



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ämnesintegration – schemat, tiden och viljan

En analys av några skolledares och lärares uppfattningar kring
ämnesintegrationens skeenden och förutsättningar.

Daniella S. Steen

LAU370 - HT 2010

Examensarbete inom lärarutbildningen

Handledare: Mikael Holmqvist

Examinator: Madeleine Löwing

Rapportnummer: HT10-2611-026

ABSTRACT

Arbetets art:	Examensarbete inom lärarutbildningen, Göteborgs Universitet
Titel:	Ämnesintegration – schemat, tiden och viljan. En analys av några skolledares och lärares uppfattningar kring ämnesintegrationens skeenden och förutsättningar.
Författare:	Daniella S. Steen
Termin och år:	Hösttermin 2010
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Mikael Holmqvist
Examinator:	Madeleine Löwing
Antal sidor:	35
Rapportnummer:	HT10-2611-026
Nyckelord:	ämnesintegration, ämnesövergripande, ämnessamverkan, ämnesintegrerat arbete, samarbete, organisation, uppdragsbeskrivning.

I min erfarenhet arbetas det inte i någon större utsträckning ämnesintegrerat i skolan och jag har länge funderat på varför. Med denna studie ville jag därför försöka hitta de argument som skolledare och lärare uppger som avgörande för att skolorna kommer till att arbeta ämnesintegrerat. Dessutom ville jag undersöka i vilken utsträckning det arbetas på detta sätt.

Arbetet är en empirisk studie där jag använt intervjun som metod. Totalt har jag intervjuat 28 skolledare och lärare på åtta olika skolor inom gränsen för en av Göteborgs kranskommuner. Intervjuerna har spelats in, transkriberats och ligger som grund för min analys och resultatdel. Jag anser att jag utifrån intervjupersonernas svar har kunnat kartlägga i vilken utsträckning ett ämnesintegrerat arbete sker. Jag anser även att jag funnit de avgörande faktorerna för ett ämnesintegrerat arbete, där schemat, tiden och viljan är några av dessa faktorer.

Med min intervjuer och med stöd från min presentation av tidigare forskning har jag kunnat dra vissa slutsatser. Resultatet visar därmed:

- Att ämnesintegrerat arbete visst sker på skolorna men att det behöver utvecklas för att skolorna verkligen ska kunna säga att de arbetar ämnesintegrerat.
- Att de tyngst avgörande faktorerna är schemat, tiden och viljan. Läggs schemat så att det verkar för ämnesintegration, skapas tiden för ett sådant arbete. Men finns inte viljan kommer ett ämnesintegrerat arbete vara svårt att få till.
- Att det eventuellt behövs en förändring i lärarnas uppdragsbeskrivning för att ämnesintegrationen ska komma till att ske och bli bra. Det står inte explicit i lärarnas uppdragsbeskrivning idag att de ska verka för ett ämnesintegrerat arbete.
- Att det råder en problematik i begreppet ämnesintegration då det inte finns en klar gemensam definition av detta i skolan. Definitionen av begreppet kan därmed i sig vara avgörande för att ett ämnesintegrerat arbete sker.

Innehållsförteckning

INLEDNING.....	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	2
TEORIANKNYTNING.....	3
2.1 Ämnesintegrationens definition.....	3
2.1.1 Synonymer till ämnesintegration?.....	3
2.1.2 Definitionen i detta arbete.....	4
2.1.3 Metoder för ämnesintegration.....	4
2.2 Varför arbeta ämnesintegrerat?.....	5
2.2.1 En icke ämnesindeldad verklighet.....	5
2.2.2 Sammanhang och helhet.....	5
2.2.3 Motivation och möjlighet till lärande.....	6
2.2.4 Läroplanen.....	7
2.2.5 Tidsbesparande och motiverande arbete för lärarna.....	7
2.2.6 En fråga om variation i undervisningen.....	7
2.3 Svårigheter, hinder och utmaningar med ämnesintegrerat arbete.....	8
2.3.1 Ämnesintegration – vad är det egentligen?.....	8
2.3.2 Det motverkar elevens lärande.....	8
2.3.3 Verksamhetens tradition.....	8
2.3.4 Skolans organisation.....	9
2.3.5 Tid och samarbete.....	9
METOD.....	11
3.1 Studiens karaktär.....	11
3.2 Urval och avgränsning.....	11
3.3 Genomförande.....	12
3.3.1 Intervjuer.....	12
3.3.2 Transkribering.....	13
3.3.3 Pseudonymer.....	14
3.3.4 Analysmetod.....	14
3.4 Etiska principer.....	14
3.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och reproducerbarhet.....	15
RESULTAT & ANALYS.....	16
4.1 Skolledare och lärares syn på ämnesintegration.....	16
4.1.1 Begreppets definition.....	16
4.1.2 Varför arbeta ämnesintegrerat.....	18
4.1.3 Sammanfattning.....	20
4.2 Ämnesintegrerat arbete i verksamheten.....	21
4.2.1 Skola A.....	21
4.2.2 Skola B.....	21
4.2.3 Skola C.....	22
4.2.4 Skola D.....	22
4.2.5 Skola E.....	23
4.2.6 Skola F.....	23
4.2.7 Skola G.....	23
4.2.8 Skola H.....	24
4.2.9 Sammanfattande analys av det ämnesintegrerande arbetet på skolorna.....	24

