



Ämnesintegrering

Elever och lärares perspektiv på begreppet

Subject integration.

Students' and teachers' perspectives on the concept

Kennet Berg

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Läraprogrammet

Grundnivå 15 hp

Handledare: Lovisa Skånfors

Examinator: Ann-Britt Enochsson

Datum: 2014-02-18

Abstract

Working interdisciplinary is one of many different ways of teaching but the whole purpose of working interdisciplinary is to merge several different subjects into one and thereby giving the student a comprehensive view of how everything works together. The purpose of my study is to find out how interdisciplinary teaching is perceived by both students and teachers and what merits and demerits they might find. My study consists of qualitative interviews with three students and four core subject teachers. The results point to students feeling that their education has a purpose, that it will be useful in the future. This conclusion can also be drawn from the teacher interviews where they perceive the students as being more motivated, but the teachers also see more demerits than the students. An apparent frustration is that the core subject teachers find it problematic to collaborate with the vocational education teachers.

Keywords: Subject integration, interdisciplinary, integration, staining, collaboration

Sammanfattning

Ämnesintegrering är ett av många sätt att organisera undervisningen på. Syftet med integreringen är att kunskap från två eller flera ämnen samverkar för att skapa en helhetssyn hos eleven. Syftet med min undersökning är att ta reda på hur elever och lärare uppfattar ämnesintegration samt vilka fördelar och nackdelar lärare och elever upplever med arbetssättet. Undersökningen utgörs av kvalitativa intervjuer med tre stycken elever samt fyra stycken lärare som undervisar i de gymnasiegemensamma ämnena. Resultatet visar att eleverna upplever att de lär sig nyttiga saker som de kommer att få användning av i livet. Detta syns också i lärarnas olika beskrivningar där lärarna upplever att eleverna är mer motiverade till sina studier. Resultat visar också att de intervjuade lärarna upplever betydligt flera nackdelar med arbetssättet än vad eleverna upplever. En stor frustration framkommer när det gäller samverkan med karaktärsämneslärare.

Nyckelord: Ämnesintegrering, ämnesövergripande, integration, infärgning, samverkan.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.1.1 Frågeställningar	2
2. Forsknings- och litteraturgenomgång	3
2.1 Ämnesintegrering	3
2.1.1 Definition av ämnesintegrering	3
2.2 Fördelar och positiva effekter med ämnesintegration	5
2.3 Nackdelar med ämnesintegration	6
2.4 Vad säger huvudmännen och styrdokumentet om ämnesintegrering	7
2.4.1 Skolverket	7
2.4.2 Läroplan	7
2.5 Teoretiska utgångspunkter	8
3. Metodologisk ansats och val av metod	9
3.1 Intervju som metod	9
3.2 Urval	9
3.3 Genomförande av intervjuerna	10
3.4 Bearbetning och analys	10
3.5 Etiska aspekter	11
3.6 Trovärdighet och tillförlitlighet	11
4. Resultat och analys	12
4.1 Definition av ämnesintegrering	12
4.1.1 Samverkan	12
4.1.2 Variation	13
4.1.3 Helhet och meningsfullhet	13
4.2 Fördelar med ämnesintegrering	14
4.2.1 Samverkan	14
4.2.2 Variation	15
4.2.3 Helhet och resultat	16
4.3.1 Samverkan	17
4.3.2 Variation	18
4.3.3 Helhet och resultat	19
5. Diskussion och slutsatser	21
5.1 Definition av ordet ämnesintegrering	21
5.2 Fördelar med ämnesintegration	22
5.3 Nackdelar med ämnesintegration	23
5.4 Metoddiskussion	23
5.5 Kritisk granskning av det egna arbetet	24

5.6 Slutsatser	24
5.7 Förslag till fortsatt forskning.....	25
<i>Referenser</i>	26
<i>Bilaga 1: Intervjuguide</i>	

1. Inledning

Skolan är i förändring. När jag började som yrkeslärare 2002, på dåvarande transportprogrammet, hade skolan stora problem med elevernas höga frånvaro. Kärnämnen var mer drabbade än karaktärsämnen. Lärarkollegor i de olika ämnena hade svårt att förstå varandras undervisningssituationer. Samarbetet mellan olika ämnen, olika lärare var i stort sett obefintlig. Om samarbete fanns var det mellan kärnämne och kärnämne eller karaktärsämne och karaktärsämne. Mellan kärnämne och karaktärsämne förekom inget samarbete. Med anledning av den höga frånvaron och krav från rektor att förbättra närvaron började vi på skolan diskutera olika strategier för att få till förändring. Samtidigt med detta började vi jobba i arbetslag där både karaktärlärare från skolans båda program fanns med tillsammans med kärnämneslärare. I ett av lagen fanns en idé om att jobba lite annorlunda, mer ämnesintegrerat och mindre traditionellt. Tanken var att göra ett försök att skapa en mer meningsfull undervisning. Vi ville skapa större engagemang bland eleverna och ge dem ökat inflytande över sina studier. Bland annat skapades verklighetsanknutna projekt och uppdrag, där eleverna själv fick undersöka, utreda och fundera över egna frågeställningar. Lärarnas uppgift var att skapa intressanta projekt, där samtliga ämneslärare fick vara med och bidra med sina kunskaper och bevaka vilka kursmål som uppnåddes i respektive kurs.

Vägen att nå ett ämnesintegrerat arbetssätt har inte varit smärtfri, eftersom det nya arbetssättet uppfattades olika av olika lärare. En svår bit bland kollegorna var just att definiera ordet ämnesintegrering, vilket än i dag inte är definierat av oss, men som av Andersson (1994) definieras så här:

Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till en helhet. (s.3)

Meningen med integration är enligt Andersson (1994) att i undervisningen stimulera eleven att integrera och på så vis själv konstruera helheter av delar.

Övriga hinder som vi har upplevt är bland annat brister i samsyn, olika syn på kunskap, att vi inte kan se helheten för elevens lärande samt att tiden är ett gissel. Arbetssättet som har utvecklats under åren fram till nu, kan sammanfattas som att det är en entreprenöriell pedagogik med ämnesintegrering. Eleverna som vi undervisar upplever arbetssättet positivt när de får arbeta med en arbetsuppgift som är verklighetsförankrad i deras intressebakgrund och där flera ämnen ingår som en naturlig del av uppgiften. Elever gör utvärderingar som visar att de tycker om att arbeta ämnesintegrerat. Då mentorer har samtal med sina elever framkommer samma sak, eleverna tycker om att jobba på sätt som skiljer sig från det de är vana. Detta har gjort att jag funderar över vad det är som är bra och som eleverna upplever

positivt. En farhåga är att det kan vara så att eleverna känner att det är mindre kontroll, mindre styrt och därför lägre krav jämfört med ett gymnasium med traditionell undervisning.

Jag har genomfört min undersökning på ett gymnasium med två program, Fordons- och transportprogrammet samt Naturbruksprogrammet. Jag jobbar på skolan och har varit delaktig i arbetat med att införa ett ämnesintegrerat arbetssätt.

Jag vill med denna studie gå på djupet och vill ur ett elev- och lärarperspektiv ta reda på fördelar och nackdelar med ett ämnesintegrerat arbetssätt

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka eventuella fördelar och nackdelar som några elever och deras gymnasielärare upplever i ämnesintegrerat arbetssätt mellan de gymnasiegemensamma ämnena och karaktärsämnena.

1.1.1 Frågeställningar

För att fördjupa och tydligare beskriva syftet med studien har följande frågeställningar valts

- ♣ Hur definieras ämnesintegrering av elever och lärare?
- ♣ Vilka fördelar ser elever och lärare med ämnesintegrering?
- ♣ Vilka nackdelar ser elever och lärare med ämnesintegrering?

2. Forsknings- och litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenterar jag den litteratur jag tagit del av. Jag börjar med att redogöra för begreppet ämnesintegrering för att sedan visa vilka fördelar och nackdelar olika författare ser med ett integrerat arbetssätt. Därefter tar jag upp några viktiga delar i styrdokumentet. Avslutningsvis beskriver jag mina teoretiska utgångspunkter.

