt. Derfor visste vi at det å skrive master sammen ikke kom til å bli en utfordring for oss. Videre skrev vi en samskrivings kontrakt for å sikre et godt samarbeid mellom oss hvor det også står at begge to har levert likeverdige bidrag.

3.5 Analysearbeidet

3.5.1 Koding og kategorisering

For å analysere intervjuene så er det fort gjort å ende opp i fortellerrollen. Vi er klar over at analyse betyr å dele noe opp i mindre elementer. Dermed startet vi med koding av intervjuene. Vi valgte å fargekode intervjuene våre med fire ulike farger, til fire ulike tema.

Disse temaene var noe som tredde frem av datamaterialet. Farger er lett å bruke, og hjalp oss med å faktisk se hvilket innhold vi hadde å jobbe med. Kategoriene vi laget for oss selv var en måte vi brukte for å få et system i intervjuene.

Med disse elementene ønsket vi å finne svar på problemstillingen vår, og gjerne finne en mening. Altså vi «må fortolke for å kunne forstå» (Gilje & Grimen, 2019, s. 67). Videre trengte vi noe håndfast, altså en metodisk tilnærming slik at meningen vi så etter kunne komme klart frem. Det som ble mest aktuelt for prosjektet vårt var hermeneutikk.

3.5.2 Hermeneutisk tilnærming

Vi har valgt å analysere innenfor den hermeneutiske tilnærmingen. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Krogh, 2014). Og en kjent grunntanke i hermeneutikken er at man forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 2019). Gilje og Grimen (2019) hevder at de forutsetninger vi har, bestemmer hva som blir forståelig eller ei. Vi startet med enkelte ideer om hva vi så etter. Og foruten disse ideene ville undersøkelsen vår i utgangspunktet ikke hatt noen retning. Dette leder oss inn i det viktigste begrepet i hermeneutikken ifølge Gilje og Grimen (2019). Nemlig den *hermeneutiske sirkel*.

Da vi fortolket datamaterialet vårt var vi i en frem og tilbake prosess, som også kalles for den hermeneutiske sirkel. Sirkelen tar utgangspunkt i forbindelser mellom de man *skal fortolke, forståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i* (Gilje & Grimen, 2019, s. 77). Gilje og Grimen (2019) hevder at sirkelen demonstrerer at det vi tolker står konstant i bevegelse mellom helhet og del, mellom det man skal tolke og vår egen forståelse. Alle delene avhenger av hvordan de andre blir fortolket.

Kvale og Brinkmann (2021) skriver om hermeneutiske fortolkningsprinsipper, der nevner de også den hermeneutiske sirkel. De forklarer det som fortolkningsprosessen mellom helhet og del, med utgangspunkt i en uklar forståelse av teksten som en helhet. Der helheten fortolkes i forskjellige deler, og med utgangspunkt i fortolkningene settes delene i en ny tilknytning til helheten (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 237). Den forståelsen vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten og så videre.

I tradisjon av hermeneutikken betraktes sirkelen som en spiral som åpner opp for stadig nye og dypere oppfatning av meningen i datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2021). Vi så at datamaterialet vårt kunne kobles sammen på mange ulike måter. Vi fant ut at den hermeneutiske sirkelens tankegang kunne å hjelpe oss til å forstå alle delene som kunne fortolkes, og finne nye tilknytninger i datamaterialet.

I vår analyse bruker vi kategorier som ble utformet etter at intervjuene ble gjennomført. Her fant vi fire kategorier som tredde frem av datamaterialet. De ulike delene beskriver en felles forståelse, som att på til sier noe om hva som er forventet. Videre i analysen er kategoriene beskrevet før vi viser til eksempler fra intervjuene.

3.6 Metodiske utfordringer

Både før og under intervjuet var vi redde for at vi ikke skulle holde oss nøytrale. Vi måtte dermed tenke oss litt om før vi svarte informanten, og huske på å bekrefte med å si at «vi hører hva du sier». Det er kanskje ekstra utfordringer for oss fordi vi har sett alle informantene i en praktisk sammenheng før.

Det å forholde seg til intervjuguiden var også litt rart under intervjuet. Vi hadde semistrukturert intervju, så vi åpnet opp for tilleggsspørsmål. Før det første intervjuet var vi veldig spente. Situasjonen var helt ny for oss og vi ville at informanten skulle føle seg komfortabel rundt oss. Derfor valgte vi å bruke litt tid i starten på å bli kjent.

Vi valgte å dele intervjuguiden opp i to hvor den ene av oss tok første halvdel og den andre tok andre halvdel. Dette gjorde vi for at begge skulle være delaktige. Før vi intervjuet lærerne, informerte vi om at vi hadde fordelt intervjuet slik at de skulle være klar over det og for at det ikke skulle bli forvirrende for informanten. Under det første intervjuet merket vi at den som skulle stille spørsmål tenkte mer på de kommende spørsmålene, enn å høre etter hva informanten sa. Her var det en fordel å være to stykker slik at den andre som ikke intervjuet kunne lytte ekstra godt. Det var stor forskjell fra det første og det siste intervjuet,

da vi ble mer komfortable etter hvert. Dialogen gikk lettere for oss som intervjuere og det ble mer flyt i samtalen.

4 Analyse

Når vi har analysert intervjuene for å finne ut hvilke tanker og erfaringer de fire lærerne har knyttet til tverrfaglighet med musikk, er det særlig fire tema som trer frem som interessante. Det første temaet er hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet, hvor vi vil analysere datamaterialet i lys av de fire gradene av tverrfaglighet av Bolstad (2020). I det andre temaet som trer frem vil vi presentere hvordan lærerne forholder seg til læreplanen. Her vil vi se nærmere på fagfornyelsen og tverrfaglige tema. Det tredje temaet er hvordan musikkynet til lærerne er, og hvordan de forholder seg til musikkens rolle i tverrfaglighet. I det siste temaet som trer frem som interessant vil vi se på hvordan lærerne opplever rammevilkår ved sin arbeidsplass, hvor vi vil komme inn på fasiliteter, samarbeid, og muligheter og begrensinger. I dette kapittelet vil vi vise frem hvordan disse temaene kom til uttrykk i lærernes utsagn fra intervjuene, og vi vil prøve å forklare og forstå dem ut ifra relevant teori.

4.1 Hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet

I lys av de fire gradene av tverrfaglighet Bolstad (2020) presenterer, har vi analysert hvilken grad av tverrfaglighet lærerne bruker og hvordan de forholder seg til tverrfaglighet ut fra det de forteller i intervjuene. Som nevnt tidligere beskriver Bolstad ulike grader av tverrfaglighet gjennom en tabell som vist i teorikapittelet, det er dermed ingen fasit på hvilken grad som er å foretrekke i undervisning. For vår del er hensikten å fortolke hvilken grad av tverrfaglighet lærerne opererer med for å få kunnskap til videre arbeid med tverrfaglighet i skolen. Dette gjør vi ikke for å vurdere hvor gode lærerne er til å arbeide tverrfaglig eller har riktig eller gal oppfatning om hva tverrfaglig arbeid bør innebære.

4.1.1 Fagkobling

Fagkobling er den enkleste formen for tverrfaglighet i modellen Bolstad (2020) trekker frem. Det kan være tverrfaglighet som etableres innenfor et skolefag, eller at lærerne på et trinn eller en hel skole trekker inn det samme temaet i ulike fag uten at dette samordnes (Bolstad, 2020, s. 30). På samme tid forklarer Bolstad (2020) at en enkel tverrfaglighet i fagkobling er

når lærerne hjelper elevene med å se sammenhenger mellom fagemner innen skolefag, eller når de trekker inn metoder eller faginnhold fra andre fag for å forklare noe i sitt eget fag.

I datamaterialet er det noen av informantene som nevner noe av det samme, som kan linkes opp mot fagkobling. De ulike informantene bruker musikken for at elevene kan lære for eksempel begrep og uttale lettere. Jarle nevner et eksempel på hvordan han kan bruke det tverrfaglige utenfor musikken:

Men, nei sånn det tverrfaglige utenfor musikken og den designerte musikktime så er liksom det mest med tekst. Ja, vi jobber med i engelsk der er det jo også uttaler ikke sant.

Karen kommer med et eksempel på hvordan hun kan bruke musikk i andre fag:

Nå har jeg norsk og samfunnsfag, så jeg bruker musikk en del til de både skal lære begrep og lære ting, så bruker vi sangen. For eksempel engelske tekster.

Svein viser til hvordan han kan bruke musikk som et hjelpemiddel for at elevene kan lære uttale:

Jeg bruker det veldig mye i for eksempel engelsk, det er inngangsporten til god uttale for mange.

(...) Jeg merker når de sturter seg gjennom en setning, og så kan de synge på den mest fløyelsmyke stemmen på perfekt engelsk.

Sett fra et annet perspektiv, så henvender Turid seg til andre:

Ellers så er jo engelsk jeg ikke har undervist så mye i, men jeg vet at der blir musikk brukt mye for å lære en uttale.

Vi kan dra en parallell linje gjennom disse svarene. Både Jarle, Karen, Svein og Turid nevner at musikken kan bidra som et hjelpemiddel i språkopplæring for bedre uttale og forståelse i for eksempel engelsk. I denne formen for fagkobling trekker lærerne inn metoder eller faginnhold fra andre fag for å forklare noe i sitt eget (Bolstad, 2020).

4.1.2 Flerfaglighet

Flerfaglighet dreier seg om at elevene arbeider med samme emne i flere fag, men fagene er adskilt. Altså samme tema, men fagets strukturer og metoder holdes for seg selv (Bolstad, 2020).

I datamaterialet var det ikke så mange eksempler på flerfaglighet. Karen forteller imidlertid om noe som kan minne om flerfaglighet:

(...) at de får oppgave i at de skal lytte til et stykke, så må de skrive dikt eller jobbe med stemningen som musikken bringer.

Dette er et eksempel på en samordnet undervisning. Den kan gjennomføres uten å endre på fagets timeplan.

Videre spurte vi informantene om de kommer til å fortsette å jobbe tverrfaglig på samme måte som før nå som de tverrfaglige temaene er innført. Da svarte informantene vår Svein dette:

Jeg oppfatter det sånn at det er mulig, og ønskelig. Og for elevene så tror jeg det er det eneste kloke. Det eneste som henger sammen. Det blir kjempedumt hvis det eneste vi skal jobbe med noen ting i det faget, men så kommer samme tematikk i et annet fag. Jeg tror at elevene vil oppleve mer læring når de får mye av det i en periode. Og blir ferdig med det.

Her trekker Svein fram det å jobbe med felles tema på tvers av fag over en felles periode. Han synes det blir dumt å ikke utnytte potensialet som ligger i å samkjøre slike tema mellom fag og argumenterer for at det vil styrke elevenes læring. For å komme med et eksempel på slik samkjøring kan være temaet måling i matematikk og kroppsøving. Der man eksempelvis kan få elevene til å finne gjennomsnittsfarten til klassen på 60m, eller måle omkretsen til fotballbanen. Dette er noe som kan kjennes igjen i Bolstads forklaring av flerfaglig undervisning. Dette med å opprette koblinger mellom ulike skolefag, og livet utenfor skolen (Bolstad, 2020). Ut ifra intervjuene er dette de mest relevante eksemplene på flerfaglighet.

4.1.3 Moderat tverrfaglighet

Moderat tverrfaglighet er den tredje graden av tverrfaglighet ifølge modellen Bolstad (2020) presenterer. Det tar utgangspunkt i faglige mål og oftest uttrykt i kompetansemål eller formål med fagene (FIKS, 2022). Her tilegner elevene seg ferdigheter og forståelse gjennom to eller flere fag som er tett sammenkoblet, og de involverte fagene er avhengige av hverandres progresjon eller de gjennomføres parallelt. Ut ifra det datamaterialet vi har, så trekker Turid, Karen og Svein frem noen eksempler som kan plasseres i denne graden av tverrfaglighet. Turid nevner et eksempel der elevene jobber parallelt mellom to fag om ett tema, nemlig juletema:

Og nå før jul så har vi gjerne juletema, og vi lager juleforestilling og da er jo musikkfaget i aller høyeste grad veldig viktig. Også lager vi dokketeater og da skriver vi skuespill i norsk sant, men det handler gjerne om jul.

Karen trekker frem et eksempel der hun som lærer er medvirker til at elevene tenker i parallelle linjer mellom fag. Elevene fikk i oppgave å lage en digital presentasjon i musikk med klassiske komponister eller popmusikkens historie.

(...) jeg hadde noen kriterier på presentasjonen at de måtte finne ut musikalske tidsepoke for komponisten de hadde valgt. (...) Og da var det flere det gikk opp et lys for «å, er det den samme barokken som vi har snakket om i historie?», det hadde de ikke tenkt, for de var veldig todelt i hodet.

På trinnet til Svein, skulle de gjennomføre et gruppearbeid som var rettet mot temaet bærekraftig utvikling. Det var et gruppearbeid hvor elevene skulle tilegne seg ferdigheter og forståelse gjennom to eller flere fag. Svein forteller at resultatet av gruppearbeidet skulle bli en avis:

Vi hadde en samling i auditoriet med hele trinnet, og jobbet med idemyldring, hva er bærekraftig utvikling. Så noen få filmsnutter. Vi laget gule lapper som de klistret på hva de ønsket å jobbe med. Og samlet

sammen og fant de som liknet på hverandre. Så ble det gruppearbeid, som inkluderte naturfag, samfunnsfag, norsk..

Vi kan se at noen av lærerne bruker en moderat tverrfaglighet hvor de involverer flere fag i undervisningen når vi ser på disse eksemplene.

4.1.4. Integrert tverrfaglighet

Integrert tverrfaglighet er den som kan minne oss mest om de tverrfaglige temaene. Denne graden tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer eller andre utfordringer. Når man arbeider integrert tverrfaglig er det ikke lenger grenser mellom fag, og de blir som en større enhet (Bolstad, 2020). Elevene jobber med perspektiver, prosedyrer og begreper fra flere fag samtidig.

Informantene våre har noen eksempler å komme med når vi spør dem om tverrfaglig undervisning knyttet til de tverrfaglige temaene. De forteller oss om måter de har brukt temaene i for eksempel musikkundervisning og andre fag, men det er noe usikkert om de faktisk har jobbet tverrfaglig. I tillegg er det ikke alle informantene som snakker om de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen sånn som de er tenkt i læreplanen. Og flere av dem henger delvis fast i «gamle måter» å jobbe tverrfaglig på.

Eksempel fra dette har vi forslaget fra informanten vår Jarle:

Vi har demokrati og medborgerskap, så da har vi hatt valg, i nærheten av valget så gjennomførte vi vårt eget klassevalg (...) Også er vi innom der når vi hadde valgt elevråd nå, de er godt kjent med valg etter hvert. Og det er jo prinsippet om demokrati. Men jeg vet ikke om vi kan si at vi har jobbet tverrfaglig med det.

Her nevner han selv at han ikke er helt sikker på om dette er tverrfaglig. Han nevner også at dette ble gjennomført i en samfunnsfagstime. Ifølge gradene til Bolstad (2020) kan nok ikke dette eksempelet regnes som integrert tverrfaglighet, men heller som en arbeidstime med det ene tverrfaglige temaet. Det virker som det er usikkerhet rundt hva det innebærer å jobbe både tverrfaglig og med de tverrfaglige temaene.

Karen forteller oss om noe som kalles annerledes uke. Disse tar utgangspunkt i samfunnsproblemer. Dette er en uke i året der timeplanen legges bort, og lærerne (som regel musikk lærerne) på skolen lager en annerledes plan til grupper og har tema for hele uken. Eksempler de har hatt er sjøvettuke, vennskapsuke, trommeuke og hav-uke. I tillegg til dette har hun noe som heter prosjektuke to ganger i året:

Vi har prøvd å ha en til to uker i løpet av halvåret og tenke noe helt annet. Nå holder vi på med klimaukene på 5. trinn der de har to uker vi kjører prosjekt. Og da skal vi lage instrumenter av boks; tomme emballasjer, så skal vi prøve å lage en konsert av det etterpå.

Dette Karen forteller oss her er noe av det samme som Bolstad (2020) nevner i boka *Dybdelæring og Tverrfaglighet*. Her er utgangspunktet et samfunnsproblem. I tillegg er skolefagene samlet som en større enhet. Gjerne spesielt sjøvettuke, vennskapsuke, klimauke og hav-uke er noe som kan kobles til de tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

4.2 Hvordan lærerne forholder seg til læreplanen

I denne delen skal vi se på hvordan status er på arbeidsplassen til informantene, med tanke på fagfornyelsen. Vi skal se på hva de sier om tverrfaglighet og de tverrfaglige temaene, og knytte det opp til det som står i fagfornyelsen, både i overordnet del og i musikk læreplanen.