4.3 Förutsättningar för ämnesintegrerat arbete.....	25
4.3.1 Tid.....	25
4.3.2 Schemaläggning.....	26
4.3.3 Vilja.....	26
4.3.4 Gamla traditioner.....	27
4.3.5 Personalens uppdragsbeskrivning.....	28
4.3.6 Sammanfattning.....	28
DISKUSSION.....	29
5.1 Begreppet ämnesintegration.....	29
5.2 I vilken utsträckning sker arbetet?.....	29
5.3 Hinder, utmaningar och förutsättningar för ämnesintegrerat arbete.....	30
5.4 Är det lärarens uppdrag?.....	32
5.5 Källdiskussion.....	32
5.6 Uppnåelse av syftet och avslutande diskussion.....	33
5.7 Framtida forskning.....	33
REFERENSER.....	35

INLEDNING

Eftersom jag själv har goda erfarenheter av ämnesintegration har jag insett fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat. Jag anser att du som elev, med ett ämnesintegrerat arbete, får en större verklighetsuppfattning som gör dig bättre rustad för livet efter skolan. Men under min verksamhetsförlagda del av utbildningen (VFU) har jag sällan stött på ett sådant arbetssätt. Jag har länge funderat över varför det inte i så stor utsträckning arbetas ämnesintegrerat i skolan. Visst har jag varit med om temaveckor och schemabrytande dagar, något som jag i denna uppsats kommer att referera till som ”storskalig” ämnesintegration, men i den vardagliga undervisningen är den sortens arbete i min erfarenhet nästintill obefintligt. Att gå in i ett annat ämne för att där belysa eller göra moment som ett hjälpmedel för att nå mål inom det egna ämnet, anser jag också vara en form av ämnesintegration. Detta kommer jag i mitt arbete referera till som ”småskalig” ämnesintegration. En anledning till att jag inte stött på ämnesintegration, kan vara för att det inte diskuteras inom skolan, något som det inte heller görs inom lärarutbildningen. Dock har diskussionen förekommit i debattartiklar, inom lärarförbunden och inom forskningen. Flertalet nyöppnade friskolor lanserar sig som att de arbetar ämnesintegrerat (Vittra, Jensen, m.fl.) Så ämnesintegration, hur den än definieras, är verkligen i hetluften.

Men trots att ämnesintegration diskuteras inom media och forskning, tycks det ändå på majoriteten av de skolor jag besökt, ligga någon form av problematik i att anamma ett ämnesintegrerat arbetssätt. När jag själv arbetade i skolan, och frågade en kollega om det fanns möjlighet till samarbete, möttes jag oftast av tvekan eller kalla handen. Det blev för krångligt och kollegorna ansåg att det skulle ta för mycket tid, trots att mitt förslag enbart skulle innebära en mindre förändring i planeringen. Att elever lär sig bättre eller mer genom att arbeta för ett helhetstänkande, vilket kan göras genom ämnesintegration, anser jag ses som en självklarhet för många. Det står i 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) att ”undervisningen i olika ämnesområden [ska] samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet samt att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen” (2006, s 17). Detta bör verkligen öppna upp och motivera för ett sådant arbete. I detta arbete kommer jag att skriva *skola* men syftar på skolan som verksamhet.

Men kanske finns ämnesintegrationen i all fall? Är det så att jag inte ser den? Är den såpass dold? Eller är det för att det av någon anledning inte går att göra? Och vad är det i så fall som orsakar det? För att inte tala om alla dessa begrepp. Under lärarutbildningen stöter vi som lärarstudenter på flera begrepp som jag anser har med ämnesintegration att göra. Vad är egentligen, i skolans verksamhet, skillnaden mellan ämnesövergripande, tvärvetenskapligt och ämnesintegration? Kan kanske detta också vara en faktor som hindrar att ämnesintegrerat arbete sker i skolorna, för att skolledare och lärare talar förbi varandra och menar olika saker? För att få svar på dessa frågor, har jag i detta arbete genomfört en fallstudie. Studien har tagit plats inom ramen för en mindre kommun i Västra Götaland där det finns totalt åtta senaredelsskolor med årskurserna 6-9 varav några av dessa är friskolor. På skolorna har jag intervjuat samtliga skolledare samt minst en lärare där lärarna slumpmässigt har valts ut. Totalt har 28 personer intervjuats.