2.1 Ämnesintegrering

Det finns många olika begrepp i skolan som är väldigt nära besläktade med varandra och allt som oftast så blandas dessa begrepp ihop med varandra. Några av dessa närbesläktade begrepp är samverkan över ämnesgränserna, infärgning, ämnesövergripande. I genomgången av litteraturen upplever jag att dessa begrepp ofta går in i varandra.

Från bland annat grundskolan minns jag själv när jag var elev i slutet av 90-talet att man ämnesintegrerade i till exempel Naturorienterade ämnen (NO), där kemi-, fysik-, biologi- och teknikämnena integrerades med varandra utan att skolans arbetsätt berördes. På ett gymnasium med yrkesutbildning där man under en tid arbetat ämnesintegrerat har jag hittills inte kunnat hitta någon form där ämnesintegrering ”står själv” utan att det bygger på ett icke traditionellt arbetssätt för att möjliggöra ämnesintegrering. Arbetssätt som liknar ett ämnesintegrerat arbetssätt, eller ibland är ett sådant arbetssätt är till exempel elevaktivt lärande, entreprenöriellt lärande, problembaserat lärande (PBL).

I texten som följer kommer jag att redovisa vad jag har hittat i området om ämnesintegrering. Jag kommer visa hur andra definierar begreppet ämnesintegrering och närliggande begrepp som ofta används i sammanhanget. Jag börjar med definition, för att sedan presentera vilka fördelar och nackdelar som jag har hittat i litteraturen angående ämnesintegrering. Mot slutet redogör jag för vad våra styrdokument säger om ämnesintegrering. Avslutningsvis presenterar jag den definition som jag kommer använda i min studie.

2.1.1 Definition av ämnesintegrering

Andersson (1994) resonerar i sin rapport om begreppet ämnesintegrering i förhållande till de naturvetenskapliga ämnena i skolan. Även om hans tankar berör naturvetenskapliga ämnen så är hans definition applicerbar på andra kunskapsområden. Det finns olika definitioner av ämnesintegrering, exempelvis menar Andersson (1994) att:

Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt. Det är underförstått att det är individen som interagerar. Det finns med andra ord ingen integration i sig. Integration är alltid någons integration. I undervisningen är det fråga om att stimulera att integrera, dvs. själv konstruera helheter av delar. (s.15)

Om man då ska använda sig av Anderssons (1994) definition så betyder det att integrering inte alltid behöver handlar om att arbeta över ämnesgränser utan att det även handlar om hur nya kunskaper i ett skolämne integreras i elevens tidigare förståelse av området. Detta i sin tur bör leda till att kunskapen hos eleven ökar och fördjupas.

I Jonssons (2007) examensarbete är syftet att undersöka några lärares tankar kring ämnesintegrering. Han ser i sina resultat att begreppet tolkas och definieras på olika sätt. Han har dock valt att i sin studie använda följande definition av ämnesintegrering.

Undervisningsform där en eller flera lärare samverkar med två eller fler ämnen, där samarbete skall utgöra en anseilig del av undervisningen. Lärare ska nyttja varandras kunskaper och ämnen för att skapa en helhetssyn hos eleven. (s.4)

Rudhe (1996) beskriver i skriften *Ur nöd i lust* hur lärare vid några gymnasieskolor utvecklar sitt sätt att arbeta med kärnämnen. Hon resonerar inte kring ämnesintegrering utan använder begreppet infärgning som hon definierar enligt nedan.

Infärgning är ett sätt att arbeta som utgår från elevernas intresse för karaktärsämnen. Enklast kan infärgning beskrivas som att kärnämnet används som redskap i karaktärsämnet eller att karaktärsämnet används som stoff i kärnämnet. På så sätt skapas en helhet som fungerar motiverande för eleverna. (s.29)

Trots att integrering och infärgning inte har exakt samma betydelse ser man att skapade av helhet för eleverna är viktigt. Detta är något som skolverket också anser är som viktigt. I en av Skolverkets (2008) skrifter beskrivs hur viktigt det är att kärnämnen och karaktärsämnen strävar åt samma håll. Skolverket menar att det är programmålen som ska ange riktningen på undervisningen vilket ska leda till att eleverna känner att undervisningen är meningsfull. Här kan man se att skolverket använder begreppet infärgning.

Det finns olika sätt att integrera kärnämnen och karaktärsämnen. Populärt brukar man tala om infärgning. Man låter då karaktärsämnen bidra med innehåll till undervisningen i kärnämnen. (Skolverket, 2008)

Jag har valt att använda Anderssons (1994) definition av ämnesintegrering.

Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt. (s.3)

Syftet med integration är enligt Andersson (1994) att stimulera eleven att integrera och själv konstruera helheter av delar.

2.2 Fördelar och positiva effekter med ämnesintegration

Fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat är att eleverna ser sambanden och har lättare att förstå helheterna, vilket förhoppningsvis skapar meningsfullhet för eleven.

Syftet med Anderssons (2012) rapport var att undersöka hur karaktärämneslärare uppfattar ämnesintegrering. Resultaten visar att karaktärämneslärare ser positivt på integrering och att det finns många pedagogiska möjligheter med ett sådant arbetssätt. Lärarna menar att ämnesintegrering är ett sätt att skapa motivation hos eleverna men det skapar också förutsättningar för att effektivisera utbildningen. Man pratar då om möjlighet att frigöra tid för undervisning eller stödverksamhet. Berggren och Bergman (2007) ville i sin forskning undersöka kärnämneslärares uppfattning om infärgning. Berggren och Bergman ser infärgning som en form av ämnesintegrering mellan kärnämnen och karaktärämnen. Resultaten påminner om Anderssons (2012) resultat, men de visar även på och ger konkreta förslag på tidsvinster. Exempelvis menar de att ämnesövergripande projekt skall vara schemalagt så att arbetet genomförs inom ramen för arbetstid.

Maltén (1997) tar i sin bok *Pedagogiska frågeställningar*, upp bland annat frågan om hur en pedagogisk helhetssyn ser ut. Han anser att det gamla ordspråket ”man lär inte för skolan utan för livet” i allra högsta grad är aktuellt. Han anser att skolans undervisning inte får isoleras från samhället utan att den av eleverna inhämtade kunskapen ska upplevas som meningsfull och användbar. Scherp (2000) som i sin rapport belyser elevaktiva arbetssätt visar också på i sin studie att meningsfullhet är viktig för att eleverna ska känna sig motiverade. Han menar att dagens ungdom ställer högre krav än tidigare på att skoltillvaron ska kännas meningsfull och att kunskapen inte ska presenteras som något man som elev kan ha nytta av framåt i tiden.

Vidare har Scherp (2000) i sina studier sett att det finns fördelar med att jobba tillsammans över ämnesgränserna. Han menar att samarbetet blir tätare, att förståelsen för skillnader och likheter mellan gymnasiegemensammaämnen och karaktärämnen ökar. Samtidigt fördjupas tanken om arbetslag, förståelsen för vinsterna med arbetslag ökar. Vilket i sin tur leder till kortare kommunikationsvägarna mellan de olika lärargrupperna.

Andersson (2000) belyser i sin bok kunskapssynen och lärande i samhälle och arbetsliv. Där beskriver han bland annat den utbildningssyn och pedagogik som Gunnar Holmstedt, även kallad Mentorn, utövade från 1920-talet fram till 1970-talet. Mentorns idé om undervisning gick ut på att knyta ihop delar till helheter. Detta gjorde han genom att arbeta med gränsöverskridande undervisning, där olika ämnens delar blev till helheter. Tanken var att detta efterhand skulle öka förståelsen för samband. Eleverna som Mentorn jobbade med, beskrev att ämnena inte kändes lika meningslösa och isolerade från varandra vilket de upplevt i sin tidigare skolgång. Liknande resonemang har Falk-Lundqvist m.fl. (2012) i sin bok. Där

beskrivs att eleven stimuleras till att sätta samman kunskapen till helheter, och därav förstå konsekvenser och kunna integrera kunskapen i sin livsvärld.