Bjørnsrud (2009) hever gjennom Goodlads teorier at skoleledere, lærere og elever går forskjellig frem i forhold til læreplanen. Han legger til at det å kunne se for seg hvilke potensielle læreplanen har i ens skole er grunnleggende. Læreplanteori kan være en hjelp for arbeidet til lærere og skoleledere med å tolke og analysere læreplaner for å tilrettelegge læringsprosesser for elevene.

4.2.1 Fagfornyelsen

I intervjuene med lærerne var vi interessert i å finne ut hvor langt de er kommet med implementeringen av de nye læreplanene og hvordan de ser på fagfornyelsen. Dette har

videre gitt oss innblikk i hvordan lærerne ligger an i forhold til de tverrfaglige temaene, og hvilke tanker og erfaringer de har rundt dette.

Jarle forteller at han ikke er så oppdatert på læreplanen, og prioriterer å undervise slik som han føler er best. Jarles intensjoner med musikkundervisningen i forhold til kompetansemålene i læreplanen samsvarer ikke nødvendigvis på alle områder. Dermed kan det diskuteres hvor vidt elevene får den undervisningen de ifølge læreplanen har krav på. Her kan det altså synes å være et misforhold mellom den formelle læreplanen og den praktiserte læreplanen. Han svarer på hvordan statusen til fagfornyelsen er på sin arbeidsplass:

Så må jeg ærlig si at jeg ikke husker fagfornyelsen i musikk i år (...) Men jeg har vært så opptatt med de andre fagene som jeg ikke har noen formell kompetanse i, at musikken bare har gått sin gang.

Jarle er som nevnt tidligere nyutdannet og jobber i et kontaktlærerstillings vikariat. Han er utdannet ved en musikkhøgskole og har mastergrad i musikk. Han forteller at han har vært opptatt med de fagene som han ikke har noe formell kompetanse i. Noe som kan være forståelig fordi han er tilsynelatende ny i yrket. Videre forteller han om hvordan han legger opp undervisningen:

Jeg har ikke endret noe særlig på musikkundervisningen på grunn av fagfornyelsen, men jeg legger jo musikkundervisningen opp sånn jeg synes det er best å ha musikkundervisningen. Gjør det på den måten så jeg føler er best, så jeg skal ikke si at jeg har vel sjekket veldig nøye opp i fagfornyelsen.

Gjennom Garmanslund et al. (2011) blir Goodlads femte ansikt presentert hvor det kan være et sprik mellom den *oppfattende læreplan* og den *erfarte læreplan*. Altså det kan være en avstand mellom lærerens intensjoner med undervisningen og det eleven faktisk lærer. Dette som Jarle forteller, ser vi som et eksempel på dette. Det virker som Jarle har gode intensjoner med undervisningen sin, men vi får inntrykk av at han ikke har sjekket nøye opp i fagfornyelsen. Får elevene den undervisningen de trenger i forhold til læreplanen?

Videre forteller de andre informantene våre hvordan de ligger an med fagfornyelsen på sin arbeidsplass. Det er verdt å nevne at fagfornyelsen ble som nevnt tidligere i oppgaven innført høsten 2020. Intervjuene ble utført rundt november 2021. I tillegg så har flere av informantene nevnt at korona var en faktor som holdt de tilbake med innføringen av den nye læreplanen, og en av dem er Turid:

Per i dag så synes jeg det er egentlig dårlig. Jeg tror vi ligger langt bak de andre skolene dessverre. Jeg tror det handler mye om at når fagfornyelsen kom, så flyttet vi på ny skole og da var vi på en måte i en flytteprosess og det var så mye som skulle komme på plass, så da satte vi det litt på vent. Også kom korona da vi var klar for å begynne med fagfornyelsen så kom korona, så vi har egentlig vært litt forstyrret i det arbeidet.

Turid mener skolen hun jobber på henger bakpå i forhold til andre skoler. Hun forteller også at:

(...) det har vært litt opp til hver enkelt lærer hvor mye man vil jobbe med det, så vi har ikke jobbet felles så mye enda. Så jeg har av egen interesse prøvd å sette meg inn i noen av fagene, men ikke alle fagene. Og da er musikkfaget et sånn fag jeg har hatt interesse av å sette meg ekstra inn i.

Som Turid nevner er det flere faktorer som spiller inn for både arbeidsplassen og henne når det kommer til status på arbeidsplassen med tanke på fagfornyelsen. Hun sier også at det er litt opp til hver enkelt, dette har kanskje også med korona å gjøre, at det er vanskelig å gjerne samle alle på et sted. Hun er opptatt av musikkfaget og har hatt interesse i å sette seg ekstra inn i dette.

Karen forteller også at de er i gang, men ikke der de ønsker å være:

Ja, vi holder på med det nå. Vi har jo jobbet litt med det, men ikke så mye som vi skulle ha jobbet med det. Det er litt på grunn av korona.

men det vi har tenkt på nå er at vi ser på de bitene som er viktigst for oss også begynne å jobbe videre med det. Så vi er ikke komt så langt som vi trodde egentlig, men vi er i gang

Her nevnes også korona som en demper for innføringen av fagfornyelsen. Karen forteller at skolen hun jobber på har lagt vekt på det de synes er viktigst å starte med i fagfornyelsen. Dette kan være fordi at de er en liten skole som ikke har så mange lærere.

Det er tydelig at lærerne har lyst å jobbe med den nye læreplanen. Og henter til at ansvaret ligger i enten ledelsen eller noen andres hender. Svein nevner noe som kan være interessant:

Fortsatt henger vi litt igjen på småtrinnet, der er det mye sånn «jaja, du er kontaktlærer, så da er det noe du må». (...) Men vi er på vei en plass, og vi kommer til å jobbe med disse fagplanene og tenker jeg. Og vi kommer til å få en helt annen kjennskap enn de fleste har hatt til læreplanen i musikk, det tror jeg at jeg kan si ganske så sikkert.

Svein er positiv til å jobbe med fagplanene, og nevner at han kommer til å få en helt annen kjennskap til læreplanen, og nevner spesielt musikk.

4.2.2 Tverrfaglige tema

I det nye læreplanverket finner man en overordnet del. Denne er en del av læreplanverket med verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under den overordnede delen er de tverrfaglige temaene; demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. Vi skal se på hvordan informantene forholder seg til de tverrfaglige temaene på skolen de jobber på.

Karen forteller at det er lenge siden de har jobbet med de tverrfaglige temaene fra fagfornyelsen på skolen hennes. Hun legger til at kollegiet jobbet med de året før.

(...) vi har jobbet med innholdet og hva det betyr og hvilke fag som kan flettes inn i det.

Videre sier Karen at på hennes skole har de snakket om at de vil prøve å få de tverrfaglige temaene inn i års hjulet, hvor hele skolen jobber med hvert av de tre temaene i løpet av året.

På lik linje med Karen, forteller Turid at på hennes skole har også de jobbet med de tverrfaglige temaene tidligere.

Vi har jo drøftet det i kollegiet hvordan vi ønsker at dette arbeidet skal være.

Turid legger til at dette arbeidet har smuldret opp.

I motsetning til Karen og Turid, legger ikke Svein og Jarle like mye vekt på hvordan de forholder seg til de tverrfaglige temaene på skolen de jobber på. I stedet forteller de hvordan de har jobbet under de forskjellige temaene. Dette skal vi komme nærmere inn på senere.

I den nye musikk læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) finner vi to av de tre tverrfaglige temaene; demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Ut ifra datamaterialet skal vi se på hva informantene våre har delt angående hva musikk kan bidra med i disse to tverrfaglige temaene.

Demokrati og medborgerskap

Svein, som er en erfaren lærer og som ikke har musikk som fag, fortalte at det han kom å i forhold til det ene temaet demokrati og medborgerskap var dette med å gå tilbake til arbeidsklassen. Hva var man opptatt av i musikken på 20-30 tallet? På en annen side forteller Svein at demokrati og medborgerskap kan være en god anledning til at elevene kan ha en demokratisk prosess i musikkfaget.

Hvordan skal vi jobbe i musikken fremover? Hvilke forslag har dere?

Her kan vi finne noen likheter med Turid. Hun forteller at hun synes det er viktig at elevene skal få være med å delta og medvirke. På samme tid mener Turid at elevene skal ha en god

mestringsfølelse og skal ha en oppgave gjennom for eksempel en forestilling. Uansett om de skal styre en PowerPoint, om de skal stå fremme å synge solo eller å ha en hovedrolle, så er alle elevene like viktige.

Det handler også om dette med et fellesskap og demokrati, at de kan være med og bidra og se hva de kan brukes til.

Turid synes det er viktig at elevene skal føle seg betydningsfulle. Som det står i musikk læreplanen, så handler demokrati og medborgerskap i musikk om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan musikken kan være en viktig demokratisk ressurs og at elevene utvikler seg en bevissthet om å ytre seg og ytringsfrihetens grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019). I forhold til det Svein og Turid forteller kan det se ut til at elevene har fått prøve dette på forskjellige måter. Hos Svein får elevene være medvirkere til hva man kan gjøre i musikktime, mens hos Turid får elevene muligheten til å bidra i et fellesskap. På en annen side i forhold til at elevene utvikler seg bevisst om ytringsfrihet, så forteller Jarle at hos dem har de gjennomført klassevalg hvor de hadde valg av elevråd.

I musikk læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det også at elevene skal få en forståelse for hvordan demokrati og medborgerskap kan bidra til at elevene kan ta i bruk kunstneriske uttryksformer og estetisk uttrykkelse. Dette hadde Karen et eksempel på. Hun forteller at med henne har elevene jobbet med at musikken påvirker.

(...) på mellomtrinnet så jobber vi en del med musikk som er brukt på reklame og hvorfor har de akkurat denne sangen på reklamen og hva gjør det med oss?

Videre sier hun at de også jobbet med politisk sang og hvordan musikken brukes til det.

Folkehelse og livsmestring

Under det andre tema folkehelse og livsmestring delte informantene forskjellige tanker om hva musikk kan bidra med innenfor dette temaet. Under temaet i musikk læreplanen står det at musikkfaget handler om at *eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang og*

andre vokale uttrykk og dans (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I forhold til dette med å uttrykke seg gjennom sang, forteller Jarle om sanggleden.

(...) bare den gleden med musikk vi får.

Han sier også at på skolen han jobber på er han oppmerksom på klasse miljøet og hvor bra elevene har det.

Svein forteller at tankene hans rundt livsmestring handler for eksempel om å komme seg opp på en scene og vise hva du kan.

Det er en utrolig viktig mestring. Man bygger selvtillit, bli vandt til å stå foran andre.

Han legger til at noen elever vil vise seg frem hver eneste gang, og andre er mer forsiktige.

Unger lærer forskjellig og har forskjellige evner. Jeg har jo alltid vært opptatt til å grave frem, hva er du god til da? Og gjøre noe ut av det.

I likhet med Svein, forteller Turid at i forhold til livsmestring, så tenker hun at musikk er veldig sentralt.

Jeg tror at musikkfaget kan være veldig forløsende hvis elevene får utfolde seg og bruke seg selv, utforske stemmen sin, at de får danse for eksempel.

På same tid hevder hun at det kan være forløsende og det kan bidra til å klare og leve sammen i en gruppe. I musikk læreplanen står det at fellesskapet rundt musikken bidrar til å bygge relasjoner mellom mennesker, det bidrar også til et positivt selvbilde og at det gir mestringsfølelse hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er noe av det Svein og Turid legger frem. Svein viser at han leter etter noe elevene er god i slik at de kan få kjenne på en mestring, og Turid viser at gjennom musikken kan eleven finne en måte å uttrykke seg på i tillegg til å bygge på et samarbeid.

Tankene Karen delte i forhold til hva musikk kan bidra med i folkehelse og livsmestring handler mye om den mestringsfølelsen. At elevene ikke blir testet hele tiden med to streker under svaret, men at elevene får lov å utforske sammen.

(...) dette med å kunne uttrykke seg på andre måter enn å sitte med en pult og skrive og lese, men at de kan bruke kroppen og de kan musisere og gjøre noe sammen der du ikke har en fasit.

Karen kommer med et eksempel fra en situasjon hvor elevene jobber med komposisjon og grafisk partitur, hvor alt som kommer fra gruppen på en måte er riktig og elevene får utforske sammen. I tillegg hevder Karen at folkehelse og livsmestring også handler om relasjon og samarbeid fordi mye i verden innebærer samarbeid. Dersom vi ser tilbake på musikk læreplanen, står det at musikk kan være en ressurs for å gjenkjenne både egne og andres følelser, tanker, og legger et grunnlag for en god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Noe av dette trekker Karen inn. Hun mener at samspill i musikkfaget er veldig viktig.

(...) det fellesskapet som blir av det at en hel gruppe synger sammen. Bare det tenker jeg at de gir noe til elevene, at det er godt for helsen og synge.

Karen nevner også dette med følelser i forhold til 6. og 7. klasse. Hun forteller at hun har hatt en del lytteøvelser og hatt musikk som de kan skrive om. Elevene har skrevet dikt og andre tekster i musikk timene og prøvd å sette ord på ting. Her kan vi trekke paralleller til det som står i musikk læreplanen om å gjenkjenne egne og andres følelser.

Bærekraftig utvikling

Under de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen er et av temaene bærekraftig utvikling. I skolen skal bærekraftig utvikling blant annet tilrettelegges for at elevene kan forstå grunnleggende utviklingstrekk og dilemmaer i samfunnet, og hvordan de kan bli håndtert (Kunnskapsdepartementet, 2017). På samme tid skal elevene utvikle kompetanse som kan hjelpe dem å gjøre seg klare for å handle etisk, miljøbevisst og kunne ta ansvarlige valg gjennom arbeid med temaet. I musikk læreplanen er dette tverrfaglige temaet ikke inkludert. Vi skal se nærmere på hva informantene våre mener om at bærekraftig utvikling ikke er med og hva de mener bærekraftig utvikling kan bidra til i musikkfaget.

Svein hevder at selv om ikke han har musikk som fag, så skulle han klart og inkludert bærekraftig utvikling i musikkfaget om han hadde funnet en fornuftig bruk av det. Han

legger til at de som har laget denne læreplanen rett og slett har vært litt lite kreative. Eksempel på hvordan musikk kunne bidratt i bærekraftig utvikling, forteller Svein kunne vært nasjonalromantikken.

Ole Bull og godeste Edvard Grieg, altså kontra master på fjellet, og norsk folkemusikk satt opp mot amerikansk rap for eksempel.

Da vi spurte Jarle angående dette temaet fortalte han at bærekraftig utvikling ikke er noe han har brukt i musikken, men heller i andre fag som samfunnsfag i forbindelse med forsøpling og forurensing.

(...) vi skrev brev til statsministeren og (...) en tidligere ordfører der vi meldte rett og slett bekymringer til de og fikk svar på det.

Videre spurte vi Jarle om hva han tenker rundt temaet bærekraftig utvikling, og at dette ikke er med i musikk læreplanen. Jarle forteller at han tenker det er greit, og uttrykker at han ikke helt forstår hvorfor man skal «tvinge alt sammen» og hvorfor det skal være «så knyttet sammen hele tiden».

Ut ifra datamaterialet kunne vi se at både Karen og Turid delte noe av de samme tankene som det Svein hadde. Karen nevner også at de som laget læreplanen sikkert ikke har klart å finne noe måte å finne koblinger med bærekraftig utvikling til musikk. På samme tid forstår Karen denne siden også, fordi det ikke nødvendigvis er noe håndfast ved koblingene med bærekraftig utvikling til musikken. Men på den andre siden forteller Karen et gjennomført eksempel i praksis på hvordan det kan gå an å gjennomføre bærekraftig utvikling i musikkfaget. Dette var et opplegg hvor hun hentet inspirasjon fra en festival.

(...) en work-shop der musikere, arkitekter og kunstnere samlet boss og lagde instrumenter av det og hadde konsert av de etterpå. Da tenkte vi «hvorfor kan ikke vi overføre det til skolen?»

Etter denne festivalen forteller hun videre at skolen hennes fant ut at dette var noe de ville elevene skulle teste ut. Derfor skulle elevene samle emballasje, og se hva slags lyder de kunne få ut av dem.