Helhetsegenskaperna samverkar så att helheten får andra egenskaper än vad delarna har.
(s.57)

De menar att om alla lärare anser att det egna ämnet är det viktigaste så får det till resultat att eleven ska förhålla sig till ett stort antal ”viktigaste” ämnen. Vilket kan leda till en konkurrens mellan ämnena istället för att de sätts in ett sammanhang.

2.3 Nackdelar med ämnesintegration

Andersson (2012) som tidigare nämndes, beskriver i sin studie att det är vanligt att kärnämneslärare har undervisning i flera olika program vilket leder till, eller kan leda till att man som lärare ”känner” olika mycket för de olika programmen. Detta skulle kunna vara en orsak till svårigheter att samarbeta mellan karaktär och kärnämnen. Likande resultat har Berggren & Bergman (2007) fått fram i sin forskning. Där visas att det råder en ovilja till att samarbeta mellan de olika lärargrupperna, karaktär och kärnämneslärare. Kärnämneslärarna upplever sig mera akademiska än karaktärsämneslärarna som utgör sig för att vara bilmekaniker, svetsare, svarvare, chaufförer och ser sig inte själva som lärare.

I Cedergrens (2000) bok som handlar om problembaserat lärande och lärstilar berättar författaren om hur arbetslaget har varit den trygghet som gett mod till att arbeta med pedagogisk skolutveckling. Vidare beskriver han att arbeta i ett ämnesintegrerat arbetslag också medför att man som lärare utvecklas och lär sig nya saker. Cedergrens erfarenheter stämmer väl överens men vad Scherp (2000) anser om arbetslagens utformning. Han menar att om arbetslagen är utformade på ett sådant sätt att både kärnämneslärare och karaktärsämneslärare ingår så underlättas och möjliggörs det för lärare att både skapa tid och planera för att arbeta ämnesövergripande. Det blir lättare att samplanera undervisningen. Även Rudhe (1996) visar i sin bok att för att lyckas med samarbete över gränserna, kan det organisatoriskt handla om att skapa möjlighet för lärarna att ha gemensamma arbetsrum just för att lättare få gemensam planeringstid. Vidare beskriver hon att varje kontaktyta är värdefull, eftersom det finns tendenser inom gymnasieskolan att skapa anonymitet och kontaktlöshet, ämnessplittring och brist på helhet, vilket är något som måste motverkas enligt henne. Berggren och Bergman (2007) kommer i sin rapport fram till att pedagogerna upplever att tiden för samverkan inte räcker till.

Gynnas då alla barn av ett ämnesintegrerat arbetssätt undrar Scherp (2000). Han finner anledning att tro att barn som har anammat den traditionella och ämnesinriktade skolkulturen också gynnas av en undervisningsmodell som är av mera traditionell karaktär. I synnerhet

menar han att detta gäller barn som växer upp i hem där föräldrar har varit framgångsrika i den traditionella skolkulturen. Han menar även på att många lärare upplever att de så kallade ”bokstavsbarne” med exempelvis ett handikapp som ADHD kan ha det lättare samt gynnas av att inhämta kunskap i ett mycket välstrukturerat, styrt och traditionellt förmedlingspedagogiskt arbetssätt.

2.4 Vad säger huvudmännen och styrdokumentet om ämnesintegrering

2.4.1 Skolverket

I skolverkets publikation *Entreprenörskap i skolan* (2010) betonas vikten med att skolans förhållningssätt och arbetsformer ska vara varierande och gynna fantasi och skapande. De menar även att det viktigt att skapa sammanhang och få eleverna att se helheter.

Centralt är att sätta det eleverna gör i ett sammanhang och se en helhet (s.3).

Här kan man också förstå att Skolverket vill att man i skolan strävar efter ämnesintegrering och att man skapar situationer där eleverna lär sig ta ansvar för sitt lärande och att resultatet leder till att eleverna ser nyttan av kunskaperna även utanför skolan.

2.4.2 Läroplan

I gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2011) står det tydligt beskrivet att gymnasiegemensamma ämnen ska samverka med de olika programmens karaktärsämnen. Man kan se att det är examensmålen som ska ligga till grund för planering av elevernas undervisning och utbildning.

I gymnasieskolan 2011 ska gymnasiegemensamma ämnen samspela med programmets karaktärsämnen, och det är genom fördjupning i den programspecifika karaktären som eleven utvecklas också som medborgare och som individ (s.13).

Liknande tankar fanns även i den läroplan som styrde skolans verksamhet innan Gy11. Här finns beskrivet att det förväntas att lärare samarbetar över ämnesgränser. Att programriktningen är det som skulle styra snarare än ämnesriktningen. I LPF 94 står beskrivet att både karaktärsämneslärare och kärnämneslärare är ansvariga för att samverkan sker. Ytterst ansvarig är dock rektor, vilket syns både i LPF 94 (Skolverket, 1994) och GY11 (Skolverket, 2011).

Rektor har enligt läroplan för de frivilliga skolformerna, ett särskilt ansvar för att lärare i olika kurser samverkar så att eleverna får ett sammanhang i sina studier (Skolverket, 2011, s.38).

Rektor ansvarar för att förutsättningarna till ämnesintegrering finns, både mellan pedagoger men också rent organisatoriskt.

2.5 Teoretiska utgångspunkter

I denna studie har jag valt ett sociokulturellt perspektiv. Jag tolkar Strandbergs (2007) beskrivning av det sociokulturella perspektivet som ett sätt att titta på det sociala samspel som sker mellan individer i till exempel ett klassrum. Jag menar att ämnesintegrering är en form av socialt samspel mellan individer, lärare – elev, elev – elev och att det är i detta samspel mellan människor och deras omgivning som lärande sker.

Sociokulturell teori bygger på en konstruktivistisk syn på lärande, där man menar att lärande och kunskap konstrueras i ett socialt sammanhang och inte enbart genom individuella processer. Interaktion och samarbete ses som grundläggande för lärande. Teorierna bygger i hög grad på Lev Vygotskijs tankar och idéer (Strandberg, 2007). Han menade att allt lärande och all utveckling har sin utgångspunkt i samarbete och interaktion med omgivningen. Vygotskij ansåg att det var viktigt att träna och utbilda barn att skaffa sig kunskap och kunna använda dessa, istället för att lära ut och eventuellt lära in en mängd faktastoff. Vygotskij menade att aktivitet som leder till lärande och utveckling har tydliga kännetecken (Strandberg, 2007).

Vygotskij menar att kännetecknen på aktivitet som leder till lärande och utveckling är följande. Sociala, lärande sker i interaktion med andra individer. Man lär sig först tillsammans med andra människor. Den kunskapen kan jag sedan använda själv, göra till min egen kunskap. Medierande, samverkan mellan människor och de redskap (artefakter) som vi använder för att förstå och agera i omvärlden. Alltså det som hjälper oss när vi löser problem, när vi minns, när vi tänker och utför en arbetsuppgift. Situerande, människors aktiviteter är alltid situerade, de äger rum i specifika situationer, olika rum och platser. Var undervisning äger rum har alltså betydelse. Det är lättare att lära i verklighetstroga miljöer. Det är lättare att lära sig tyska i Tyskland än i Ryssland. Kreativa, aktiviteter som leder till lärande och utveckling är kreativa, dessa aktiviteter överskrider ofta givna gränser. En gräns kan vara att prova något vi inte redan kan. Viktigt är också att ungdomar och barn kan påverka sina lärsituationer (Strandberg, 2007).

Det som karaktäriserar sociokulturella perspektivet är att vilja att lära beror på upplevelse av meningsfullhet, dessutom har det sociala betydelse för lärande och interaktionen med andra är avgörande för vad som lärs och hur (Öhman-Gullberg, 2006).

3. Metodologisk ansats och val av metod

Min studie har en kvalitativ ansats och jag har valt att genomföra ett antal kvalitativa intervjuer. Min avsikt var att studera elever och lärares uppfattning om ämnesintegrering. Då jag är intresserad av de intervjuades tankar och idéer passar det bra med intervju som metod (Stukát, 2004).

3.1 Intervju som metod

Det finns olika typer av intervjuer, kvalitativa och kvantitativa. Kvalitativa intervjuer passar bäst då man vill fånga människors kunskap om, och tankar kring ett ämne. Dessa intervjuer är informella och frågeformulären följs inte alltid till punkt och pricka. Man är intresserad av att titta på ord, text och de beskrivningar som finns där i (Stukát, 2004). Kvantitativa intervjuer passar istället bra då man genomför storskaliga studier och är intresserad av att beskriva, förklara och bevisa samband. Dessa intervjuer är väl strukturerade och man följer ett från början fastställt frågeformulär (Stukát, 2004).

När det gäller kvalitativa intervjuer finns olika former av flexibilitet. Man kan välja hur strukturerad intervjun ska vara. Vid ostrukturerade intervjuer utgår man ofta från en fråga och den intervjuade får associera fritt. Forskaren följer upp de trådar, funderingar, frågor som verkar vara värda en följdfråga. Vid semistrukturerade intervjuer har forskaren en frågelista som skall besvaras, men ordningen kan ändras och nya frågor kan läggas till (Ahrne & Svensson, 2011). I min studie har jag valt att genomföra semistrukturerade intervjuer vilket innebär att man har en lista med frågor som skall besvaras, men ordningen kan ändras och nya frågor läggas till. Analysen går ut på att hitta mönster och gemensamma drag som kan beskriva vilka uppfattningar som finns kring ämnet.

3.2 Urval

Min studie går ut på att undersöka elever och lärares idéer och tankar om ämnesintegrering på en yrkesförberedande gymnasieskola. Skolan som den tänkta undersökningen skall utföras på, har sedan 2005 utvecklat och arbetat med en form av ämnesintegrerad undervisning.

För att undersöka och värdera elevernas uppfattning om ämnesintegrering så valde jag att intervjua elever som studerade första året på gymnasiet just för att de med färskt minne skulle

kunna jämföra tidigare erfarenheter från traditionell undervisning. Tanken var först att jag skulle genomföra intervjuerna med elever i årskurs tre, som har längre erfarenhet av ämnesintegrering. För att kontrollera mina frågor gjorde jag en testintervju som utfördes på en elev i årskurs tre, där framkom det att denne i mångt och mycket hade glömt bort hur det var att undervisas traditionellt, så av den anledningen ansåg jag att valet hamnade på att undersöka elever i årskurs ett i stället. Som Patel och Davidson (2003) beskriver i sin bok att, eftersom vi av en eller annan anledning inte kan undersöka hela gruppen, så måste vi göra ett slumpmässigt urval. Som de beskriver så kan tidsmässiga ramar göra så att antalet individer i undersökningen begränsas. För att få en rimlig överblick över min undersökning valde jag att intervjua tre stycken elever och fyra av deras lärare. Genom lottdragning utifrån en lista med samtliga elever på så fick jag fram tre stycken som blev mina respondenter. På samma skola valdes fyra behöriga lärare som alla var verksamma i årskurs ett. Lärarna som valdes som intervjupersoner har allt mellan ett och sex års erfarenhet av att arbeta på en skola som har ett ämnesintegrerat arbetssätt. Samtliga lärare undervisar tidigare nämnda elever i de gymnasiegemensamma ämnena i årskurs ett.

Undersökningens syfte var att lärarna även undervisade de intervjuade eleverna för att man eventuellt skulle känna igen sig och även kunna se eventuella återkommande mönster i resultatet. Från en början var tanken att intervjua lika många behöriga lärare som elever, men det visade sig vara endast fyra stycken lärare som var just behöriga samt verksamma i årskurs ett. Så för att slippa att slumpmässigt välja, så valde jag samtliga fyra lärare. Antalet elever behöll jag till tre stycken, eftersom jag bedömde att det inte har någon betydelse för undersökningen samt att de aktuella eleverna redan var kontaktade.

3.3 Genomförande av intervjuerna

Jag kontaktade lärarna och eleverna först genom e-post och beskrev där syftet med min undersökning samt gav dem tid att fundera på om de ville medverka i studie. Samtliga lämnade ett positivt medgivande till att de kunde medverka i undersökningen. Efter samråd med dem lämnade jag därefter förslag på tider för intervjuer. Vilket vidare gjorde att det planerades att genomföra de sju intervjuerna under en veckas tid.

Samtliga intervjuade var oförberedda på frågorna som ställdes, just för att de inte skulle ha möjlighet att bli påverkade av andras tyckande. Intervjuerna genomfördes på den aktuella skolan i ett grupprum där vi fick sitta ostörda. Själva intervjuerna spelades in på en mp3 men för att jag skulle kunna återkomma till en specifik fråga eller ett svar så fördes även enklare anteckningar. Intervjusamtalen varierade i längd mellan ca 30 minuter för eleverna och ca 60 minuter för lärarna.

3.4 Bearbetning och analys

Jag har i min analys försökt följa de tankar som Ahrne och Svensson (2011) beskriver. Analysen går ut på att hitta mönster och att komma under ytan för att förstå det underförstådda. Jag började med att transkribera intervjuerna för att på så sätt få en överblick

av materialet. Därefter läste jag igenom textmassan flera gånger för att få en känsla för helheten och för att finna gemensamma övergripande drag och mönster. Därefter plockade jag ut meningar och fraser som jag kopplade till mina frågeställningar. Dessa meningar och fraser grupperade jag i olika teman för att sedan se mönster. Jag fick fram följande teman: Variation, samverkan, helhet, meningsfullhet och resultat.

3.5 Etiska aspekter

Det finns ett antal etiska krav man bör följa då man genomför vetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Dessa menar jag att uppsatsen följer.

Både lärare och elever har blivit informerade om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De är informerade om att det är frivilligt och att de när som helst kan be om att få dra sig ur projektet. Inga av de deltagande är under 15 år så därför behövs inte föräldrar eller vårdnadshavares samtycke. Jag har aidentifierat alla personer när jag presenterar mitt resultat. Eftersom undersökningen har gjorts på en liten skola där jag har bedömt att risken för identifiering var betydande så har jag valt att även aidentifiera könen på respondenterna. Respondenterna har namngivits utifrån det svenska bokstaveringsalfabetet, där eleverna heter Adam, Bertil och Cesar. Vidare heter lärarna Anna, Birgitta, Cecilia och Dagny. Inspelningar och transkriberingar kommer att förstöras och tas bort så fort undersökningen är slutförd. Alla deltagare är informerade om att materialet ska användas för att genomföra en vetenskaplig studie som ingår i min utbildning till lärare.

3.6 Trovärdighet och tillförlitlighet

Mina intervjuer och senare analys av dessa är en tolkning av undersökningsmaterial. Jag har strävat efter att hitta mönster för att öka förståelsen kring innebörden av ämnesintegrering och dess fördelar och nackdelar. I min profession jobbar jag dagligen med pedagogik och jag har under en längre tid aktivt jobbat med att försöka hitta former för ämnesintegrering. Jag är väl förtrogen med begreppet och tror mig kunna skilja på de närliggande begrepp som tidigare i uppsatsen definierats. Jag har under analysarbetet försökt distansera mig men är medveten om att min förförståelse kan ha påverkat mina tolkningar och därav resultatet. Mitt arbete bygger på ett antal intervjuer. Eftersom jag inte arbetat med intervjuer på detta sätt tidigare är jag medveten om att även detta kan påverka resultaten i studien. Jag har försökt påverka min begränsade erfarenhet av att intervjua och att tillverka frågeformulär, genom att genomföra ett antal provintervjuer. Efter dessa intervjuer upptäckte jag att några frågor var konstigt formulerade och svåra att använda och jag valde därför att omarbete frågorna till de riktiga intervjuerna. Patel och Davidsson (2003) menar att trovärdighet och tillförlitlighet innebär en god kvalitet genom hela forskningsprocessen och att det är viktigt att man är medveten om och delger sin förståelse om hur trovärdig tolkningen är.

4. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras de resultat jag fått fram genom min analys av de genomförda intervjuerna. Då både lärare och elever som deltagit är anonyma kommer jag använda fiktiva namn. Resultaten av intervjuerna redovisas i berättande text och för att förtydliga kommer jag exemplifiera med citat. Under analysen har ett mönster framträtt och jag gör ett försök att beskriva dessa mönster i olika teman. Dessa teman utgör de olika underrubrikerna. De frågeställningar jag arbetat utifrån är: Hur definieras ämnesintegrering av lärare och elever? Vilka fördelar ser elever och lärare med ämnesintegrering? Vilka nackdelar ser elever och lärare med ämnesintegrering?

4.1 Definition av ämnesintegrering

I detta avsnitt redovisas hur lärare och elever definierar och beskriver ämnesintegrering. Jag presenterar mitt resultat utifrån de teman som jag arbetat med under analysprocessen. Dessa teman är samverkan, variation, helhet och meningsfullhet.

4.1.1 Samverkan

Alla tre elever talar om begreppet ämnesintegrering som undervisning där två eller fler ämnen ingår i någon form av projektorienterat arbetssätt.

Det är ämnesintegrerat när man i exempelvis kursen fordonsteknik arbetar tillsammans med läraren i matematik och får lära sig dels namnen på verktygen och även räkna ut verktygskostnader (Adam).

Exempelvis när engelskläraren är med i verkstan och eleverna får lära sig komponenters engelska namn och vad olika verktyg heter på engelska (Cesar).

Även de fyra intervjuade lärarna redogör för liknade tankar som eleverna. Det ska vara någon form av samverkan där man jobbar tillsammans med minst två olika ämnen och dess kursmål, men att dessa har beröringspunkter med varandra.

Ämnesintegrering är det när lärare samarbetar och försöker dra nytta av varandras ämnen (Dagny).

Ämnesintegrering är när olika ämnen hittar beröringspunkter i varandras kursplaner som gör att man kan jobba tillsammans (Birgitta).

Skillnaden i lärare och elevers beskrivningar är, förståeligt nog, att lärare kommer in på kursmål, gemensamma beröringspunkter i olika kursplaner. Någon lärare nämner också att ämnesintegrering är när lärare samarbetar och drar nytta av varandras kunskaper.

4.1.2 Variation

Två av de tre intervjuade eleverna upplever att ämnesintegrering är när undervisningen är varierad. De upplever integrering då teoretiska kursmål varvas med praktiska

Variationen är bra, eftersom det som skrivs i exempelvis svenskan, skrivs inte ur eller i en kursbok utan det skrivs om verktyg, eller något annat som vi jobbar med i karaktären. Det blir inte det samma hela tiden och då upplever man det som att man tar in mera kunskap (Bertil).

En annan form av variation som en av eleverna nämner då han beskriver ämnesintegrering är att man inte behöver ha samma lärare hela tiden.

Det är bra att man inte har samma lärare hela tiden och sen att det varierande med att man ofta är ute på olika ställen och jobbar (Adam).

Lärarna nämner däremot inte variation i sin definition av ämnesintegrering.

4.1.3 Helhet och meningsfullhet

När det gäller lärarna, visar resultatet att två av de fyra intervjuade lärarna beskriver integrering som ett sätt att skapa helhet för eleverna. Denna helhet skapas genom att samarbeta med andra lärare.

När man i olika ämnen har gemensamma beröringspunkter kan man jobba tillsammans för att påvisa helheten för eleven (Birgitta).

Man kan i elevernas samtal skönja en önskan om helhet då en av eleverna beskriver sin tidigare skolgång som om man lärde sig saker man aldrig kommer ha nytta av.

När jag gick i grundskolan kändes undervisningen som att det man lärde sig skulle man aldrig komma använda (Cesar)

Citatet visar att meningsfullhet i skolan är viktig för eleverna. De vill ha förståelse för varför de ska lära sig olika saker i skolan. Två av lärarna beskriver integrering som skapande av meningsfullhet.

Det är viktigt att ämnena fungerar i yrket så att eleven upplever hur allt hänger ihop och blir en helhet (Cecilia).

Lärarna anser att det är viktigt att eleverna förstår nyttan med sin inlärd kunskap.

4.2 Fördelar med ämnesintegrering

I detta avsnitt presenteras resultaten då lärare och elever får berätta om fördelarna med ämnesintegrering. Jag presentera resultaten under följande teman och underrubriker, samverkan, variation, helhet och resultat.

4.2.1 Samverkan

Elevernas upplevelser av samverkan ter sig i att det är ämnena som samverkar. Alla tre eleverna poängterar att det är positivt med ämnesintegrering eftersom att de teoretiska delarna vävs samman med de praktiska momenten som finns ibland annat karaktärsämneskurserna. En av eleverna beskriver hur han har haft svårt för engelska under hela sin tidigare skoltid, men menar att när engelskan samverkar med ett karaktärsämne så upplevs det inte som att man har engelskundervisning.

Engelska har jag haft svårt för länge och då blir det att jag inte lägger ner mig lika mycket, eftersom jag inte tycker det är roligt. Men om man gör det tillsammans med exempelvis verkstadskursen, så känns det inte som man har engelska (Cesar).

För lärarna så visar resultatet snarare att samverkan är ett samarbete mellan fysiska personer, och som fördelaktigt resulterar i att läraren vidareutvecklar sig och lär sig nya saker av varandra.

En fördel när man ämnesintegrerar med andra lärare är att man utvecklas som lärare och man lär sig nya saker hela tiden. Men även en annan fördel är att det inte är så ensamt, som det skulle vara om man vore själv med undervisningen (Birgitta).

När lärarna samarbetar så leder detta till bättre samanhållning mellan lärarna och man gemensamma mål att tillsammans sträva mot (Cecilia).

En annan form av samverkan som en av lärarna lyfter fram är att en viss samverkan sker även med eleven.

När man arbetar tillsammans med karaktärläraren så får man se mera av det som eleven i sin tur är intresserad av. Vilket i sin tur gör att man även lär sig av eleven och det blir då ett ömsesidigt lärande samt en ömsesidig respekt för varandras kunskaper (Dagny).

Lärarnas och elevernas tankar om samverkan skiljer sig åt. Samverkan för eleverna handlar om ämnen och hur dessa integreras i arbetsuppgifterna. För lärarna handlar det mer som personlig samverkan, samverkan mellan kollegor.

4.2.2 Variation

Samtliga elever framhåller i resultatet att variationen i undervisningen är viktig. De upplever att det är variationsrikt när man inte sitter still hela tiden. En av eleverna antyder också att det är en fördel när det är flera lärare med i klassrummet, vilket gör att exempelvis en föreläsning inte hinner bli enformig och tråkig

Det är bra när man inte har samma lärare hela tiden under ett och samma lektionspass, utan ser olika ansikten och även hör de olikas röster när de förklarar. Det blir inte så långtråkigt då (Adam).

Vad det gäller lärarna menar de att möjligheten till variationen kan möjliggöra en flexibilitet i organisationen. Samtliga lärare anser att tack vare att lärarna tillsammans gör planering och veckoscheman så kan man variera undervisningen och även undervisningsgruppernas storlek.

Undervisningsgruppernas storlek gör vi som vi vill med, behöver vi dela klassen i olika delar så gör vi det (Anna).

De nämner att när lärarna exempelvis behöver föreläsa, kan man enkelt slå ihop två klasser och föreläsa för en större grupp, samtidigt frigör man en annan lärare som i sin tur kanske behöver arbeta med endast en elev för att göra en punktinsats.

4.2.3 Helhet och resultat

Alla av de intervjuade, men i synnerhet eleverna betonar att deras förståelse ökar och att de tydligare kan se ett sammanhang för hur olika ämnen hänger ihop. Eleverna beskriver också hur de upplever att kunskapen fastnar bättre och att man lär sig mera.

Matte har jag väldigt svår för och tycker inte om det, men nu när det bakas ihop med transportämnena blir det mycket lättare att förstå och när man får lära sig hur det hör ihop (Adam).