Da vi spurte Turid angående dette temaet fortalte hun at hennes tanker var at alle de tverrfaglige temaene burde være i musikk læreplanen. Dette fordi hun mener musikkfaget er et så grunnleggende fag at det burde være mulig.

Musikk er jo noe av det mest bærekraftige som finnes. Det er jo så grunnleggende.

Hun mener det er så grunnleggende fordi det er det første og det siste et menneske gjør. Lyd er det første du hører fra et menneske da du blir født til verden og det siste man hører fra et menneske når de dør.

Jeg tenker at bærekraft handlet jo litt om at det er noe som går igjen og går igjen og går igjen. Og sånn er jo musikken.

Dette med muntlig overlevering hvor man leverer fra generasjon til generasjon. For eksempel «åh, den sangen sang bestemor til meg. Ja, da lærer jeg den videre til mine barn.» På en annen side viser Turid til et undervisningsopplegg hun har gjennomført i praksis som handler om bærekraft. Elevene produserte instrument av søppel og laget musikk av til dømes gummistriker og isbokser, De brukte det de fant og eksperimenterte med hvilke lyder de kunne lage. Hun poengterte at:

Bruke det om og om igjen og skape noe nytt og lage musikk ut av det.

4.3 Hvordan musikk synet til lærerne er, og hvordan de forholder seg til musikkens rolle i tverrfaglig undervisning.

Informantene vi har valgt ut har forskjellig bakgrunn når det kommer til musikkfaget. Dette er noe som speiles igjen i datamaterialet. I denne delen skal vi spisse det inn på musikk synet til lærerne, i tillegg skal vi prøve å finne ut hvordan de forholder seg til musikkens rolle i

tverrfaglig undervisning. Øivind Varkøy er en sentral brikke når det kommer til legitimeringen av musikkfaget og musikksyn, her også knytter svarene til relevant teori.

Alle lærerne nevner at musikk er noe de synes er viktig å ha i skolen. Fra erfaring i praksis er det flere lærere som bruker musikk til å få ro i klasserommet, for å samle elevene og så videre. Dette er noe informantene våre snakker om i intervjuet da vi spurte dem om de brukte musikk i andre fag, og i så fall hvordan. Flere av dem bruker musikken som et pedagogisk virkemiddel. Jarle forteller oss hvordan han trekker musikkfaget inn i andre fag:

vi bruker musikken for å få ro, hvis elevene skal komme å samle seg, og for å få en sånn fellesskaps bygging. Men det er gjerne ikke inn i faget, det er gjerne før vi starter undervisning i faget eller etter.

Jarle bruker musikk til å få ro i klasserommet, samle elevene og for å skape et fellesskap. Han er bevisst på at dette ikke er en del av faget. Han forklarer at han bruker musikk som et virkemiddel. Jarle er ikke den eneste som bruker musikk på denne måten. Karen forteller hvordan hun bruker musikken i andre fag:

Jeg brukte nok mer det på 1-4.trinn. Mer naturlig. Da var det jo nesten sang på hver time, og brukte det mye for å få oppmerksomhet fra klassen. Da begynte jeg å bare synge en sang, så ble de med og etterpå kunne jeg gi en beskjed (...) jeg bruker en del musikk som en stemningsskaper hvis vi har kunst og håndverk, så kan vi gjerne ha musikk i bakgrunnen.

Svein er en lærer som ikke har musikkundervisning. Men han forteller også at han kan bruke musikk på samme måte som Jarle og Karen, som et virkemiddel i for eksempel matematikktimene, der elevene fikk prøve å jobbe med musikk på ørene:

Jeg har jo ingen vitenskap i belegg, men elevene selv sier de jobber mye mer konsertert med musikk på ørene. Jeg synes det gir dem et fokus de ellers ikke har. De blir litt sånn beroliget (...) Jeg er jo bare en allmennlærer, så jeg kan ikke bare ta opp gitaren, jeg kan ikke bare komponere noe svære greier. Så jeg må bare tenke hvordan jeg kan få dette til å gi mening for elevene mine.

Hvis vi sammenlikner svarene til Jarle, Karen og Svein med Bolstad (2020) sine grader av tverrfaglighet, henger disse eksemplene i en tynn tråd når det kommer til å kategorisere det som *moderat* og *integrert* tverrfaglighet. Eksemplene kan plasseres under de to første kategoriene *fagkobling* og *flerfaglighet*.

I lys av teoriene til Øivind Varkøy (2001, 2003, 2015) kan dette si noe om musikkynet hos læreren. Både Jarle, Karen og Svein ser nytteverdien av å gjennomføre små musikkpedagogiske grep inn i sin pedagogiske virksomhet, og å se verdien i faget. I tillegg ser de musikkens nytte for positiv pedagogisk utvikling, som utvikling av kreativitet og konsentrasjonsevne (Varkøy, 2015). Vi kan også kjenne dette igjen i Varkøy sin legitimeringskategori: *musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål*. (Varkøy, 2015, s. 110).

Svein virker sikker på seg selv og han liker å bruke musikken på hans måte. Han er klar over at han ikke er noen komponist eller gitarist, men legger vekt på at det skal gi mening for elevene. Som presentert tidligere blir musikkynet definert av lærerens holdninger til sin egen virksomhet. Fagsynet utgjør en vesentlig viktig forutsetning for hvordan musikkfaget blir i virkeligheten (Hanken & Johansen, 2021). Svein forteller videre om noe annet han legger vekt på i undervisningen sin. Nemlig de mange intelligenser, der han er opptatt av at elevene finner selv ut hvordan de lærer best:

Så er jeg opptatt av de mange intelligenser. Jeg husker ikke hvem som har skrevet den boken. Men den synes jeg er veldig god. (...) Og det handler om hvordan dem som personer lærer best. Noen må gjøre ting, noen må høre, se på ting, ta på ting. Og jeg tenker de får bruke andre sider av seg selv i musikken. Enn noe de vanlig vis gjør

Dette han forteller kan kyttes opp til tverrfaglighet. I tverrfaglig undervisning knyttes gjerne flere elementer sammen, og man må bruke flere sider av seg selv som elev i undervisningen. Ved å binde musikk som er et praktisk-estetisk fag sammen med et akademisk fag får kanskje flere elever opplevd mestring i ulike former av undervisningen. Estetisk, musikalsk, sosialt, kroppslig, og så videre.

Et annet fellestrekk informantene har er at de ser på musikkfaget som et fag som åpner opp for mestring. Spesielt nevner de elevene som ikke mestrer akademiske fag i like stor grad.

Eksempel fra Karen om betydningen av musikk i skolen:

Det er veldig viktig for alle. Spesielt de elevene som ikke er teoriflinke, så blir det et mestringsfag. Og det at du har på en måte ikke rett og feil. Du har lov å prøve ut og du har lov å prøve ut sammen og samarbeide og oppleve ting sammen. Så jeg tenker at alle praktisk-estetiske fag og spesielt musikk er et veldig viktig fag.

Karen legger her vekt på viktigheten av mestring alene og sammen med andre. Samarbeid og å oppleve ting sammen. Jarle snakker også om mestring og motivasjon som en arena der de kan være gode:

(...) de får vise fram kunnskapen sin, for det er jo noen av de elevene som kan mye der, sliter med andre fag, men de har en arena der de kan ja, være gode.

Svein ser på det som å oppnå noe man er stolt av:

Hos meg er de jo utrolig mange som på en måte oppnår noe de er stolt av nettopp i musikk. Jeg ser nå seinere da de øver til julesang og sånn, hvordan de bare strutter av selvtillit. De står på scenen og vi har to blåsere, og vi har tre solister, og bare gjett om de kommer til å huske det. De kommer aldri til å huske det vi drev med i mattetimen i dag. Garantert.

Det informantene forteller oss her kan minnes om det som nå er innført i den nye læreplanen. Dette kan vi se i verdigrunnlaget i nye overordnet del av læreplanen, der den skal legge et grunnlag for at elevene skal kunne løse utfordringer, det skal være varig og bestandig, og det skal kunne bidra en helhet i utdannelsen av elever (Bolstad, 2020). Elevene skal oppleve at det de lærer på skolen, skal forberede de på livet som kommer foran dem.

Svein sier avslutningsvis i sitatet at dette er noe elevene kommer til å huske. Dette er interessant. Er det sånn at elevene husker det fordi det var noe som var gøy og kult som de opplevde på scenen, eller er det fordi læreren la opp til at elevene skulle føle mestring og bidra til elevens fremtidige liv, eller kanskje begge deler.

I en annen form snakker Karen også om evner som elevene tilegner seg i musikkundervisningen som elevene har bruk for nå og senere i livet. Vi spurte om tankene hennes rundt folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og hva musikk kan bidra med i den sammenheng:

Jeg tenker at det har veldig mye med den mestringsfølelsen å gjøre. At du blir ikke testet hele tiden med to streker under svaret, men du kan få lov å utforske sammen. Også er det mye det der med relasjon og samarbeid, tenker jeg at der er livsmestring det er jo veldig mye i verden nå som er samarbeid. Du må kunne å samarbeide. For jeg tenker at musikkfaget er veldig viktig i det med samspill. Også det fellesskapet som blir av det at en hel gruppe synger sammen. Bare det tenker jeg at det gir noe til elevene, at det er godt for helsen og synge. Og det er jo forsket på at det er veldig bra å synge fysisk.

Hun mener det er godt for helsen å synge, og har lest om forskning på dette. Hun deler erfaringer som også legger et grunnlag for elevene, som skal bidra til en helhet i utdannelsen av elever. Hun snakker mye om samarbeid og samspill. Hanken og Johansen (2021) nevnte at musikk kan preges av generelle pedagogiske målsettinger, som i utgangspunktet ikke er knyttet til faget, som for eksempel utvikling av kritisk sans, selvstendighet og samarbeidsevne (Hanken & Johansen, 2021).

Turid deler også tanker om at musikk er bra for mennesket:

Jeg tenker vel egentlig at det er fag som må være der for å kunne tilfredsstille hele mennesket. Jeg tror at hvis elevene har god musikkundervisning, så vil det gjøre de mer i stand til å ta imot læring i andre fag. Det tenker jeg.

Vi kan sette dette i lys av teori fra Varkøy (2015). Han hevder at musikkynet er synet man har på verdien av sitt yrke. Dette vil da kunne virke inn på det man faktisk holder på med, og gjør (Varkøy, 2015). Det er åpenbart at Karen og Turid brenner for musikkfaget. Med utgangspunkt fra Varkøy (2001) dreier musikkynet seg om holdningene og synsmåtene rundt musikkens *vesen, natur, mening, hensikt og verdi*, og derfor rundt musikkens betydning for individ og samfunn. Vi kan trekke paralleller utifra Turid og Karen som har musikk som fag og synes det er et viktig fag.

Videre spurte vi informantene hvilke muligheter musikken kan bidra til i tverrfaglig undervisning. Turid mener at musikken bidrar til at elevene blir mer åpne for læring i andre fag:

Jeg tenker det kan bidra til å binde sammen de ulike fagene. Det kan hjelpe til med å gjøre elevene mer åpne for læring.

Svein snakker om motivasjonen elevene finner når han bruker musikk i andre fag, og liker å bruke meningene og stemningen i musikken:

(...) det kan bli med på å motivere et par elever, at dette kan noen synes er moro. Det er noe jeg ikke får gjøre så mye av til vanlig. Det er ingenting som har så mange meninger og stemninger og alt sånn som musikk har. Jobber med menneskerettigheter, det finnes tusenvis alt ifra gospel til salmer og protestmusikk og. Jeg ser det litt på den måten.

Jarle tenker annerledes enn Svein når det kommer til å bruke musikk inne i timene. Svein nevnte tidligere at han lot elevene høre på musikk i mattetimene for de som ønsket det, og merket at de konsentrerte seg bedre. Men i klassen til Jarle bruker de det på denne måten:

Sånn i forhold til konsentrasjon så har vi ikke musikk på for at de skal kunne konsentrere seg på det trinnet her, men vi bruker musikken for å få ro, hvis elevene skal komme å samle seg, og for å få en sånn er fellesskaps bygging. Men det er gjerne ikke inn i faget, det er gjerne før vi starter undervisning i faget eller etter.

Til slutt forteller Svein om musikkfaget som et «pausefag»

Tenker også at det ikke skal være et pausefag, men det skal være et fag på linje med alle fag.

Svein forteller også at statusen til musikkfaget har nok litt med at skolene fordeler matte og norsk på kontaktlærere først, og så ser de hva de har igjen av musikk lærere, og så plasseres de i noen klasser. Han mener det er grunnen til at musikkfaget blir et syngefag, eller pausefag.

Det tenker jeg er blitt gjort litt for mye. På mange skoler, også her. Og da bruker man de ferdighetene man har, og da blir det et syngefag.

4.4 Hvordan lærerne opplever rammevilkår ved sin arbeidsplass

I datamaterialet har det vist seg å være forskjell fra informant til informant i forhold til hvilke muligheter og begrensninger det er for tverrfaglig undervisning ved arbeidsplassene. Vi skal ta for oss de organisatoriske rammene. Hanken og Johansen, Baltzersen, Hargreaves og Bolstad skal hjelpe oss i denne delen av analysen, og vi vil komme med noen utsagn fra det de skriver for å få en støtte i det informantene forteller.

Hanken og Johansen (2021) sier at det musikkpedagogiske arbeidet vil foregå innenfor rammer som kan gi muligheter og begrensninger. Informantene våre beskrev hvordan rammefaktorene til skolen var rundt det å kunne gjennomføre tverrfaglig undervisning og det og kunne utføre musikkundervisning. Ut ifra svarene kunne vi se hvordan undervisningen ble påvirket av de formelle og uformelle rammene.

4.4.1 Fasiliteter på skolen for musikkundervisning

Alle lærerne vi har intervjuet forteller om fasilitetene på skolen for musikkundervisning. Her er noen likheter, men det er også store forskjeller fra skole til skole. Vi vil trekke frem to av lærerne for å få et inntrykk av forskjellene. Informanten som skilte seg ut fra de andre var Karen. Hun jobber på en gammel og liten skole hvor de ikke får lov til å rive noe vegg eller gjøre endringer uten at riksantikvaren er innblandet.

(...) vi har nesten ikke grupperom og vi har ikke et stort areal. Vi kan ikke samle hele skolen på ett sted, for det musikkrommet har ikke kapasitet til alle.

Karen forteller at skolen hun jobber på alltid har satset på musikk. Hun sier videre at det er mye bedre nå enn det har vært på lenge. De har flyttet instrumentene i en gammel gymsal hvor det er bedre plass og de har fått pusset opp.

(...) nå har vi fått ordentlig musikkrom med lydtett skillevegg med bandinstrumentene inne og et stort rom med plass til både dans, bevegelse og musikk.

I motsetning til Karen har vi informanten Turid som jobber på en helt ny skole. De har eget musikkrom med tre øvingsrom som er knyttet til musikkrommet.

(...) jeg vil si at det er et veldig godt utstyrt musikkrom med bandinstrumenter, orff instrumenter, et klasesett i trommer, et klasesett i ukulele. Vi har flere Keyboard tilgjengelig og vi har tre piano tilgjengelig. ... også har vi et dans- og dramarom med speilsal. Tilknyttet musikkrommet, så har vi også et rom som vi kan bruke til kor/sang for eksempel, men og fremføring for publikum.

Svein nevner også at rammene kan ha mye å si for statusen av musikkfaget, da han også jobber på en helt ny skole med gode fasiliteter for musikkundervisning:

(...) status til faget tenker jeg økte bare ved å flytte opp på den nye skolen.

Hanken og Johansen (2021) hevder at i et fag som musikk, så kan de fysiske rammene ha stor betydning. Her kan vi se at det er en stor forskjell fra Karens skole til Turids skole. Begge lærerne har tilgang på musikkrom, men tilgangen på for eksempel instrumenter er ikke like tilfredsstillende hos Karen som det er med Turid. Man må være mer kreative som lærer når den fysiske rammen ikke strekker like godt til.

Videre skal vi se på hva lærerne sier om dette med muligheter og begrensninger for tverrfaglig undervisning ved sin arbeidsplass. Da vi spurte informantene hvordan rammefaktorene er for å kunne gjennomføre tverrfaglig undervisning var tilbakemeldingene nokså like, men på samme tid forskjellige. Her skal vi se nærmere på hva informantene svarte.

Turid mener at de absolutt har gode rammefaktorer for gjennomføring av tverrfaglig undervisning.