Jag tycker att jag tar in mera, det jag lär mig fastnar bättre när det är saker man är intresserad av (Bertil).

Man lär sig hur det fungerar i verkligheten och hur det kommer att bli när man kommer ut i livet. Det är inte bara hur lastbilarna fungerar man behöver lära sig, utan man skall lära sig så att man är förberedd för hela livet (Cesar).

Samtliga av lärarna diskuterar på olika sätt fördelarna med ett ämnesintegrerat arbetssätt. Resonemangen kretsar kring hur helheten för eleverna tydliggörs och hur detta har en koppling till elevernas resultat. Det är bara en av lärarna som specifikt lyfter upp elevernas resultat i hennes ämne som en direkt koppling till ämnesintegreringen. Hon berättar att 96 % av eleverna klarade de senaste nationella proven vilket också har resulterat i att elevernas betyg har blivit bättre.

Det vore förmätet av mig att säga att de goda resultaten på nationella prov beror på just jag är här och undervisar eleverna, för det tror jag inte. Utan jag tror att det goda resultatet beror mera på ämnesintegreringen än på just mig (Birgitta).

De andra lärarna diskuterar mera om hur elevernas engagemang och motivation till att lära sig de gymnasiegemensamma ämnena blir större.

Jag tycker att den stora fördelen är att eleverna får en helhetsbild och en ökad förståelse för meningen med ämnet (Anna).

Lärarna beskriver även hur förståelsen för ämnet ökar och hur eleverna ser nyttan med sina kunskaper.

4.3 Nackdelar med ämnesintegrering

I detta avsnitt presenteras resultaten där lärare och elever får berätta om nackdelarna med ämnesintegrering. Jag presentera resultaten under följande teman och underrubriker, samverkan, variation, helhet och resultat.

4.3.1 Samverkan

Samtliga fyra lärare upplever svårigheter i samverkan med andra lärare, dock i varierande grad. En av dem beskriver det som svårt att samverka med andra lärare på grund av organisationen som gör att hon även undervisar på en annan skola.

Det är svårt som idrottslärare att ämnesintegrera, i synnerhet om man arbetar halvtid eftersom jag undervisar på två skolor varje vecka, men även det att jag ska hinnas med att ha idrott med samtliga klasser på skolan gör det svårt (Anna).

De andra tre lärarna som integrera med andra lärare dagligen, hänvisar till andra typer av problem kring samverkan. De beskriver bland annat hur de upplever att viljan till ämnesintegrering saknas hos en del av karaktärsämneslärarna. Vidare beskriver två av lärarna hur de upplever att till och med en del av karaktärsämneslärarna antyder de lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnena är mindre värda.

Som lärare i de gymnasiegemensamma ämnena känner man sig inte lika mycket värd av en del kollegor (Cecilia).

Jag känner mig inte lika viktig eftersom jag undervisar i gymnasiegemensamma ämnen (Dagny).

Vidare visar resultatet på att samverkan varierar väldigt mellan olika lärare samt hur de är delaktiga i och medverkar till en god integrering. Det framkom i intervjun med en av lärarna att hon upplever det som att en del kollegor inte vill ämnesintegrera, trots att de säger att de vill. Vilket hon upplever som oerhört energikrävande och frustrerande.

Det är ofta som jag får jaga några av kollegorna för att få till planeringsmöten, sen får man nästan visa på i deras egna kursplaner vad som passar att integrera. Just det bristande engagemanget skulle kunna vara en anledning till varför jag inte vill arbeta ämnesintegrerat mera, fast det är arbetssätt jag trivs att jobba i med de ”rätta” kollegorna (Birgitta).

Citatet visar på att även tiden för planering har en avgörande roll i möjligheten att samverka, vilket även de andra tre lärarna redogör för. De beskriver att ett ämnesintegrerat arbetssätt är tidskrävande då det ska samplaneras med andra ämnen och lärare, vilket kan vara svårt att hitta gemensamma tider för. Resultatet visar på att samtliga av de fyra lärarna har olika syn på när och hur det finns gemensamma tider för att planera tillsammans. Det är allt från att man har olika tider, till att ledningen borde tydliggöra, eller att det handlar om prioriteringar samt att tiden före och efter lektionerna borde användas effektivare.

Många lärare har olika tider i veckan där tid för planering är möjlig beroende på hur man undervisar (Anna).

Det finns gemensam planeringstid om lärarna vill ta tillvara den. Men enligt mig så är det ledningen som inte har varit nog tydliga med att visa att viss tid skall användas till att planera tillsammans med andra kollegor (Birgitta).

Det finns ingen tid för gemensam planering, utan det handlar om prioriteringar. Man får ta sig tid helt enkelt (Cecilia).

Tiden finns om man tar tillvara den, jag anser exempelvis att tiden som är för och efter lektionstid kan och bör användas bättre (Dagny).

En av eleverna beskriver att när man exempelvis är i verkstan och arbetar kan det vara lätt att glömma bort att skriva i den engelska arbetsboken eftersom de inte blir påmind om det.

Man kan missa ett ämne i ett större projekt, för man är så inne i den stora uppgiften. Vilket hände en gång i verkstan, då vi glömde bort att skriva i den engelska arbetsboken (Bertil).

Ingen av eleverna upplever några direkta nackdelar med att ämnena samverkar med varandra utan ser bara fördelar.

4.3.2 Variation

Vad resultatet visar så varken uppfattar eller ser någon av lärarna några hinder med att undervisningen eller arbetssättet är varierande, utan de nackdelar och svårigheter som framkommer i resultatet ligger under övriga teman. Inte heller eleverna berättar om att det

skulle uppfattas som några problem med att det är en varierande undervisning. Men en av eleverna antyder att han för egen del inte upplever några nackdelar utan menar att det snarare ställer högre krav på lärarna eftersom eleverna inte alltid är i klassrummet utan är mera utspridda.

Engelskläraren kanske inte hinner prata engelska med oss alla, eftersom i verkstan är vi mera utspridda än i ett vanligt klassrum (Cesar).

Resultaten visar att samvekan är betydelsefull för att kunna ämnesintegrera. Om samverkan inte fungerar märker eleverna detta i den praktiska undervisningen.

4.3.3 Helhet och resultat

Det är bara en av eleverna som påpekar att ämnesintegreringen kan ha en negativ inverkan på resultatet. Han förklarar att det ofta i så väl svenskan som i engelskan är en muntlig framställning av en uppgift inför en grupp. Vidare menar han att resultatet i karaktärsämnet kan påverkas om man är blyg och har svårt att prata inför grupp, samtidigt som det integreras med tidigare nämnda ämnen.

Om man är blyg kan det vara lite jobbigt med muntliga framställningar av resultat (Adam).

Två av lärarna upplever att ämnesintegrering passar väldigt många elever men inte alla. De elever de hänvisar till är vissa elever med exempelvis funktionsnedsättningen ADHD. Dessa elever menar de på kan uppleva ämnesintegreringen som rörig när ämnen är blandade med varandra.

Just de här eleverna som behöver mycket struktur och fyrkantighet, tror jag en traditionell undervisning passar bättre för (Anna).

Medan den andra läraren som för övrigt belyser samma problem, hävdar att det handlar om att strukturera upp dagen tydlig samt att anpassa och begränsa uppgifternas innehåll, vilket man får göra oavsett undervisningsätt.

Elever med exempelvis ADHD upplever ämnesintegreringen som rörig ibland, men det är läraren som måste strukturera och begränsa uppgifterna (Birgitta).

Samma lärare understryker även att de verkligen studiemotiverade eleverna som har ett högt fokus på betyg sannolikt skulle trivas bättre med en mera traditionell undervisning och på grund av ämnesintegreringen så påverkas resultatet negativt.

Studievana och högpresterande elever skulle sannolikt nå ett högre resultat vid en traditionell undervisning som de är vana vid (Birgitta).

Här kan man se en skillnad på lärarnas tankar kring hur olika arbetssätt påverkar elever.