Vi har mange spesialrom som er tilgjengelige, men ikke hele tiden tilgjengelig. (...) vi må på en måte bestille rommene.

Det kan virke som at rammefaktorene på denne skolen er tilrettelagt for å kunne utføre tverrfaglig undervisning. På samme side finner vi informanten Jarle. Han mener at rammefaktorene for å gjennomføre tverrfaglig undervisning på sin arbeidsplass er så bra som de kan være.

(...) vi har så mange rom, som gjør at vi kan ha store og små grupper, og splitte opp elevene på mange forskjellige måter.

I tillegg sier Jarle at de har mange lærere tilgjengelig som gjør at de kan legge opp undervisningen på mange forskjellige måter som er tilpasset til faget.

På den andre siden nevner Svein at det kan komme an på hvem du spør, siden noen steder er det mange voksne og andre steder er det bare en person. Ellers mener Svein at det ikke er noe i veien for at han kan drive tverrfaglig undervisning alene.

Det har vi allerede gjort i en periode. Det går an!

Videre forteller han at på skolen han jobber på har de bra med rom, som kan være positivt. Men det som kan være krevende er som sagt at det er lite folk og lite voksne. Han forteller at han er alene med elevene i klasserommet til enhver tid.

For meg personlig så er det mulig. Selv om man har lite ressurser går det an. Og det ble faktisk oppfordret til dette nå når vi jobbet med de nye læreplanene.

Med andre ord, så mener Svein at selv med lite ressurser, så er det mulig å gjennomføre tverrfaglig undervisning. Her kan vi trekke noen paralleller til Karen. Hun forteller at selv når de har begrenset med grupperom og store arealer, så prøver lærerne på skolen å være kreative når det kommer til det tverrfaglige.

Vi bruker mye byen, vi bruker fjellet. (...) vi har hatt utviklingsarbeid om fysiskaktiv læring, så det har gjennomført undervisning at man underviser av og til ute og i skolegangen og har aktiv veileder.

Karen hadde en avsluttende kommentar om rammefaktorer som var en tankevekker:

(...) egentlig tenker jeg at det er ikke rammene som uansett er problemet, men det er litt hvordan vi tenker som lærere.

4.4.2 Samarbeid

Under uformelle rammefaktorer hevder Hanken og Johansen (2021) at samarbeid mellom kollegaer er forskjellig fra skole til skole. På noen skoler samarbeides det lite, mens ved andre skoler er det en selvfølge at lærerne samarbeider (Hanken & Johansen, 2021). Her sier også Hargreaves (1996) at kollegiale og samarbeidet er gode veier å gå for å fremme utvikling av lærerarbeidet. Vi vil trekke frem et eksempel fra Karen når det kommer til samarbeid. Hun forteller at på skolen bruker de å ha noe som heter «annerledes uke» en til to ganger i året.

(...) vi legger bort timeplanen og lager en annerledes plan til grupper og har et tema for hele uken.

Hun legger til at på skolen er de to stykker som er utdannet musikk lærere, så det er ofte de som har ansvaret for den delen av denne uken. Innenfor disse ukene sier Karen at de prøver å ta inn alle fagene. I forhold til erfaringer med tverrfaglig undervisning legger hun til:

Jeg føler at vi på huset har klart det oftere enn kanskje på mange andre skoler. Det kan være at det er fordi vi er en liten skole. Det er lett å samarbeide over trinnene og det er lett å samarbeide med ulike fag. Det tvinger oss å tenke annerledes. Det kan ha med lærerstandard og gjøre også. Det er mange som er opptatt av musikk og kunst og handverk og de praktisk-estetiske fag.

Her viser Karen at det ikke nødvendigvis må være rikt på rammer og at det må være en ny skole for at man skal kunne gjennomføre tverrfaglig undervisning. På samme tid viser Karen at samarbeidet de har på skolen hun jobber på er godt. Turid har noen andre rammer å forholde seg til. Hun jobber i kontaktlærerstilling med 3 timer musikk i uken. Hun ønsker gjerne å ha mer musikk:

Jeg har ønsket meg å ha mer musikkundervisning siden jeg har utdanning i det, men skolen eller ledelsen har heller prioritert at jeg heller skal være kontaktlærer.

Her begrenses Turid av ledelsen på skolen, til tross for at hun nylig har fått videreutdanning i musikk og ønsker mer undervisning.

4.4.3 Muligheter med musikk

Under intervjuene spurte vi avslutningsvis om hvilke muligheter informantene tenkte musikken kunne bidra til i tverrfaglig undervisning. Det var spennende å se hva informantene svarte på dette spørsmålet i og med at utvalget vårt var variert.

Informantene hadde mange interessante svar. Vi skal se nærmere på disse. Svein som er en erfaren lærer uten musikk som fag, mente at musikken kan bidra til å motivere og få elevene til å synes at undervisningen er moro.

(...) jeg tror det er viktig for motivasjonen, det er viktig med ulike måter å oppleve et budskap på.

Han legger til at det er ingenting som har så mange meninger og stemninger som musikk har. Eksempelvis sier Svein at dersom man for eksempel jobber med menneskerettigheter, så finnes det tusenvis av alt fra gospel til salmer og protest musikk man kan bruke. Svein forteller at det å ha med musikk i tverrfaglig undervisning gjør at undervisningen går litt bort ifra bøker, tekster og lærerens preken, og over på noe som de fleste elevene er veldig glad i.

Turid som også er en erfaren lærer og som har musikk som fag, forteller at hun har en grunnleggende tanke om at musikk og det å drive med praktisk-estetiske fag gjør elevene mer åpne for læring. I forhold til hvilke muligheter musikken kan bidra til i tverrfaglig undervisning deler Turid noen klare tanker:

Jeg tenker det kan bidra til å binde sammen de ulike fagene. Det kan hjelpe til med å gjøre elevene mer åpne for læring.

På samme tid sier Turid hun tror at når man trekker musikken inn i tverrfaglig undervisning kan det styrke de andre fagene.

Da vi spurte Karen sa hun at tankene hennes rundt dette, er at musikken på en måte kan være et pauseinnslag og at det kan hjelpe elevene til å se mer sammenheng. På samme tid hadde Karen et konkret eksempel fra en periode i 6. og 7. trinn hvor de hadde komponering digitalt. Elevene jobbet med presentasjoner med klassiske komponister eller popmusikkens historie.

(...) jeg hadde noen kriterier på presentasjonen at de måtte finne ut musikalske tidsepoke for komponisten de hadde valg.

Karen fortalte at hun opplevde at det gikk opp et lys for flere av elevene. Elevene sa:

Oi, er det den samme barokken som vi har snakket om i historie?

Det kunne virke som elevene var todelt i hod'et ifølge Karen, for dette hadde de ikke tenkt på. Hun forteller at musikkfaget kan hjelpe elevene å se sammenhenger og kanskje huske lettere historiske epoker hvis de kan kobles musikk til.

Vi kan dra noen paralleller mellom informantene i forhold til det de forteller. Det kan se ut til at lærerne synes musikkfaget bidrar positivt i tverrfaglig undervisning. To av informantene som har musikk som fag, hevder at musikken kan bidra til at elevene kan se en sammenheng i fagene. Altså at musikken kan hjelpe elevene til å få en bedre forståelse av hva som blir undervist i andre fag.

4.5 Oppsummering

Gjennom analysen har vi fått svar på problemstillingen vår: *Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?*» og det første forskningsspørsmål: «Hvordan beskriver lærerne tverrfaglighet? Analysen er delt inn i fire deler for å lettere sette datamaterialet inn i kategorier. I den første kategorien går vi inn for å se på hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet. Her tar vi i bruk Bolstad (2020) sine grader av tverrfaglighet for å sette

informantenes erfaringer i kategorier. Det er tydelig at alle informantene er forskjellige, og har med seg diverse opplevelser, erfaringer og tanker.

Vi ser at informantene har positive holdninger til å jobbe tverrfaglig, men vi har og sett at måten enkelte snakker om tverrfaglighet på, viser at de nødvendigvis ikke er helt på linje med det som står i læreplanen. Dette er noe vi kan diskutere nærmere i diskusjonskapittelet. Det blir tydeliggjort når vi ser svarene i forhold til den *integreerte tverrfagligheten*, det som omtales som de tverrfaglige temaene i læreplanen. Her kan vi se at ikke alle er like opplest på hva som kreves for å oppnå *dybdelæringen*. Dette kan kanskje være en utfordring vi nå står ovenfor med fagfornyelsen.

I det andre temaet vi har behandlet i analysen ser vi på hvordan lærerne forholder seg til læreplanen. Dette er nødvendig for oss å se på fordi mye av det tverrfaglige handler om fagfornyelsen. Spesielt de tverrfaglige temaene da de nylig er innført. Vi deler inn i underoverskriftene: *fagfornyelsen* og *tverrfaglig tema*. Vi ser på hvordan lærerne har satt seg inn i den nye læreplanen og de tverrfaglige temaene slik de står forklart. Flere av dem nevner at de ikke er der de burde være på grunn av korona. Og noen har akkurat flyttet inn på ny skole. Noen mener det er ledelsen sitt ansvar og noen tar saken i egne hender.

I tredje tema ser vi på hvordan lærerne forholder seg til musikkens rolle i tverrfaglig undervisning, og hvordan de ser på musikkfaget, altså informantenes musikksyn. Alle nevner at musikkfaget er viktig å ha i skolen. Flere nevner spesielt at musikkfaget åpner opp for mestring hos elevene. Dette stemmer i forhold til hva musikk læreplanen ønsker å oppnå med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her nevnes også samarbeid både i datamaterialet og musikk læreplanen. Videre snakker informantene om hvordan de bruker musikk i andre fag. De nevner nyttefunksjonen musikk har som et virkemiddel, som for eksempel i overganger, konsentrasjon i mattetime, og i samling. Dette er nødvendigvis ikke tverrfaglighet sett i lys av Bolstads (2020) grader av tverrfaglighet, men kan ha noe å si om hvordan de ser på musikkfaget.

Fjerde og siste tema i analysekapittelet er hvordan lærerne adresserer muligheter og begrensninger for tverrfaglig undervisning ved sin arbeidsplass. Dette handler om hvordan fasilitetene er på de ulike arbeidsplassene for musikkundervisning, muligheter og begrensninger og samarbeid. Under intervjuene merket vi forskjell på holdningene til informantene. De som ikke hadde så mye plass å boltre seg på ble automatisk utfordret til å tenke nytt. Noen har fått en splittet ny skole, og ser masse muligheter, en annen virker mest komfortabel med musikkundervisningen i sitt eget klasserom med gitaren.

Videre til diskusjonskapittelet vil vi diskutere noen av disse punktene i lys av lærer-agency. Vi kommer til å se på hvordan de ulike lærerne tar agency ut ifra våre viktigste funn.

5. Diskusjon

5.1. Innledning

Gjennom analysen fikk vi presentert mye av informantenes tanker og erfaringer. Vi fikk sett på hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet med musikk og sett det i lys av relevant teori med rammefaktorer, musikk-syn og tverrfaglighet. Gjennom analysen fikk vi svar på problemstillingen vår: *Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?*

I dette kapitlet vil vi gå videre med noen av funnene fra analysen og diskutere disse i lys av læreplanteori og lærer-agency. Videre reiser vi et mer overordnet spørsmål som er et av forskningsspørsmålene våre: *Hva kan lærernes utsagn om tverrfaglighet med musikk fortelle oss om deres lærer-agency?*

Det tredje forskningsspørsmålet vårt er: *Hvilke muligheter og begrensninger presenterer lærerne knyttet til tverrfaglig arbeid med musikk?* Med dette spørsmålet åpner vi opp for refleksjoner og diskusjon av både lærer-agency og læreplanteori. Altså vil vi se på hva disse funnene sier om lærerens muligheter og begrensninger i tverrfaglig arbeid med musikk i skolen. Hva forteller det oss om hvor de står i forhold til å iverksette de tverrfaglige temaene i undervisningen sin, og i hvilken grad lærerne tar ansvar og eierskap til dette.

Lærer-agency er et begrep som vi ser henger sammen med mye av det som lærerne tar opp i intervjuene. Det handler om hvordan lærerne tar sitt eget handlingsrom, og bruker sin autonomi til å ta egne valg og styring i sin egen virksomhet, og i dette tilfellet: i tverrfaglig undervisning. Dette er et analytisk begrep som vi bruker når vi prøver å forstå hva lærernes utsagn kan fortelle oss.

Med komponentene fortid, fremtid og nåtid vil vi se på hvordan disse er med på å illustrere påvirkninger i lærerens tidligere erfaringer ved bruk av tverrfaglig undervisning med musikk, og deres fremtidige mål og deres nåværende muligheter. I tillegg ønsker vi å diskutere funnene våre i lys av læreplanteori. Dette er noe vi ser på som relevant fordi tverrfaglighet

og de tre tverrfaglige temaene er svært aktuelle i fagfornyelsen. Og vi ønsker å se om lærernes erfaringer går i tråd med det som står i læreplanen.

Videre vil vi presentere noen av våre viktigste funn fra analysekapittelet:

Informantene kan mye om tverrfaglighet. Måten lærerne snakker om tverrfaglighet på bærer preg av tidligere erfaringer med ulike former for tverrfaglighet, som ikke nødvendigvis er knyttet til de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Intervjuene synes med andre ord å avsløre at lærerne ikke nødvendigvis har kommet så langt i arbeidet med å iverksette de tverrfaglige temaene fra læreplanen i undervisningen sin eller i lokale planer for undervisningen.

I forhold til gradene av tverrfaglighet (Bolstad, 2020) kan det se ut som om lærerne ikke har fått helt forståelse for hva det dreier seg om når det kommer til arbeid med de tverrfaglige temaene, og tverrfaglig undervisning.

Alle informantene nevner at musikkfaget er viktig å ha i skolen. Flere nevner spesielt at musikkfaget åpner opp for mestring hos elevene. Videre snakker informantene om hvordan de bruker musikk i andre fag. Da nevner de nyttefunksjonen musikk har som et virkemiddel, som for eksempel i overganger, konsentrasjon i mattetime, og i samling. Dette er nødvendigvis ikke tverrfaglighet sett i lys av Bolstads (2020) grader av tverrfaglighet, men kan ha noe å si om hvordan de ser på musikkfaget.

Fjerde og siste kategori i analysekapittelet handler om hvordan lærerne adresserer muligheter og begrensninger for tverrfaglig undervisning ved sin arbeidsplass. Dette handler om hvordan fasilitetene er på de ulike arbeidsplassene for musikkundervisning, muligheter og begrensninger og samarbeid. De som ikke hadde så mye plass å boltre seg på ble automatisk utfordret til å tenke nytt. Noen har fått en ny skole, og ser flere muligheter, en annen virker mest komfortabel med musikkundervisningen i sitt eget klasserom med gitaren.

Som nevnt tidligere har vi valgt ut informanter fordi vi ønsket et lite utvalg med forskjellige erfaringer. Gjennom intervjuene har vi sett at informantene er enige på flere områder og deler like tanker. Derimot har de på noen områder mer ulike og individuelle svar. Det første vi legger merke til er hvordan de forholder seg til tverrfaglighet. Vi sammenliknet svarene med Bolstads grader av tverrfaglighet. Og vi ser at kanskje ikke alle er helt oppleste på læreplanen, og er usikre på hva det faktisk vil si å jobbe tverrfaglig. Dette kan ha noe med at begrepet tverrfaglig ikke er nytt for noen av dem, fordi det har eksistert i flere år. Det kan være at informantene antar at de vet hva det betyr fra enten sin egen skolegang, eller slik som det har blitt brukt før.

Det virker som at informantene er klar over hva musikkfaget gir til elevene. Og ifølge læreplanen i musikk er de inne på dette med folkehelse og livsmestring. Flere forteller om mestring og samarbeid i musikkfaget. De er også inne på noe når de snakker om demokrati og medborgerskap. De snakker om valg, lære å vente på tur, og ytre seg i musikken. Men det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som ikke er nevnt i fagfornyelsen har de også mye og komme med. De synes gjerne at de som har laget læreplanen kanskje ikke har vært kreative nok. Og informantene har flere gode eksempler på hvordan temaet kunne blitt brukt i musikk. På den ene siden er det dumt at musikkfaget ikke skal inkluderes i bærekraftig utvikling, fordi musikk allerede er et fag som gjerne ikke blir prioritert i like stor grad som andre fag. Men på den andre siden gjør dette at musikk lærere heller kan bruke tiden sin på utelukkende musikk. Mer tid til selve musikkfaget, noe som kan bli gunstig da faget ikke har så mange timer på timeplanen.

Som tidligere skrevet er lærer-agency et begrep som kort sagt er lærerens evne til å ta styring i egen virksomhet (Emirbayer & Mische, 1998; Tucker, 2020). I forhold til musikkfaget vil lærerens agency representere musikk lærerens beslutninger, valg, og handlinger musikk læreren tar på vegne av elevene og seg selv i møte med praktiske forhold som pensum, fremførelse, undervisning og repertoarvalg (Tucker, 2020).

5.2 Lærer-agency knyttet til lærernes utdanning

I denne forbindelse vil vi trekke frem hvilke utdanninger de forskjellige informantene har. Ut ifra det de forteller kan dette ha noe å bety for deres pedagogiske valg i musikkundervisningen. Hanken og Johansen (2021) hevder at musikkpedagogens fagsyn utgjør en vesentlig forutsetning for hvordan musikkfaget blir realisert. De ulike utdanningene kan ha påvirket hvilket fagsyn informantene har på musikk og hvordan dette kan påvirke deres lærer-agency.

Jarle sin utdanning er en bachelor og en master i utøvende musikk, hvor han er lektor med musikk som eneste fag. Siden han er en ung og nyutdannet lærer, kan dette være med på å påvirke valgene han tar i og med at han ikke har like mye bagasje i lærerjobben kontra de andre informantene. Jarle har også musikk som eneste fag, noe som igjen kan gjøre at han må bruke mer tid på å sette seg inn i andre fag. På den andre siden kan det være en styrke for Jarle at han er nyutdannet. Dette fordi han kanskje er nytenkende og kan ha nye og gode innspill til musikkfaget. Jarles lærer-agency kan være at han tar i bruk nye midler i musikkundervisningene sine. Selv om han sier at han ikke har sett seg noe særlig inn i den nye læreplanen, betyr ikke dette at Jarle ikke kan ha gode musikktimer.

Turid er en erfaren musikk lærer med en utdanning bestående av drama grunnfag, nordisk mellomfag, klasselederutdannelse og vurdering for læring, i tillegg til videreutdanning i musikk. I motsetning til Jarle, har Turid vært lenge i lærerjobben og fått flere erfaringer etter hvert. Dette er noe som også gjør at Turid kan ha flere baller å spille på ut ifra valg i egen virksomhet, noe som gjerne vil påvirke hennes lærer-agency. Man kan også se at Turid kan være en nytenker siden hun har valgt å ta en videreutdanning i musikk i ettertid. Det agency Turid tar som musikk lærer, kan være basert på både tidligere erfaringer, men også nye erfaringer hun har gjort seg i senere utdanning. I tillegg har Turid valgt å sette seg inn i læreplanen på eget initiativ, noe som kan styrke hennes musikkundervisning for elevene. Her kan vi trekke inn Bjørnsruds (2009) fremstilling av Goodlads begrepssystem av læreplanens fem ansikter hvor det blant annet står om ulik forståelse av læreplanen. Den oppfattende læreplanen er relevant, fordi det er en individuell tolkning som har grunnlag i lærerens bakgrunn; erfaring, antagelser og betraktninger rundt gjennomføring av

undervisning (Garmannslund et al., 2011). I forhold til Turid som har mye i bagasjen fra tidligere og som har videreutdanning vil det påvirke hennes realisering av læreplanen.

Svein har allmennlærer utdanning. Allmennlærerutdanningen som var før, inkluderte kompetanse i flere fag og mindre studiepoeng. Dette kan være en fordel når en skal jobbe tverrfaglig. Med litt kompetanse i flere fag kan det kanskje være lettere å se en sammenheng. På den andre siden krever kanskje tverrfaglig undervisning med musikk mer kompetanse i musikkfaget. Vi vil også nevne at Svein har jobbet som rektor. Dette forteller oss at han har erfaring med å jobbe i ledelsen. Vi tror det kan ha påvirkning på valg han tar, fordi han har kunnskap og erfaring som ikke alle lærere har. I tillegg kan dette bidra til å styrke hans agency fordi han kan ha fått et bredere syn på lærerjobben.

Karen sin utdanning er lærerutdanning med fordypning innenfor fagene musikk, kunst og handverk og kroppsøving. Med en 33 års lang bakgrunn som lærer sitter Karen på mye erfaring innenfor læreryrket. Det som er interessant med utdanningen til Karen er at den er fra Finland. Dette kan være med på å styrke hennes agency i valg hun gjør i for eksempel musikkfaget og innenfor tverrfaglig undervisning, fordi hun kan bidra med hennes kompetanse fra Finland i tillegg til erfaring hun har fått i den norske skolen.

Utdanning er noe som kommer frem i de tidligere funnen vi har funnet. Ifølge Aune (2019) viser det seg at det kan være en forskjell på lærere i forhold til hvilken utdanning de har. De som har utdanning innenfor musikk, har et mer bevisst forhold til bruken av musikk tverrfaglig kontra de som ikke har utdanning innenfor musikk. De søker gjerne mer hjelp fra andre kilder. I forskningen vår er det også forskjell på utdanningen til lærerne og hvordan de tenker tverrfaglig. I vår forskning kan vi se at de som har en allmennlærerutdanning og har mange fag gjerne ser flere muligheter tverrfaglig kontra informantene som har høyere utdanning innenfor musikk.

5.3 Lærer-agency i møte med læreplanen

Gjennom arbeid med teori og analyse biter vi oss merke i hvordan mye henger sammen på en eller annen måte. Vi ser at vi kan trekke koblinger mellom teori og datamaterialet. Ved

hjelp av Emirbayer og Mische (1998), og Tucker (2020) vil vi bruke lærerens agency til å diskutere funnene våre. I tillegg skal vi diskutere dette i lys av Goodlads læreplanteori der vi har brukt Garmanslunds et al. (2011) og Bjørnsrud (2009).

Innledningsvis presenterte vi noen av våre viktigste funn. Videre vil vi gå mer inn på disse. Noe av det første vi legger merke til er hvordan lærerne forholder seg til læreplanen. Som nevnt tidligere virker det ikke som om informantene våre er oppdatert på fagfornyelsen, og tar utgangspunkt i begrepet tverrfaglighet slik de kjenner det fra før.

Et tema som kom frem i analysekapittelet var hvordan lærerne forholder seg til læreplanen. Her presenterer vi spesielt fagfornyelsen hvor vi så i hvilken grad informantene er oppdaterte på fagfornyelsen. En av informantene som skilte seg ut fra analysekapittelet her var Jarle. Han fortalte at han ikke var så oppdatert på læreplanen og prioriterte å undervise slik som han følte var best i musikkfaget.

I forhold til Garmanslunds et al. (2011) presentasjon av Goodlads begrepssystem av læreplanens fem ansikter, skriver Garmanslund at det er et sprik mellom den *oppfattede* og den *erfarte* læreplanen. Det kan være en avstand mellom lærerens intensjoner med undervisningen og det eleven faktisk lærer. Her kan vi plassere Jarle ut ifra det han sier om at han er lite oppdatert på læreplanen og underviser slik han føler er best. Kan vi si at Jarle tar en slags lærer-agency her, eller er et akkurat det han ikke gjør? Får elevene den undervisningen de bør få? På samme tid virker det som Jarle har gode intensjoner med undervisningen selv om han sier at han ikke har sett nøye i fagfornyelsen. Metoden til Jarle kan på den andre siden være en god metode for elevene. Jarle har ikke utdanning for grunnskolelærer, dette kan ha medvirkning på hans valg i egen virksomhet, altså lærer-agency.

I tidligere forskning kan vi se i Dagslands (2021) undersøkelse at det eksisterer en liten grad av samarbeid om undervisning på tvers av naturfag og kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Hun forteller også at informantene ikke hadde vært inne på tanken om å samarbeide på tvers av fagene. Lærerne i undersøkelsen fortalte at de synes det er

«vanskelig å få til de tverrfaglige greiene». Det kan virke som at lærerne har en viss mangel på oppdatering og kunnskap innenfor tverrfaglighet i den nye læreplanen.

Tucker (2020) forklarer at musikk lærerens *agency* representerer beslutninger, valg, og handlinger musikk lærere tar på vegne av elevene og seg selv i møte med praktiske forhold som pensum, fremførelse, undervisning og repertoarvalg. Det kan virke som at Jarle tar et *agency* hvor han tar egne valg og gjør musikk timene slik han synes er best. Men på den andre siden tar han ikke *agency* siden han ikke har satt seg inn i læreplanen. Spørsmålet her er om han klarer å dekke alle kompetansemålene i musikk når han ikke bruker læreplanen. Og med bruk av læreplanen skal man forberede elevene på sine fremtidige liv, og den projektive dimensjonen handler om hvordan man tar hensyn til forestilte framtidsscenarier/konsekvenser av det som skjer her og nå. Dette kan fortelle oss at Jarles vurderinger og avgjørelser han tar er her og nå.

I motsetning til Jarle, så har vi Turid som forteller at på hennes skole henger de bakpå i forhold til fagfornyelsen. Men her har Turid valgt å ta saken i egne hender hvor hun på eget initiativ har satt seg inn i noen fag i den nye læreplanen. Hun sier at musikkfaget har vært et fag hun har satt seg ekstra inn i av egen interesse. Tucker (2020) og Emirbayer og Mische (1998) hevder at lærer-*agency* kort sagt er lærerens evne til å ta styring i egen virksomhet. Dette er noe Turid gjenspeiler. Hun tar *agency* på den måten at hun tar saken i egne hender og setter seg inn i den nye læreplanen. På denne måten kan elevene nå kompetansemålene de skal gjennom musikkfaget. Her tar Turid hensyn til elevenes fremtid, og har innsett at dette synes hun er viktig. Hun tar avgjørelsen her og nå, og tar hensyn til at det kan komme konsekvenser i fremtiden hvis hun ikke hadde gjort det

Vi kan trekke inn musikk syn av Hanken og Johansen (2021) basert på hva Turid forteller om at hun tar eget initiativ. Hanken og Johansen (2021) hevder at fagsynet på musikk vil i mange tilfeller være fastlagt gjennom en formell læreplan, men at det som står i den formelle læreplanen ikke nødvendigvis trenger å være det som blir undervist.

5.4 Lærer-agency i møte med tverrfaglighet

Vi startet analysekapittelet med å se på hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet. Der tok vi utgangspunkt i Bolstads grader av tverrfaglighet. Disse kunne gi oss et innblikk i hvordan informantene faktisk bruker tverrfaglig undervisning. Og se på hvordan de forholder seg til de ulike måtene å arbeide tverrfaglig på.

Vi ser at informantene har mye å fortelle om tverrfaglighet, og legger fram en god del eksempler med elementer fra både *fagkobling* og *flerfaglighet*. Altså de to første gradene av tverrfaglighet. Videre avanserer tverrfagligheten seg og vi ser at informantene gjerne ikke er helt sikre på hva som faktisk står i læreplanen når det kommer til de tverrfaglige temaene, og slik det er presentert som *integrert tverrfaglighet*. Vi legger merke til at flere av dem henger delvis fast i «gamle måter» å jobbe tverrfaglig på. Med dette bestemte vi oss for å ta med læreplanteori.

Det virker som informantene våre er ganske klar over hva det vil si å jobbe tverrfaglig. Noen forteller om opplegg de hadde før, og at nå vil de tilbake slik de gjorde det den gangen. Hva sier dette om lærerens agency. Som Tucker sa: så er lærer-agency en akkordtreklang av fortid, nåtid og fremtid. Og med dette kan vi få et inntrykk av hvordan informantene samspiller mellom vane, fantasi og dømmekraft.

Vi får inntrykk av at både Svein og Karen forteller om mye de har gjort av tverrfaglig opplegg før. Dette har kanskje sammenheng med at vi i intervjuene spør etter erfaringene deres. Jarle er en person som fokuserer mye på nåtid. Han har verken mye å fortelle fra fortid, og har heller ikke så mange planer fremover. Med dette reflekterer han ikke over tverrfaglighet i lys av fortid eller i lys av fremtid – hva elevene trenger for framtiden sin. Men han er ung, og sammenliknet med de andre, har han ikke like mange erfaringer å komme med. I tillegg er han i et vikariat som kanskje kan ha noe å si på hvordan han planlegger framtiden sin. Med andre ord hva som ligger i den projektive dimensjonen av agency hos Emirbayer og Mische (Priestley et al, 2015b). Det handler om å se for seg hvilken betydning det som skjer i undervisningen her og nå kan ha for elevene i framtiden. Det er også evnen til å forestille seg alternative muligheter. Noe vi ser Jarle kunne utfordret seg selv litt mer på.

5.4.1 De tverrfaglige temaene

Som tidligere nevnt kan vi finne de tre tverrfaglige temaene under den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra datamaterialet vårt kan det virke som at noen av informantene har jobbet noe med de tverrfaglige temaene på skolene, men som Turid sier «så har dette arbeidet smuldret opp». Her kan det virke som at dette er noe ledelsen ikke har prioritert i så stor grad på de ulike skolene. Det informantene derimot delte, var ulike tanker rundt hva musikken kunne bidra med i de tverrfaglige temaene. Selv om det ene temaet, bærekraftig utvikling, ikke er inkludert i musikk læreplanen hadde noen av informantene fortsatt tanker rundt dette. Vi skal se på hvilket agency lærerne har tatt når det kommer til de tverrfaglige temaene og hvordan de forholder seg til musikk læreplanen ut ifra de tverrfaglige temaene med bakgrunn av beslutningsnivåene og de fem ansiktene.

Et funn fra tidligere forskning (Aune, 2019) er den vide forståelsen av de grunnleggende ferdighetene, hvor det er søkelys på lesing og skriving. I forbindelse med musikk handler lesing om at man kan lytte til musikk og skriving handler om det å utøve musikk. Det kan skape flere muligheter å knytte musikken til andre fag i skolen, som kan gi elevene økt motivasjon, helsefordeler og læring. På samme tid kan musikken bidra til en allmenndannelse innenfor de to tverrfaglige temaene i musikk læreplanen (Aune, 2019).

Da det var snakk om temaet demokrati og medborgerskap kunne vi se noen likheter hos noen av informantene. To av lærerne trakk frem dette med demokratisk prosess. Svein forteller at temaet kan være en god anledning til at elevene kan ha en demokratisk prosess i musikkfaget hvor elevene er med på å bestemme hvordan de kan jobbe i musikk fremover. Utover dette kan det virke som at Svein tar et agency som gir elevene muligheten og rom til å bidra i avgjørelser om hvilke aktiviteter man skal gjennomføre i musikkfaget.

Under temaet demokrati og medborgerskap står det blant annet i musikk læreplanen at «elevene skal utvikle kunnskap om hvordan musikken kan være en viktig demokratisk

ressurs og de utvikler seg en bevissthet om å ytre seg og ytringsfrihetens grenser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan se ut til at Svein er noenlunde oppdatert på hva som står om demokrati og medborgerskap i læreplanen for musikkfaget, men på samme tid tar noen egne retninger. Ut ifra dette kan vi trekke paralleller til det fjerde beslutningsnivået til Goodlad som heter *det personlige nivået* (Bjørnsrud, 2009). Bjørnsrud (2009) refererer til Goodlad som sier at under dette nivået er det de beslutningene lærer og elever tar i klasserommet. I tillegg kan det se ut til at valgene som blir tatt på dette nivået ikke alltid er i samsvar med de vedtatte planer og intensjoner (Bjørnsrud, 2009).

På samme side er Turid, som sier at det er viktig at elevene får være med å delta og medvirke. Hun er opptatt av at elevene skal ha en god mestringsfølelse hvor de kan bidra til noe. Dette kan for eksempel være å ha en oppgave gjennom en forestilling – alt fra å styre en PowerPoint, synge solo og ha en hovedrolle. Hun legger til at det handler om et fellesskap og demokrati hvor elevene kan være med og bidra og se hva de kan brukes til.

Demokrati og medborgerskap i musikk handler blant annet om at elevene skal få en forståelse av hvordan temaet kan bidra til at elevene kan ta i bruk kunstneriske uttrykksformer og estetisk uttrykkelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å ta i bruk temaet i faget øver også elevene på å respektere uenigheter og håndtere meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra musikk læreplanen kan det virke som at Turid har til dels forstått hva innholdet er, men at hun velger å ta et agency hvor hun vil sette søkelys på å la elevene få mulighet til å bidra i et fellesskap og til å oppnå mestring.