5. Diskussion och slutsatser

Utifrån resultaten så vill jag återkoppla till mitt syfte med min undersökning och reflektera och värdera hur väl min frågeställning är besvarad. Syftet med undersökningen var att belysa fördelar och nackdelar med ett ämnesintegrerat arbetsätt och jag valde därför även att titta på hur elever och lärare uppfattar vad ämnesintegrerad undervisning betyder.

5.1 Definition av ordet ämnesintegrering

Anledningen till att jag ville undersöka hur man definierar ordet ämnesintegrering var att jag under mina år som lärare upplevt att det ibland blir missförstånd just i vad som är ämnesintegrering. Eftersom jag upplever att lärarna har svårt att definiera ordet så var det av intresse att undersöka hur det skiljer sig åt bland eleverna, alltså vad som har förmedlats till dem.

Eftersom skolan som jag gjorde min undersökning på har arbetat ämnesintegrerat ända sedan 2005 så får man anse att många av lärarna på denna skola har en gedigen erfarenhet av att integrera och även då gått på de minor som inte syns i teorin när man presenterar ett annorlunda arbetsätt som ändå ämnesintegrering är. Jag anser att ämnesintegrering är ett av många sätt man kan utveckla skolan på men att detta sker under en lång process där man stöter på olika sorters hinder och problem på olika ställen under processens gång.

För eleverna är det svårt att definiera något som de troligen inte funderat så mycket över. Detta leder till att eleverna mer beskriver hur de upplever undervisningen och hur den skiljer sig ifrån tidigare upplevd traditionell undervisning. Eleverna beskriver likt Jonsson (2007) att det är när det är minst två ämnen som tillsammans samverkar så att eleverna kan sätta sin inhämtade kunskap i ett sammanhang och på så vis förstå helheten. Min tanke är att en lyckad ämnesintegrering är när eleven inte uppmärksammar att de exempelvis har haft ämnet matematik utan att de har använt ämnet som ett verktyg för att lösa ett problem i ett större sammanhang.

När jag jämför Jonssons (2007) undersökning med min, kan jag se en likhet och det är att lärarna har svårt att definiera ordet ämnesintegrering. Jag upplever att tidigare forskning inte heller riktigt har samma definition av ämnesintegrering, vilket kan skapa förvirring hos många. Men i det stora hela så finns det en samsyn på vad integrering är. Kort kan det sammanfattas med orden samverkan, helhet och meningsfullhet. Även om man i litteraturen blandar och ger när det gäller att definiera de olika begreppen så menar jag att det är viktigt att pedagoger och ledning på skolor där man jobbar ämnesintegrerat har resonerat och kommit fram till vilken definition som ska gälla just där. Vad betyder ämnesintegrering och hur ser det ut när sådan sker? Detta är frågor som bör vara besvarade för att lärare ska veta hur de ska tänka och planera sin undervisning.

5.2 Fördelar med ämnesintegration

Eleverna beskriver och berättar med sin tidigare skolgång i färskt minne, allt det tråkiga de upplevt tidigare i grundskolan och man måste ha i åtanke att första året på gymnasiet är det mycket som är nytt och spännande. Jag kan utifrån mina resultat se att eleverna upplever en tydlig skillnad i undervisningen och därför drar jag slutsatsen att de känner en skillnad i kunskapsinhämtandet då teorin är integrerad i den praktiska verksamheten. Mina resultat påminner om vad Maltén (2000) kommit fram till, att när eleverna kan se nytta med undervisningen så integrerar de den inhämtade kunskapen med sin upplevda verklighet. Detsamma beskriver Andersson (2000) när han redogör för Gunnar Holmstedts pedagogik. Holmstedt arbetade gränsöverskridande och resultaten som framställs är att eleverna upplevde skolan och de olika ämnena som mer meningsfulla när de fick möjlighet att se delarna i en större helhet. Jag menar att man kan dra följande slutsats. Lärare i den svenska skolan behöver bli bättre på att utforma en pedagogik som inte upplevs så meningslös och isolerad. Likande tankar har Scherp (2000) som säger att dagens ungdomsgeneration ställer högre krav på att skolan ska kännas och upplevas meningsfull. Det är viktigt att ta hänsyn till detta nu men jag tror att önskan om sammanhang har funnits långt tidigare, till och med i många generationer. Tydligt i min undersökning är att eleverna känner och upplever att de lättare lär sig saker som känns meningsfulla och roliga.

Lärarna ser ur sitt perspektiv fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat att eleverna framför allt är mera motiverade, tack vare att de ser nyttan med den inhämtade kunskapen. Jag kan i studien se att elevernas upplevelser och lärarnas tankar om vad ämnesintegrering ska leda till stämmer överens. Eleverna säger att de tycker om när de får använda sina kunskaper i riktiga situationer och att det gör det mer stimulerande att lära. Lärarna i sin tur har en önskan om att ämnesintegrering just ska leda till detta, vilket studien visar att det gör. Positivt är ju också att pedagogerna ser resultat i de nationella proven. I min studie visar det till och med på ett ökat och förbättrat resultat på de nationella proven. Vilket i sin tur kan bero på många olika orsaker och faktorer. En del i det kan vara den frihet och flexibilitet som lärarna upplever i möjligheten att själva till exempel styra över grupperns sammansättning och storlek. Vilket ofta resulterar i att lärarna kan sätta in punktinsatser för elever som är i behov av lite extra stöd.

Enligt författare och forskare i min litteraturgenomgång så är syftet med att integrera att skapa en helhetsbild för eleverna. Samma tankar redogör lärarna för när de beskriver elevernas ökade motivation och elevernas känsla av meningsfullhet.

Scherp (2000) tar i sin bok upp vikten av samanhållning mellan lärarna, vilket också framkommer i min undersökning. Lärarna upplever att sammanhållningen mellan kollegorna oftast förstärks när man arbetar gemensamt och planerar runt ett projekt där flera ämnen ingår. De berättar också hur de lär sig av varandras ämnen och ständigt utvecklas som pedagoger.

5.3 Nackdelar med ämnesintegration

Resultatet i min undersökning visar på att eleverna upplever väldigt få nackdelar med den ämnesintegrerade undervisningen. Att alla elever har olika behov för att tillgodose sig kunskapen på ett inspirerande sätt är förståeligt. I min studie kan man ändå se att resultaten visar på att samtliga elever på det yrkesförberedande programmet anser att de lär sig ”bättre”. Det kanske rent av är som en av eleverna beskrev, att det är för lärarna som de största problemen är med ämnesintegrering. Under elevintervjuerna får jag upplevelsen av att lärarna inte alla gånger kan dölja sina problem med exempelvis samverkan med andra lärare för eleven. Jag upplever inte på något vis att lärarna har en oprofessionell förhållning till eleverna, snarare att det som elev är lätt att läsa av den stämning som råder mellan kollegorna.

Vad det gäller lärarna däremot så är de upplevda nackdelarna desto flera, det som kommer fram är framför allt problemen med samverkan som belyses. När det är fråga om skolans resultat så får man inte glömma bort att det kanske inte passar alla elever med ett ämnesintegrerat arbetssätt. En av lärarna nämnde på samma vis som Scherp (2000) att de riktigt betygsfokuserade och studiemotiverade eleverna inte hade samma behov av att arbeta ämnesintegrerat för att kunna sätta den inhämtade kunskapen i sitt sammanhang. Utan gynnas av ett en mera traditionell undervisningsmodell. Båda två nämner också att elever med exempelvis ADHD behöver mera styrning och struktur i sin undervisning. Vilket jag inte kan förstå varför det skulle vara svårare uppfylla bara för att man ämnesintegrerar. Jag skulle snarare föreställa mig att det vore lättare att styra och strukturera upp tillvaron om man är två undervisande lärare på en elevgrupp.