Det kan virke som at disse to lærerne til dels er oppdatert på hva som står under demokrati og medborgerskap i musikk læreplanen, men at de heller setter søkelys på hva de tenker er viktig i musikkfaget og hvilket musikk syn de har. Varkøy (2015) hevder at synet man har på verdien av sitt yrke og arbeid vil virke inn på det man faktisk holder på med og gjør, og hva man lar være å gjøre. Dette kan være en faktor som spiller inn for lærerne hvor de kanskje velger noe fremfor noe annet. Lærerne tar et agency og bruker sine egne erfaringer og tanker inn i musikkfaget slik de mener er det beste for elevene.

I musikk læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det at demokrati og medborgerskap i musikk handler om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan musikken kan være en viktig demokratisk ressurs. Elevene skal også få en forståelse for hvordan temaet kan bidra til at elevene kan ta i bruk kunstneriske uttrykksformer og estetisk uttrykkelse. En av informantene som kan ha tatt utgangspunkt fra dette i musikk læreplanen er Karen. Hun forteller at elevene hennes har jobbet med at musikken påvirker hvor de har jobbet med musikk som er brukt på reklame. Der har de sett på hvorfor de har brukt de ulike sangene på reklamen og hva det gjør med oss. I tillegg har Karen og elevene jobbet med politiske sanger og hvordan musikk kan brukes politisk. Vi kan trekke inn det institusjonelle nivået fra begrepssystemet av Goodlad (Bjørnsrud, 2009), hvor det blir forventet at den enkelte skole skal gjøre egne tolkninger av den læreplanteksten som er bestemt til bruk av politikerne. Her er det Karen som tolker og forstår det som står under musikk læreplanen og tar et agency hvor hun bruker egen dømmekraft og skjønn til å utføre et undervisningsopplegg som elevene kan være delaktige og engasjert i (Tucker, 2020).

I musikk læreplanen under temaet folkehelse og livsmestring står det at fellesskapet rundt musikken bidrar til å bygge relasjoner mellom mennesker, det bidrar til et positivt selvbilde og det gir mestringsfølelse hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra datamaterialet virket det som at folkehelse og livsmestring var det temaet lærerne uttrykte seg mest om ut ifra de tverrfaglige temaene.

Jarle nevnte sanggleden og det å uttrykke seg gjennom sang. Han fortalte at han legger mye vekt på sangen, som tidligere nevnt hvor han har tatt frem gitaren og spilt sangen Old McDonald. Han fortalte om gleden med musikk elevene får, og dette med klasse miljø. Det kommer kanskje ikke så tydelig frem hva han mener, men han er inne på at sang kan påvirke både humøret og gi en følelse av tilhørighet knyttet til et større fellesskap. Og vi tolker det som han ser at elevene opplever mestring når de uttrykker seg gjennom sang. I forhold til det Jarle forteller under dette temaet, kan det virke som at han forstår hva temaet innebærer, men at det fortsatt ikke er helt håndfast hva som står i musikk læreplanen om folkehelse og livsmestring.

Da vi spurte Karen om hva musikk kan bidra med i folkehelse og livsmestring fortalte hun at det handler mye om mestringsfølelse. Hun nevnte et poeng som ikke de andre informantene fortalte. Det var nemlig at når man har musikk, så blir man ikke testet hele tiden hvor det skal være to streker under svaret. Karen sier at elevene får lov å utforske sammen og de kan uttrykke seg på andre måter enn å sitte ved en pult og skrive og lese. De kan bruke kroppen og musisere og gjøre noe sammen der man ikke har noen fasit for hva som er rett og galt.

På samme side som Karen har vi Turid. Turid forteller at hun tror musikkfaget kan være forløsende hvis elevene får utfolde seg og bruke seg selv, utforske stemmen sin og at de får danse for eksempel. Karen sier også at det kan være forløsende og bidra til å klare og leve sammen i en gruppe. Det kan se ut som Karen og Turid deler noen felles tanker her. Begge to er musikk lærere og uttrykker at de mener musikkfaget er et viktig fag. Ut ifra det som står i musikk læreplanen er det fellestrekk og paralleller man kan trekke til det de forteller. Noen av fellestrekkene mellom musikk læreplanen og det de sier er det fellesskapet rundt musikken og at det bidrar til å bygge relasjoner mellom mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Svein som ikke underviser i musikk, uttrykker seg positivt om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i forhold til musikkfaget. Han mener det er viktig med mestring og at man bygger selvtillit, gjerne gjennom det å kunne stå på en scene og vise hva man kan. Svein legger til at han er opptatt av å grave frem hva elevene er gode til å gjøre noe ut av det, slik at elevene kan oppnå en mestring og slik at de kan bli vant til å stå foran andre. I tillegg poengterer han at elever er forskjellige på denne fronten hvor noen elever vil vise seg frem hver eneste gang, mens andre er mer forsiktige. Derimot ser vi at Svein bruker ordet mestring istedenfor livsmestring, og det kan tolkes som om han mener faglig mestring. Det er gjerne ikke så viktig hvilket av begrepene han bruker, fordi det å mestre generelt i hverdagen åpner opp for dette med å ha troen på seg selv, som igjen kan føre til økt selvtillit. I musikk læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) ser vi blant annet at folkehelse og livsmestring skal bidra til et positivt selv bilde og at det gir mestringsfølelse hos eleven.

Ut ifra det informantene våre svarte kan det virke som at alle lærerne synes folkehelse og livsmestring er et viktig tema i musikkfaget. Under temaet i musikk læreplanen står det at musikkfaget handler om at *eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn av dette utsagnet fra musikk læreplanen, kan det se ut til at informantene har en bedre forståelse og ser mer sammenheng av dette temaet i forhold til de to andre temaene. Lærerne uttrykker seg på en mer lett og ledig måte når de snakker om folkehelse og livsmestring. Kanskje det kan ha noe med musikk synet deres og at de uttrykker at det er et viktig tema, eller kanskje det er dette temaet de finner mest relevant for musikkfaget blant de tre tverrfaglige temaene.

Vi har sett at informantene kanskje engasjerer seg litt ekstra da de snakket om dette tverrfaglige temaet, og Gjernes (2019) mener livsmestring i læreplanen gir psykisk helse en klarere stemme i dagens skole. Av egne erfaringer ser vi at psykisk helse har blitt mer belyst de siste årene, og med forskningen til Gjernes (2019) ønsker han å skape et samfunn der psykisk helse ikke bare er enkeltindividets sitt ansvar, men fellesskapet.

De fleste av informantene delte mange gode tanker rundt de tverrfaglige temaene og eksempel i praksis på disse. Det trer frem i datamaterialet at 3 av 4 informanter synes det var dumt at bærekraftig utvikling var utelatt fra musikk læreplanen. I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at bærekraftig utvikling skal utvikle kompetansen til elevene og det skal hjelpe dem til å gjøre seg klare for å handle etisk og miljøbevisst og ta ansvarlige valg gjennom arbeid med temaet. Det kom tydelig frem fra 3 av lærerne at bærekraftig utvikling burde få sin plass sammen med de to andre tverrfaglige temaene under musikk læreplanen.

Det er interessant å se på Svein, som ikke har musikk som fag. Han synes bærekraftig utvikling kunne fått en plass i musikk læreplanen, og fortalte at han fint kunne klart å inkludere temaet i musikkfaget om han hadde funnet en fornuftig bruk av det. Han uttrykte spesielt at «de som har laget denne læreplanen har rett og slett vært litt lite kreative». Her viser Svein et lærer-agency hvor han ville brukt bærekraftig utvikling selv om det ikke var et krav i læreplanen og at han er uenig med departementets valg om å utelate dette temaet.

Ut ifra det Karen forteller kan vi se en likhet mellom henne og Svein. Det kan virke som at Karen er enig med Svein om at de som har laget læreplanen har vært litt lite kreative. Hun sier nemlig at «de som laget læreplanen har sikkert ikke klart å finne noe måte å finne koblinger med bærekraftig utvikling til musikk». Man kan anta at både Svein og Karen synes bærekraftig utvikling skulle hatt en plass i musikk læreplanen. I tillegg viser begge to til eksempler fra egne praksiser hvor temaet for timene er bærekraftig utvikling, så de viser at det er mulig å gjennomføre opplegg som har med bærekraftig utvikling å gjøre.

Hanken og Johansen (2021) påstår at musikkpedagogens fagsyn utgjør en vesentlig viktig forutsetning for hvordan musikkfaget realiseres. Som for eksempel Turid som mener på lik linje med Svein og Karen at alle de tverrfaglige temaene burde være i musikk læreplanen. Turid peker på at musikk er noe av det mest bærekraftige og grunnleggende som finnes. Som hun sier «bærekraftig handler jo litt om at det er noe som går igjen og igjen og igjen og igjen, og sånn er jo musikken. Bruke det om og om igjen og skape noe nytt og lage musikk ut av det». Hun nevner dette med muntlig overlevering hvor man leverer fra generasjon til generasjon. Det hun vektlegger her er det å bruke musikken om og om igjen. Dette er ikke noe som er nevnt i verken overordnet del eller musikk læreplanen, men vi ser en mening i det hun sier. Det er som en metafor på det at elevene trenger ikke å få seg nye ting for å dekke et behov. Det finnes mye der ute som man kan bruke på nytt. Og bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker samtidig som at vi skal verne livet på jorda (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informantene deler ulike forslag til hvordan man kan trekke bærekraftig utvikling inn i musikkundervisningen. Selv om den nye læreplanen ikke sier man må ha med dette temaet, er det flere av lærerne som likevel ser relevansen av å ta det med. Her ser vi hvordan lærerne tar agency i den forstand. Som tidligere sagt av Tucker (2020) og Emirbayer og Mische (1998), så hevder de at dette med lærer-agency handler om lærerens evne til å ta styring i egen virksomhet. Her tar lærerne agency for å kunne lage opplegg som de mener er relevante og viktige i musikk timer for elevene. Dette er erfarne lærere med lang bakgrunn og mye kunnskap om lærerjobben som snakker.

På den andre siden er Jarle. Han uttrykker at han ikke helt forstår hvorfor man skal «tvinge alt sammen» og hvorfor det skal «være så knyttet sammen». I tillegg forteller han at han bruker bærekraftig utvikling i andre fag, som for eksempel samfunnsfag, noe vi kan tolke som positivt. Det kan virke som at Jarle ikke er imot bærekraftig utvikling, men at han kanskje ikke ser helt nytteverdien av bærekraftig utvikling i musikkfaget. Det kan være at Jarle ser verdien i musikk og heller vil bruke tiden i musikktime på det han ønsker. Varkøy (2015) legger frem at han har et inntrykk av at de som jobber innenfor musikkens fagfelt, ofte er frustrerte over omverdenenes manglende forståelse for verdien av dette arbeidet. Med bakgrunn av Jarle sin utdanning med mye erfaring innenfor musikk, så kan det ha en innvirkning i musikkfaget hans på den måten at han vil ta sine egne valg basert på egne erfaringer. Dette kan være en form for et agency han tar.

5.5 Lærer-agency i forhold til lærerens musikkfagssyn

Lærerens syn på musikk kan ha mye å si om hvordan de ser på musikkens rolle i tverrfaglig undervisning. Hanken og Johansen (2021) påstår at musikkpedagogens fagsyn utgjør en vesentlig viktig forutsetning for hvordan musikkfaget praktiseres i skolen. Noe som minner om musikkfagets agency. Dette representerer både valg, handlinger og beslutninger som musikkfagene tar på vegne av elevene og seg selv i et møte med undervisning, fremførelse, repertoarvalg og pensum. Videre skal vi se på hvordan informantene forholder seg til musikkens rolle i tverrfaglig undervisning og hvordan deres musikkfagssyn påvirker valgene de tar i egen virksomhet.

Alle informantene fortalte at de har brukt musikk i andre fag, som en del av undervisningen eller som undervisningsmetode. De ser forskjellig på bruken av musikkfaget, og noen av informantene finner det mer naturlig å bruke musikk i andre fag, og noen finner det mer utfordrende eller meningsløst.

Svein som ikke har musikk som fag bruker musikken på den måten han er mest komfortabel med, han spør også elevene sine til å komme med forslag, og prøver seg litt frem. Han lar elevene høre på musikk i noen av hans timer, spesielt når elevene jobber med

matteoppgaver. Vi vil ikke velge å kalle dette for tverrfaglig undervisning, men mer som et virkemiddel. Slik som Varkøy (2015) forklarer det som musikkens *konkrete nyttefunksjoner*, som for eksempel konsentrasjon, som Sverre opplever når elevene får høre på musikk. Han forteller at «elevene selv sier de jobber mye mer konsertert med musikk på ørene. Jeg syns det gir dem et fokus de ellers ikke har. De blir litt sånn beroliget». Svein har ikke musikk som fag, og det kan være at det krever mer av han hvis han skal planlegge et skikkelig undervisningsopplegg med musikk.

Hva dette sier om Svein sitt lærer-agency kan diskuteres. Men han står for de valgene han tar på vegne av elever og seg selv. Han viser at han er interessert i elevene sine, og er villig til å endre strukturer for å finne noe som kan hjelpe elevene til å konsentrere seg og spør seg selv «hvordan jeg kan få dette til å gi mening for elevene mine». Det er tydelig at Svein ser en verdi i musikkfaget, og dette synet på musikk tror vi er med på å styrke hans evne til å bruke musikk i andre fag på tross av at han verken er gitarist eller komponist. Noe som vi også synes er interessant er at han forteller han er opptatt av de mange intelligenser. Som han forklarer enkelt og greit med at vi alle lærer på forskjellige måter. Og med bruk av musikk tverrfaglig i undervisningen knytter man gjerne opp et praktisk-estetisk fag med et mer akademisk fag, da blir kanskje flere elever tilfredsstillt i undervisningen. Og forhåpentligvis får flere elever opplevd mestring i ulike former av undervisningen.

I motsetning til Svein, forteller Jarle at han ikke lar elevene høre på musikk for å øke konsentrasjonen i klasserommet. Så det er tydelig at det er en individuell greie, som ikke alle kan kjenne seg igjen i. Her gjelder det nok å kjenne sin elevgruppe. Og som Svein nevnte så lærer vi på forskjellige måter, så det å la elevene teste ut å jobbe med musikk på ørene kan vel ikke skade noen.

Videre har vi informantene Karen og Turid som kanskje finner det mer naturlig å flette musikk inn i tverrfaglig undervisning fordi de har musikk som fag. De har mye erfaring og de har utdanning innenfor akkurat dette. Mer naturlig forteller Karen at hun brukte musikk i andre fag på småtrinnet. Der sang hun nesten hver time, og hun brukte det mye for å få

oppmerksomhet fra klassen. Hun bruker det også som et virkemiddel, eller som hun kaller det: «stemningskaper» blant annet kunst og håndverk.

Informantene legger ikke skjul på at de synes musikkfaget er viktig å ha i skolen. Både Turid, Svein, Jarle og Karen bruker musikkpedagogiske virkemidler mye i undervisningen. Musikkens nyttefunksjoner kan ifølge Varkøy (2015) virke positivt på innlæringen i andre fag. Og det vi ser er at musikkynet til lærerne henger mye sammen med hva som faktisk blir undervist i klasserommet. Både Hanken og Johannsen (2021) og Varkøy (2015) påstår at musikk lærerens syn på musikkfaget utgjør hva som faktisk blir undervist i virkeligheten. Karen forteller at det var lettere å bruke musikk i andre fag da elevene hennes gikk i 1-4. klasse. Da var det mer naturlig. Men hun og Jarle og Svein bruker alle faget til både å få ro og oppmerksomhet.

Turid, Karen og Svein nevner at når de jobber tverrfaglig med elevene så gir det dem en mer forståelse av hva de holder på med. Og ifølge fagfornyelsen så handler tverrfaglighet med musikk om at musikktime skal ha relevans for elevene, og at det skal være aktuelt for elevenes liv utenfor skolen. Videre handler tverrfaglig tilnærminger om å skape koblinger mellom skolefag, ulike skolefag, og til livet utfor skolen (Bolstad, 2020). Det er dette Karen, Turid og Svein snakker om når de sier at det gir mening for elevene. Som et eksempel snakket Karen om da hun hadde om barokken som tidsepoke i musikk og i historie. Og elevene koblet at det var den samme barokken i begge fag. Noe som Karen opplevde som noe positivt og klargjørende for elevene. Hvis vi sammenlikner dette med den tidligere forskningen vi presenterte i innledningskapitlet, ser vi at i Heide (2021) sin studie av tverrfaglig undervisning i grunnskolelærerutdanningen forteller studentene at den tverrfaglige undervisningen skaper en større sammenheng i utdanningen. I tillegg nevnte studentene at de så en større overføringsverdi til skolen i måten de jobbet med tverrfaglig undervisning på.

Dette kan ha noe å si om hvordan lærerne planlegger undervisningen, og deres læreragency. Det har med lærerens kunnskap, holdning og refleksjon å gjøre. Og med dette så hevder Priestley et al (2015) at læreren kan skape god undervisning, med godt innhold og

gode rammer. Det styrker deres tverrfaglige undervisning dersom de velger å stole på seg selv, og på det de kan. Det styrkes også dersom de bruker de erfaringene de har pratet om, noe som dukker opp gjentatte ganger i intervjuene. Bruker de erfaringene fra fortiden sin, og overlapper det med den nåværende læreplanen som legger opp til mer tverrfaglig undervisning, som i tillegg er med på å skape fremtidens samfunnsborgere, så er vi inne på noe interessant. Dette kan minne om det som Crisciuc og Cosumov (2017) snakker om i artikkelen sin. Der de ser på begrepet *transdisciplinary* som går ut på et samspill mellom flere fag kan bidra til å bygge nye kunnskapsfelt. Der de legger vekt på målet som er å forberede elevene til å forstå en verden som stadig er i endring.

5.6 Lærer-agency i forhold til begrensninger og muligheter

Komponentene fortid, nåtid og fremtid samhandles i praksis som en akkordtreklang på musikkens språk (Tucker, 2020). Denne treklengen er med på å illustrere påvirkninger i lærerens tidligere erfaringer, lærerens nåværende muligheter og deres fremtidige mål. Vi vil diskutere i hvilken grad lærerne tar agency i forhold til tidsmessige prosesser. Og om disse opplysningene sier noe om samspillet mellom komponentene, og om informantenes holdninger til å reprodusere og endre strukturer.

Overraskende nok så prater ikke så mange av informantene om mangel på tid som en begrensning når det kommer til tverrfaglig undervisning. Tid er en vanlig begrensning for musikk lærere når det kommer til lærerens agency, ifølge Tucker (2020). Dette ser vi også Heide (2021) forteller om i forskningsprosjektet Krømus. Her er det også flere som nevner tid som en begrensning for tverrfaglig undervisning.

Jarle er nok den som har nærmet seg inn på dette med begrenset tid når det kommer til planlegging av musikkundervisning og det å sette seg inn i musikk læreplanen. Og det virker som at han er veldig i nuet, kontra fortid og fremtid. I motsetning til de andre som har mye erfaring å falle tilbake på, fokuserer Jarle på å sette seg inn i de fagene han ikke har formell kompetanse i, og sier at musikken bare har gått sin gang. Med dette forteller han om andre begrensninger som Tucker (2020) nevner som forberedelser og mangel på tid. Dette går ut over hans lærer-agency med at beslutningene han tar ikke nødvendigvis er til det beste for

den musikkpedagogiske virksomheten, og på vegne av elevene og seg selv. Han er veldig nåtids rettet, og ut ifra datamaterialet ser vi han verken trekker inn for mange elementer fra fortiden, eller er noe fremtidsrettet. Men på den andre siden kan det være at skolen han jobber på allerede har utarbeidet tradisjoner, holdninger og normer rundt undervisning, som Hanken og Johansen (2021) påpeker under uformelle rammer. Da kan det være utfordrende for Jarle å være innovativ, og iverksette nye rutiner til musikkundervisningen.

Når vi er inne på rammer og begrensninger som tid, kan også dette bli sett på noe som er positivt for den musikkpedagogiske virksomheten. Som Hanken og Johansen (2021) nevner åpner rammer opp for muligheter også. Dette har vi gode eksempler på fra Karen, som nærmest tvinges til å jobbe sammen med andre og være løsningsorientert på arbeidsplassen. De fysiske rammene som Karen forteller om, virker positivt for kollegiet og prosjekter på skolen til tross for at de ikke har et sted der de kan samle hele skolen. Hun forteller om tverrfaglige temauker, og andre tverrfaglige prosjekt som har lyktes fordi samarbeidet på skolen ikke lar seg stoppe av begrensninger, tvert imot. I tillegg forteller Karen om hvordan musikkfaget får sin egen plass på skolen hennes, og at skolen alltid har satset på musikk. Der musikk lærerne får mer ansvar i planleggingen fordi de har en annen kompetanse enn kollegaene hennes. Dette sier mye om hva holdninger, tradisjoner og rutiner (Hanken og Johansen, 2021) altså de *uformelle rammene* har å si i forhold til musikkfaget, og hvordan det styrker fagets posisjon i tverrfaglig arbeid. Her har lærerne kommet til det punktet at de kan lære av hverandre, og de utvikler seg i fellesskap. Godt eksempel på dette er hvordan de har fokus og et samarbeid med fysisk aktiv læring.

Det er ingen tvil om at de fysiske rammene har mye å si på hvordan musikkundervisningen blir. Det virker som Karen på sin skole som verken har noe grupperom eller store samlingsarealer har ganske liknende holdninger som Turid. Hun har nettopp flyttet inn på en ny og moderne skole med mange rom, store arealer til samling, men rommene er ikke tilgjengelig til enhver tid, så de må bestilles.

Svein jobber også på en ny skole. Han ser ikke noe i veien for å drive tverrfaglig undervisning alene. På arbeidsplassen til Svein er begrensningen hans for tverrfaglig undervisning at det

er lite andre voksne til stede, noe som vil si at han er mye alene i klasserommet. Personlig uttrykker Svein at han synes det er greit å jobbe tverrfaglig selv om han har lite ressurser. Han bruker sin autonomi som lærer og benytter sine tidligere erfaringer for å få den tverrfaglige undervisningen til å fungere, på tross av at han alltid er alene med elevene sine i klasserommet. Dette styrker hans lærer-agency fordi han ikke lar begrensningene stoppe han. Han tar valg som tilsynelatende virker best mulig for elevene og for den tverrfaglige undervisningen.

Det virker ikke som det er de fysiske eller *formelle* rammene til lærerne som begrenser lærerne i å gjennomføre tverrfaglig undervisning, men heller «tvinger» dem i riktig retning. Rammene de forteller som utfordrer dem til å måtte være løsningsorientert og kreative. Her hadde Karen en kommentar vi bet oss merke i: «... egentlig tenker jeg at det er ikke rammene som uansett er problemet, men det er litt hvordan vi tenker som lærere». Rammene, eller begrensningene ser på en måte ut til å være positive, men kan også svekke lærerens agency, slik som Turid opplever på sin skole. Dette bekrefter Priestley et al. (2015) som hevder at lærere med kunnskap, gode holdninger og refleksjon kan skape god undervisning, med gode rammer og godt innhold.

Som nevnt tidligere er samarbeid en uformell rammefaktor. Vi snakket også litt om holdningene til musikkfaget på skolen til Karen. Noe som viser seg å være noe annerledes på skolen til Turid. Turid er en lærer som har etterutdanning i musikk, og ønsker seg gjerne mer musikk i tillegg til de tre timene hun har i uken på sitt trinn. Det som stopper henne er ledelsen, da de gjerne ønsker å prioritere kontaktlærere på skolen. Dette er noe som svekker Turids lærer-agency. Ledelsen begrenser Turid sitt handlingsrom til å ta styring i sin egen virksomhet. Ledelsen vil prioritere Turid som kontaktlærer, og ikke som musikk lærer. Hun fortalte at hun ønsket seg mer musikk, men her ble hennes lærer-agency begrenset. Hun er en av lærerne på skolen som har videreutdanning i musikk, og hun uttrykker at dette er et fag hun brenner for og ønsker å undervise mer i.

Ett av funnene fra de tidligere forskningene handlet blant annet om ledelsen. Persson (2019) viser i sin forskning at det er forskjell på kulturen for samarbeid og tillit i utvalgte skoler.

Dette kan være med på å påvirke arbeidet med tverrfaglighet i skolene. Det er også forskjell på hvordan ledelsen tar styring i skolene, som har utslag på tilrettelegging av tverrfaglighet hos lærerne.

Det virker som informantene har mye erfaring som de prøver å videreføre i hverdagen sin. Hva gjør all denne erfaringen med det nye som er kommet i fagfornyelsen? Som nevnt tidligere ser vi at Karen, Turid og Svein forteller mye om hvordan de hadde det før, og at de henger litt igjen. De sier at de har lyst til å komme tilbake til der de var. Med tverrfaglige uker, og prosjektuger og så videre. Men det ser ut som korona har stoppet opp denne prosessen for flere av dem. Noe som kan være ugunstig for forskningen vår. Korona har ført til at det har vært mer å ta stilling til i hverdagen for lærerne, og med avstand på tvers av trinn kan det hende at det tverrfaglige i læreplanen ikke har fått den oppmerksomheten den skulle hatt.

Erfaringen lærerne har kan være positivt på mange måter med at de har peiling på hva som fungerte og ikke. På den andre siden tenker vi at erfaringen kan være en stopper for innovasjon hos lærerne, og flere av dem tenker på det de har gjort før, og vil komme tilbake til det de var i stedet for å tenke nye tanker omkring tverrfaglig musikkundervisning. I forhold til lærerens agency viser lærerne med mer erfaring at de henger mye igjen i fortiden, men dette kan også ha noe med at vi spurte om tidligere erfaringer i intervjuet.

Vi kan også trekke inn akkordtreklengen som Tucker (2020) nevner, her legger hun vekt på komponentene fortid, nåtid og fremtid. Det gir oss et rammeverk til å illustrere påvirkninger i lærerens tidligere erfaringer som musikk lærere, deres fremtidige mål og deres nåværende muligheter. Kan dette ha noe å si for hvordan lærerne bruker de tverrfaglige temaene og hvordan de trekker inn musikk læreplanen? Ifølge det vi har funnet ut av kan det se ut til at lærerne fra datamaterialet vårt både henger igjen i fortid, men også prøver å holde seg oppdatert. Det kan virke som at litt av grunnen for at lærerne henger igjen i gamle vaner kan være fordi den nye læreplanen ikke har blitt prioritert i så stor grad på de ulike skolene. Dette kan derfor gjøre at lærerne velger å bruke gamle metoder i stede for å utforske og sette seg inn i det nye.

6. Avslutning

6.1 Oppsummerende konklusjon

Tverrfaglig undervisning er noe som har eksistert i lang tid, men de tverrfaglige temaene er derimot helt ferske i læreplanen. Gjennom fagfornyelsen har det kommet tre tverrfaglige temaer under den overordnede delen, som skal inn i de ulike læreplanene for fagene. Under musikk læreplanen er to av disse inkludert, nemlig folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Bærekraftig utvikling er temaet som ikke har fått plass. I forskningen vår har vi satt et søkelys på tverrfaglig undervisning og de tverrfaglige temaene fra et lærerperspektiv med problemstillingen: *Hvordan forholder lærere seg til tverrfaglighet med musikk?*

Det lærerne fortalte om hvordan de bruker læreplanen viser oss at det er mange av lærerne som er klar over den nye læreplanen. På samme tid får vi et inntrykk av at de ikke har satt seg helt inn i hva innholdet er under de ulike fagene, og spesielt i musikk. De tverrfaglige temaene var noe som tydelig har tredd frem. Informantene hadde hørt om disse og hadde ulike eksempler på hva de kunne tenke seg å gjøre under hvert av temaene. Vi vil trekke inn ledelsen. Ut ifra det informantene fortalte var den nye læreplanen noe ledelsen ikke hadde hatt like stort fokus på. Dette var det ulike grunner for, men den største grunnen for at det hadde blitt en stopper for dette var Covid-19. På den andre siden var det samtlige av informantene som hadde brukt sin egen tid til å sette seg inn i spesielt musikk læreplanen av egen interesse. Etter endt intervju, fikk vi et inntrykk av at lærerne var positive og motiverte i forhold til den nye musikk læreplanen.

For å få en enda bedre tverrfaglig undervisning i fremtiden ser vi at rammefaktorer ikke egentlig har så mye å si. Små skoler, med lite grupperom og gamle lokaler, kan få like mye til som større skoler med nye grupperom og instrumenter. Vi har sett at begrensninger kan både være positivt og negativt. De blir negative hvis man begrenses av ledelsen slik som Turid, eller om man begrenses av utdanning slik som Jarle som må bruke mye av tiden sin på fagene han ikke har noe formell kompetanse i. Videre ser vi at begrensninger ikke trenger å være noe negativt. Svein får til å bruke musikkfaget inn i andre fag på tross av at han ikke har

musikk på timeplanen, og at han alltid er i klasserommet alene. Til slutt har vi Karen som nærmest tvinges til å være kreativ og tenke nytt på skolen hun jobber på, som virker positivt for både samarbeid og problemløsning.

Begrensningene kan dermed påvirke lærerens agency. Turid og Jarle får ikke tatt agency i like stor grad da de begrenses av noe de ikke kan gjøre så mye med selv, men de begrenses av noen andre. Karen derimot begrenses av en fysisk ramme, som gjør at hun tar agency for å skape god undervisning og gode rammer for elevene. Det samme må Svein som er alene i klasserommet til alle tider, og som ikke har musikk som fag. Han gjør det beste ut av sin situasjon, og vil skape en mening for elevene sine der han bruker sin erfaring til å få til dette.

Videre legger vi merke til at bakgrunnen til lærerne kan ha noe å si for fremtidens tverrfaglige undervisning. Vi ser at Karen, Turid og Svein har alle en type allmennlærerutdannelse, der de har litt av flere fag, mens Jarle har en mastergrad i utøvende musikk. Vi ser at lærerne som har mer varierende utdanningsforløp gjerne har lettere for å se sammenhenger enn en som ikke har det. På den andre siden ser vi at Jarle har tatt styring i sin egen musikkundervisning, og er autonom i valgene han tar.

6.2 Hva er veien videre for praksisfeltet i skolen?

Vi har bidratt med å sette tverrfaglig undervisning i søkelys knyttet til praktisk-estetiske fag. Gjennom forskningen vår har vi sett at musikkfaget kan åpne opp for mestring hos elevene. Den tverrfaglige undervisningen har vist seg å kunne bidra til økt forståelse og sammenheng i en skolehverdag. I tillegg kan et praktisk fag bidra til å inkludere flere behov i undervisningen og øke mestring hos elevene.

Til videre arbeid i skolen kunne det vært en mulighet å se på alternativer i forhold til tverrfaglig undervisning med musikk på skolen sammen som et team. Det er kanskje flere lærere som ikke ser løsninger, eller som ikke er klar over at de går i samme mønster. Dette kan da svekke deres agency i forhold til tverrfaglig undervisning og integrering av den nye læreplanen.

Videre for praksisfeltet i skolen kunne nok ledelsen vært mer involvert når det kommer til implementeringen av den nye læreplanen, og de tre tverrfaglige temaene. Dette er fordi alle lærerne var enige i at musikk er et viktig fag i skolen, og burde blitt brukt mer i tverrfaglige sammenhenger. Vi ser for oss at det er ledelsen som må blande seg inn litt mer med tanke på innføringen av læreplanene.

Vi vil også nevne det Heide (2021) hevder at tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen kan være bærekraftig læring. Og hun mener at det er behov for mer tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen for å styrke kompetansen på tverrfaglig arbeid i praksisfeltet. Dette kan være en vei videre for å inkludere mer tverrfaglig undervisning med musikk i skolen.

6.3 Hva er veien videre for forskningen?

Det er begrenset for hva vi kan skrive om i en masteroppgave, men bidraget vårt er bare en av mange muligheter innenfor dette forskningsfeltet. Temaet tverrfaglig undervisning med musikk er som nevnt tidligere ikke forsket så mye på. Vi tror mer forskning på dette vil bli med på å belyse de praktisk-estetiske fagene i skolen. Svein var opptatt av de mange intelligenser, og at elever lærer på forskjellige måter. Dette er en av tingene vi ser på som interessant til videre forskning. Med tverrfaglig undervisning åpner man opp for flere «intelligenser» i samme time. Så det kan hende flere elever får et utbytte av timen.

På den andre siden kan det være interessant å se på tverrfaglig undervisning fra elevene sitt perspektiv til videre forskning. Dette med å høre elevene sine stemmer om temaet og hvordan de opplever undervisning med tverrfaglighet kan være spennende å gå i dybden på.