Vi säger ofta att vi inte har tid, men just tid är väl det enda mänskligheten har. Det handla bara om vad vi fyller den med och vilka prioriteringar vi gör. Tid är ett område som har belysts av flera forskare under de senaste århundradena däribland visar både Rudhe (1996) och Scherp på samma sak som alla pedagoger visar på i mina resultat. Det som samtliga menar är att det är svårigheter att få till en gemensam tid för samplanering som är en förutsättning för att ämnesintegrera. Jag tror att det många gånger handlar om att strukturera upp en gemensam tid för planering. Man skulle exempelvis kunna likna det med ett fotbollslag som tränar eller planerar och lägger upp strategier inför en match. Eftersom fotbollen inte är en individuell sport så faller upplägget om alla ständigt ska planera sina egna strategier hemma på sin kammare utan här gäller det att gemensamt arbeta för att utvecklas och fungera som en helhet om man vill nå framgång.

5.4 Metoddiskussion

I min undersökning kan antalet rapportörer som var sju stycken anses som i minsta laget men eftersom jag genomfört kvalitativa intervjuer och är mer intresserad av tankar och uppfattningar än av att förklara och bevisa samband menar jag att antalet intervjupersoner ändå är tillräckligt. Undersökningen har skett på en och samma skola vilket kan ha påverkat resultatet. Utifrån dessa omständigheter kan inte resultatet i denna undersökning dras till allmänna slutsatser för någon större grupp.

Valet av just behöriga lärare har varit grundat på att det i undersökningen inte skulle behöva skilja för mycket på lärarnas utbildningsnivå vilket är av betydelse vid exempelvis tolkningar av typiska skolbegrepp.

När det gäller elevernas upplevelse i resultatet så måste man ha med i åtanke det var elever som gjorde sin första termin på sin nya skola. Vilket i sin tur kan göra att undervisningen uppfattas mera omväxlande och på grund av det så kan det ha blivit ett missvisande resultat.

5.5 Kritisk granskning av det egna arbetet

När jag kritiskt granskar min undersökning, så är det några delar i mitt arbete som jag funderar över. Eftersom jag själv arbetar på den aktuella skolan, där jag har gjort min undersökning, så ställer jag mig frågande till om det har påverkat de intervjuades svar? Vad det beträffar elevernas svar på min frågeställning, så upplever jag inte att jag har påverkat resultatet, eftersom jag varken känner eller undervisar dem. Vilket skulle kunna vara en möjlig misstanke om en elev exempelvis är beroende av min betygsättning.

När det gäller lärarna som för övrigt är mina kollegor, så kan det möjligtvis påverka resultatet. Eftersom vi arbetar mer eller mindre tillsammans i det vardagliga arbetet på skolan, så kanske det kan upplevas som påfrestande och svårt för respondenten att vara helt ärlig i sina svar, angående skolans arbetssätt.

Om jag skulle göra om min undersökning så skulle det kunna vara aktuellt att komplettera min kvalitativa undersökning med en enkätundersökning till samtliga elever på den berörda skolan. Detta eftersom jag tror att eleverna i den första årskursen kan vara påverkade av nyhetens behag, som kan upplevas med en ny skola, nya lärare, nya kurser samt ett annorlunda arbetssätt.

5.6 Slutsatser

Eleverna tycker att ämnesintegrering är bra och de upplever att de lär sig mera, förstår nyttan med kunskapen samt ser det i sin helhet, vilket lärarna är medvetna om och förstår. Lärarna upplever en frustration över att andra lärare inte ser till helheten för eleven utan tänker bara på sitt eget ämne.

För lärarna verkar samarbete och tid vara stora dilemman när man ska arbeta ämnesintegrerat. Jag är verkligen förvånad och hade inte kunnat tänka mig att resultatet skulle visa på att det var just samverkan med andra lärare som var det största problemet och det som upplevdes som det mest negativa och skapar sådan frustration. Jag tolkar mitt resultat som att det är liknade svårigheter i att samverka som det är med att hitta gemensam tid för planering. Vilket kan förtydligas med att om det inte känns viktigt att samverka, så är det svårt att prioritera tid för gemensam planering.

5.7 Förslag till fortsatt forskning

Är det verkligen så att det är lärarnas samarbetsförmåga som utgör det största hindret för att arbeta ämnesintegrerat? Utifrån denna fråga så skulle vidare forskning vara att även intervjua karaktärsämneslärare på samma skola för att undersöka om de upplevde samverkan på samma vis. Vad det beträffar elevernas upplevelser av ämnesintegreringen så skulle det vara intressant att undersöka om upplevelsen är lika under alla tre åren på gymnasiet.

Referenser

- Anderson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande: I samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, B. (1994). *Om kunskapande genom integration* (Na-spektrum, nr. 10). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, M. (2012). *Möjligheter och hinder för ämnesintegration*. Examensarbete i lärarutbildningen. Karlstad: Karlstads universitet.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2012). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö; Liber.
- Berggren, I. Bergman, R. (2007). *Infärgning ur lärarens perspektiv*. Examensarbete i lärarutbildningen. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Cedergren, J. (2000). *PBL och lärstilar: En vinnande kombination*. Östersund: Håkan Jönsson konsult.
- Davidsson, B. & Patel, R. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P-G., Leffler, E. & Svedberg, G. (2012). *Entreprenöriell pedagogik i skolan: Drivkraft för elevers lärande*. Stockholm: Liber.
- Jonsson, S. (2007). *Ämnesintegrering: Gymnasielärares syn på ämnesintegrering gällande matematik och yrkesprogram*. Examensarbete i lärarutbildningen. Umeå: Umeå universitet.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2000). *Elevaktiva Arbetssätt*. Skriftserie - Regionalt utvecklingscentrum 2000:1. Karlstad: Karlstads universitet.
- Strandberg, L. (2007). *Vygotskij i praktiken: Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2004). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rudhe, E. (1996). *Ur nöd i lust*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2010). *Entreprenörskap i skolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94* (Rev. uppl.). Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2008). *Hur hänger allt ihop?* Hämtad 2013-12-08 från <http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fore-ht-2011/program/fordonsprogrammet/hur-hanger-allt-ihop-1.25570>

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

Öhman-Gullberg, L. (2006). *Movere: Att sätta kunskap i rörelse: En analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. Malmö: Malmö Högskola.

Bilaga 1: Intervjuguide

Till elever

1. Vad upplever du är ämnesintegrering?
2. Har du under tidigare år i skolan, haft erfarenhet av ämnesintegrering på något vis?
3. Hur upplever du ämnesintegrering?
4. Kan du berätta om en lyckad undervisning med äi för dig?
5. Vilka fördelar upplever du med äi?
6. Vilka nackdelar upplever du med äi?
7. Vilka ämnen tycker du passar bäst att äi? Varför just dem?
8. Kan du berätta om hur din ”drömskola” skulle se ut. Vad kännetecknar den?
9. Vad skulle känneteckna undervisningen på den skolan?

Till lärare

1. Hur länge har du arbetat som lärare på gymnasieskolan?
2. Vilket/vilka ämnen undervisar du i?
3. På vilka program undervisar du?
4. Hur definierar du ämnesintegrering?
5. Har du tidigare erfarenhet av ämnesintegrering från andra skolor?
6. Har du tidigare erfarenheter av ”traditionell” ämnesundervisning? Hur upplevde du den?
7. Hur upplever du ämnesintegrering i undervisningen?
8. Kan du berätta om en lyckad situation med äi för dig? Hur kom det sig att den blev lyckad?
9. Vilka fördelar upplever du med äi?
10. Vilka nackdelar upplever du med äi?
11. Vilka mål i ditt ämne upplever du som svårast att äi och varför?
12. Vilka ämnen tycker du passar bäst att äi? Varför just dem?
13. Hur upplever du andra lärares inställning till äi är?
14. Hur upplever du att ledningens inställning till äi är?
15. Underlättar/försvårar organisationen möjligheterna till ett ämnesintegrerat arbetssätt på din skola?
 - Arbetslagets utformning
 - Planeringstid med andra lärare
 - Schemaläggning
 - Undervisningsgrupper
 - Lokaler
16. Kan du berätta om hur din ”drömskola” skulle se ut. Vad kännetecknar den?
17. Vad skulle känneteckna undervisningen på den skolan?