Vi vil også kommentere utvalget vårt. Vi har intervjuet fire informanter med ulik bakgrunn. Men hadde vi for eksempel intervjuet fire lærere som ikke hadde hatt musikk som fag i det hele tatt kunne nok resultatene vært annerledes. Med erfaringene til utvalget vårt har vi bidratt til å legitimere faget i tillegg til å belyse muligheter og begrensninger med tverrfaglig undervisning med musikk. Med et annet eller et større utvalg kunne utfallet blitt annerledes. Det er noe som kunne vært interessant for videre forskning.

I tillegg kan dette med kjerneelementene i musikk i forhold til tverrfaglighet være interessant å forske på. Vi har så vidt nevnt kjerneelementene tidlig i masteroppgaven. Kjerneelementene i musikk er *utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk, kulturforståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kunne vært spennende å se på hvordan de blir brukt i tverrfaglige undervisning og innenfor de tverrfaglige temaene. I og med at kjerneelementene handler om elevene og hvordan de tilegner seg ulike ferdigheter og erfaringer, kan de være med på å styrke elevsynet.

Det kunne vært interessant og forsket på tverrfaglig undervisning sett i lys av andre teoretiske perspektiv. Dette kan for eksempel være tverrfaglighet i et dannelsesperspektiv. Videre kunne også vært interessant og kartlagt tverrfaglighet med musikk på et nasjonalt nivå og brukt mer enn fire lærere i forskningsprosjektet. I tillegg kunne man utvidet forskningen ved å endre metode, der en kunne brukt kvantitativ metode.

7. Litteraturliste

- Alver, B. G. (2015). *Ansvar for den enkelte*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/ansvar-for-den-enkelte/>
- Aune, U. F. (2019). «Musikkfaget i et tverrfaglig perspektiv»—Tre læreres syn på bruken av, og mulighetene ved, musikk tverrfaglig [Bachelor, Høgskulen på Vestlandet]. Institutt for kunstfag. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2606193>
- Baltzersen, R. K. (2014). *Didaktisk veiledningsstrategi*.
<https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-16-didaktisk-veiledningsstrategi/>
- Bjerkestrand, N. (2020). Treklang. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/treklang>
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- Bolstad, B. (2018). *Skal ikke tverrfaglige temaer være tverrfaglige?*
<https://bbolstad.wordpress.com/2018/01/26/skal-ikke-tverrfaglige-temaer-vaere-tverrfaglige/>
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet* (1. utgave.). Pedlex.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.
Abstrakt.
- Christoffersen, C., Olsen, E., & Schei, T. B. (2010). *Flyt og form: forskningstekster fra det musikkpedagogiske fagfeltet*. Høgskolen i Bergen.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014090306030
- Crisciuc, V., & Cosumov, M. (2017). Number 13 / Part I. Music. 5. Transdisciplinary Dimensions of Music Education: Terminological and Conceptual Approaches. *Review of Artistic Education*, 13(1), 37–42. <https://doi.org/10.1515/rae-2017-0005>
- Dagsland, T. P. (2021). "Det blir ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene": Et lærerperspektiv på tverrfaglighet. *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 28(3), 32–47. <https://doi.org/10.7577/TechneA.3861>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fangen, K. (2015, juni 17). Kvalitativ metode. *Forskningsetiske komiteene*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

FIKS (2022). *Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning?*

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/index.html>

Garmannslund, P., Andersen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*. 22.

Gilje, N., & Grimen, H. (2019). kapittel 3. Hermeneutikk: forståelse og mening. i S.

Tønnessen, *vitenskapsteori og etikk for samfunnsvitenskap og humaniora : tekstsamling* (1. utg.). universitetsforlaget as.

Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring*

konstrueres som emne i skolen [Hovedoppgave, Universitetet i Bergen]. Institutt for samfunnspsykologi. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/21318/Hovedoppgave-Mikjel-Gjernes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hanken, I. M., & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad Notam Gyldendal.

Heide, A.-L. (2021). Bærekraft – lærekraft: Estetiske læringsprosesser gjennom tverrfaglig

arbeid i grunnskolelærerutdanningen. I *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 167–191). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.

<https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch7>

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.

Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for*

grunnplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02). Fastsatt som forskrift*. .

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal

- akademisk.
- Nagel, A.-H. (2015). *Medforfatterskap i humaniora, samfunnsfag, juss og teologi*.
Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/medforfatterskap/medforfatterskap-i-humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Norsk Lektorlag. (2020). *Fagfornyelsen*. Norsk Lektorlag.
<https://www.norsklektorlag.no/info/fagfornyelsen/>
- Persson, S. T. (2019). *Tverrfaglig undervisning: Erfaring fra to skoler* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/72911/stp-tverrfaglig-undervisning-ved-to-skoler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency: An ecological approach* (Reprint). Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). *Teacher agency: What is it and why does it matter?*
- Tucker, O. G. (2020). Supporting the Development of Agency in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 24–36.
<https://doi.org/10.1177/1057083719885868>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner. I *Udir.no*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikk i norsk grunnskole*. Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen akademisk forl.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie*. Gyldendal akademisk.

8. Vedlegg

8.1 Meldeskjema NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

201180

Prosjekttittel

Tverrfaglig undervisning i musikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskulen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Valde Onsrud, silje.valde.onsrud@hvl.no, tlf: 55585784

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sofie Haugland Eriksen, sofieriksen@hotmail.com, tlf: 91872015

Prosjektperiode

01.05.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

21.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Tverrfaglig undervisning med musikk

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva tverrfaglighet med musikk i grunnskolen kan innebære. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hva tverrfaglighet med musikk i grunnskolen kan innebære.

Problemstillingen for oppgaven er: Hvilke tanker og erfaringer har grunnskolelærere knyttet til tverrfaglighet med musikk?

Forskningen skal brukes til å skrive masteroppgave i musikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker at du skal delta på grunn av at du er lærer som underviser i musikk eller andre fag som er relevant for undersøkelsen. Du vil være en av fire informanter som blir intervjuet til denne masteroppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på et kvalitativt intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din undervisning når det kommer til tverrfaglighet og musikk. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på masterstudentens mobil og iPad for å bli transkribert. Disse filene vil bli slettet når masteroppgaven er sensurert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til opplysninger, er oss to masterstudenter. Vi skriver masteroppgaven sammen og har derfor begge tilganger til dette.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og evt. lagre datamaterialet som kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent slettes alle lydopptak. Prosjektslutt: 01/06/2022. Oppbevaring av data til 01/11/2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

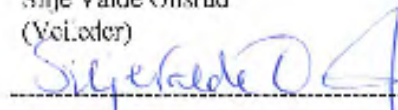
- Masterstudenter: Hildegunn Muri, 94253266, hild_muri@hotmail.com og Sofie Haugland Eriksen, 91872015, sofieriksen@hotmail.com
- Veileder ved HVL, Silje Valde Onsrud, 41577780, silje.valde.onsrud@hvl.no
- Personvernombud ved HVL: Trine Anikken Larsen, 55587682, personvernombud@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

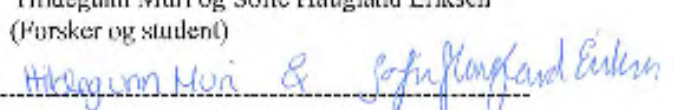
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Valde Onsrud
(Veileder)



Hildegunn Muri og Sofie Haugland Eriksen
(Forsker og student)



8.3 Samskrivningskontrakt

Samskrivningskontrakt

Vi har samarbeidet om oppgaven og begge to har levert likeverdige bidrag. Vi har hatt et felles ansvar for å bidra med samme arbeidsinnsats i både samskrivingen og samarbeidet. Og masteroppgaven har vi et felles ansvar for. Vi har holdt veileder oppdatert på samarbeidsforholdet og prosessen vår med oppgaven.

Student 1

Navn: Hildegunn Vuri

Fødselsdato: 07.04.1997

Dato og signatur: *Hildegunn Vuri*

Student 2

Navn: Sofie Haugland Eriksen

Fødselsdato: 02.06.1998

Dato og signatur: *Sofie Haugland Eriksen*

Veileder

Navn: Silje Valde Ousrud

Dato og signatur: *Siljevalde Ousrud*

Informasjon om masteroppgaven

Titel: Musikk og tverrfaglig undervisning: En intervjustudie med lærere i grunnskolen

Emnekode: MGBMU550

8.4 Arbeidsfordeling

Arbeidsfordeling

Gjennom dette forskningsprosjektet har det vært en stor fordel for oss å være to om oppgaven. Vi har samarbeidet om oppgaven og begge to har gjort likeverdige bidrag. Vi har hatt et felles ansvar for å bidra med samme arbeidsinnsats i både samskrivingen og samarbeidet. Vi har utnyttet at vi er to personer som skriver oppgaven sammen. Med dette mener vi at vi har hatt en god dialog, som har bidratt motivasjonen. Gjennom hele prosessen har vi skrevet i lag på skolen, og det har gjort til at dette prosjektet ikke har vært ensomt. I tillegg har vi vært flinke til arbeidsfordeling i oppgaven.

Før vi begynte på masteren valgte vi å fordele noen roller oss imellom. Den ene hadde ansvar for kommunikasjon med veileder og den andre hadde ansvar for teknologiske utfordringer. Grunnen for at vi gjorde dette var for at det skulle bli med ryddigere og lettere for både oss selv og for veileder. Denne fordelingen fungerte veldig bra.

I teorikapittelet valgte vi ut teori sammen og på forhånd, før vi startet å skrive dette kapittelet. Videre leste vi på hver vår teori, for eksempel: En av oss leste seg opp på musikkens syn mens den andre leste seg opp på læreplanteori. Deretter fortalte vi hverandre hva vi synes var relevant for oppgaven, og hva vi skulle skrive i teorikapittelet. Var det noe vi lurte på så forhørte vi oss alltid med den andre. Vi har skrevet sammen på skolen under hele prosessen.

Da vi jobbet med analysekapittelet delte vi dette opp i fire tema, som vist i masteroppgaven. Disse delene valgte vi å fordele mellom oss. En tok to av temaene mens den andre tok to av de andre temaene. Selv om vi hadde to tema hver, hjalp vi hverandre også. Vi hadde en dialog underveis dersom den ene av oss kom over noe i sitt tema som kunne bidra i den andre sitt tema.

Diskusjonskapittelet ble et kapittel der vi slo oss løs med ideer og tanker i førsteomgang. Vi leste høyt gjennom analysekapittelet sammen for å få en oversikt over funnene våre. Videre ble vi enige om hvilke av funnene vi synes var de viktigste for oppgaven vår, og diskuterte de videre i diskusjonen. Vi hjalp hverandre gjennom hele diskusjonsdelen. Hele avslutningskapittelet skrev vi sammen.

9. Figurer

Figur 1 – s. 17

Figur 2 – s. 30

Arbeidsfordeling

Gjennom dette forskningsprosjektet har det vært en stor fordel for oss å være to om oppgaven. Vi har samarbeidet om oppgaven og begge to har gjort likeverdige bidrag. Vi har hatt et felles ansvar for å bidra med samme arbeidsinnsats i både samskrivingen og samarbeidet. Vi har utnyttet at vi er to personer som skriver oppgaven sammen. Med dette mener vi at vi har hatt en god dialog, som har bidratt motivasjonen. Gjennom hele prosessen har vi skrevet i lag på skolen, og det har gjort til at dette prosjektet ikke har vært ensomt. I tillegg har vi vært flinke til arbeidsfordeling i oppgaven.

Før vi begynte på masteren valgte vi å fordele noen roller oss imellom. Den ene hadde ansvar for kommunikasjon med veileder og den andre hadde ansvar for teknologiske utfordringer. Grunnen for at vi gjorde dette var for at det skulle bli med ryddigere og lettere for både oss selv og for veileder. Denne fordelingen fungerte veldig bra.

I teorikapittelet valgte vi ut teori sammen og på forhånd, før vi startet å skrive dette kapittelet. Videre leste vi på hver vår teori, for eksempel: En av oss leste seg opp på musikkens syn mens den andre leste seg opp på læreplanteori. Deretter fortalte vi hverandre hva vi synes var relevant for oppgaven, og hva vi skulle skrive i teorikapittelet. Var det noe vi lurte på så forhørte vi oss alltid med den andre. Vi har skrevet sammen på skolen under hele prosessen.

Da vi jobbet med analysekapittelet delte vi dette opp i fire tema, som vist i masteroppgaven. Disse delene valgte vi å fordele mellom oss. En tok to av temaene mens den andre tok to av de andre temaene. Selv om vi hadde to tema hver, hjalp vi hverandre også. Vi hadde en dialog underveis dersom den ene av oss kom over noe i sitt tema som kunne bidra i den andre sitt tema.

Diskusjonskapittelet ble et kapittel der vi slo oss løs med ideer og tanker i førsteomgang. Vi leste høyt gjennom analysekapittelet sammen for å få en oversikt over funnene våre. Videre ble vi enige om hvilke av funnene vi synes var de viktigste for oppgaven vår, og diskuterte de videre i diskusjonen. Vi hjalp hverandre gjennom hele diskusjonsdelen. Hele avslutningskapittelet skrev vi sammen.

Litteratur – Vi har begge bruk kildeprogrammet Zotero der vi har en delt mappe med alle referansene våre. Dette har vi brukt i like stor grad. Når det kommer til å ha funnet litteratur har vi begge brukt tid på å søke og lese etter relevant teori, litteratur, og tidligere forskning.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

201180

Prosjekttittel

Tverrfaglig undervisning i musikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Valde Onsrud, silje.valde.onsrud@hvl.no, tlf: 55585784

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sofie Haugland Eriksen, sofieriksen@hotmail.com, tlf: 91872015

Prosjektperiode

01.05.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

21.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Samskrivningskontrakt

Vi har samarbeidet om oppgaven og begge to har levert likeverdige bidrag. Vi har hatt et felles ansvar for å bidra med samme arbeidsinnsats i både samskrivingen og samarbeidet. Og masteroppgaven har vi et felles ansvar for. Vi har holdt veileder oppdatert på samarbeidsforholdet og prosessen vår med oppgaven.

Student 1

Navn: Hildegunn Muri

Fødselsdato: 07.04.1997

Dato og signatur: *Hildegunn Muri*

Student 2

Navn: Sofie Haugland Eriksen

Fødselsdato: 02.06.1998

Dato og signatur: *Sofie Haugland Eriksen*

Veileder

Navn: Silje Valde Onsrud

Dato og signatur: *Siljevalde*

Informasjon om masteroppgaven

Tittel: Musikk og tverrfaglig undervisning: En intervjustudie med lærere i grunnskolen

Emnekode: MGBMU550

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudenter: Hildegunn Muri, 94253266, hild_muri@hotmail.com og Sofie Haugland Eriksen, 91872015, sofieriksen@hotmail.com
- Veileder ved HVL, Silje Valde Onsrud, 41577780, silje.valde.onsrud@hvl.no
- Personvernombud ved HVL: Trine Anikken Larsen, 55587682, personvernombud@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Valde Onsrud
(Veileder)

Hildegunn Muri og Sofie Haugland Eriksen
(Forsker og student)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tverrfaglig undervisning med musikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymiserte opplysninger om meg blir brukt i masteroppgaven
- at mine personopplysninger lagres til 01/11/2022 i tilfelle prosjektslutt forskyves

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet



Vil du delta i forskningsprosjektet

Tverrfaglig undervisning med musikk

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva tverrfaglighet med musikk i grunnskolen kan innebære. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hva tverrfaglighet med musikk i grunnskolen kan innebære.

Problemstillingen for oppgaven er: Hvilke tanker og erfaringer har grunnskolelærere knyttet til tverrfaglighet med musikk?

Forskningen skal brukes til å skrive masteroppgave i musikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker at du skal delta på grunn av at du er lærer som underviser i musikk eller andre fag som er relevant for undersøkelsen. Du vil være en av fire informanter som blir intervjuet til denne masteroppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på et kvalitativt intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din undervisning når det kommer til tverrfaglighet og musikk. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på masterstudienes mobil og iPad for å bli transkribert. Disse filene vil bli slettet når masteroppgaven er sensurert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til opplysninger, er oss to masterstudenter. Vi skriver masteroppgaven sammen og har derfor begge tilganger til dette.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og evt. lagre datamaterialet som kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent slettes alle lydopptak. Prosjektsslutt: 01/06/2022. Oppbevaring av data til 01/11/2022.

Dine rettigheter