Uppsatsen består av inledning, syfte, teoriansknytning, metod, resultat och analys, diskussion samt referenser. Jag använder mig av Harvard systemet med användning av direktcitater efterföljt av sidhänvisning. Strukturen för resultat och analys samt diskussion är uppbyggd utifrån mina frågeställningar. Teoriansknytningen är uppbyggd på resonemang kring begreppet ämnesintegration, varför det bör arbetas ämnesintegrerat samt hinder och svårigheter för ämnesintegrerat arbete. Analysen är uppbyggd kring områdena begreppet definition, där jag också kort argumenterar för ”varför arbeta ämnesintegrerat”, på vilket sätt och i vilken utsträckning ämnesintegration sker samt förutsättningar för ämnesintegrerat arbete. I diskussionen försöker jag koppla ihop ovanstående delar och reflekterar över argumenten om mitt syfte och mina frågeställningar har besvarats.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet med arbetet är att undersöka i vilken utsträckning några skolledare och lärare anser att skolorna arbetar ämnesintegrerat samt att undersöka vilka argument de använder för att ett ämnesintegrerat arbete sker. Som stöd för att uppnå mitt syfte, har jag ställt mig följande frågeställningar:

- Hur definierar skolledare och lärare begreppet ämnesintegration?
- I hur stor utsträckning anser skolledare och lärare att skolorna arbetar ämnesintegrerat?
- Vad är enligt skolledare och lärare avgörande för att ett ämnesintegrerat arbete sker?

Vad jag vill med min studie är att läsaren ska kunna få en insikt kring vilka utmaningar eller hinder som kan stötas på om man själv vill ta initiativet till ett ämnesintegrerat arbete.

TEORIANKNYTNING

2.1 Ämnesintegrationens definition

I det här arbetet har jag valt att använda begreppet ämnesintegration. Dock ligger det en problematik i mitt begreppsval då ämnesintegration kan ha många olika betydelser. Detta är ingen ny problematik. Redan år 1989 sa lärarstudenter, som gavs möjlighet att arbeta med temadagar om ämnesintegration, att det är svårt att ”definiera begreppet integration; många missförstånd uppstod.” (Arfwedson, 1989, s 24). Problematiken med ämnesintegrationens definition grundar sig bland annat i att det finns flera andra begrepp som ligger nära i betydelse till begreppet ämnesintegration. Begrepp som *ämnesövergripande*, *ämnesöverskridande*, *tvärvetenskaplig* och *tematiskt arbete* är, för att nämna några sådana begrepp. Dessa begrepp har ibland sina tolkningar mer åt innehåll av arbetet och ibland mot organisation av undervisningen, men berör ändå samma form av arbete. Låt oss börja med att se på definitionen av de olika begreppen.

2.1.1 Synonymer till ämnesintegration?

Övergripande betyder enligt *Nordstedts svenska ordbok* (NSO) något som ”täcker ett större område eller många områden” (2003). Ämnesövergripande undervisning betyder att ”undervisningen berör flera olika ämnen och på så vis alltså skiljer sig från ämnesindelad undervisning” (Österlind, 2006, s 9). Ämnesövergripande är också det ord som är mest förekommande bland de källor jag tittat på. En trolig förklaring är att det är detta ord som används i styrdokumentet. Där står bland annat att rektor har ansvar för att ”*ämnesövergripande* [min kursivering] kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen” (Lpo94, 2006, s 17). Dock är det många författare som skriver om ämnesövergripande arbete som ett sätt att integrera undervisningen och att detta arbetssätt ”skall användas där det är det bästa sättet att nå fram till integrerad kunskap” (Hinton, 1988, s 9). Även Sandström pekar på det ansvar rektorn har för att ”ämnesövergripande kunskapsområden *integreras* [min kursivering] i undervisningen av olika ämnen” (2005, s 13). Förekomsten av ordet integrerar verkar här stå i relation till ordet ämnesövergripande.

Överskrida betyder enligt NSO ”förflytta sig förbi gräns” (2003), eller enligt *Svenska akademins ordbok* (SAO), att ”gå över, passera” (2007), alltså något som görs utanför ramarna, då enligt min tolkning, att arbeta över ämnensgränserna. I mina källor är det vanligt att variera ämnesövergripande med ordet ämnesöverskridande. Därmed drar jag slutsatsen att dessa två ord är tämligen lika, både enligt deras definition och enligt den litteratur jag hittat.

Tematisk innebär en ”uppsättning (besläktade) teman som behandlas i ett sammanhang” (NSO, 2003). Tematisk undervisning bygger, enligt Nilsson, på ”ett vetenskapligt synsätt där undervisningen inte organiseras strikt ämnesvis utan /.../ *integreras* [min kursivering] till en helhet” (2008, s 5). Vidare menar han att tematisk undervisning innebär att olika ämnen ”*integreras* [min kursivering] på ett *tvärvetenskapligt* [min kursivering] och likvärdigt sätt.” (2008, s 22). Återigen förekommer ordet integration, fast denna gång i relation till tematisk undervisning. Ordet tvärvetenskaplig förekommer också i detta sammanhang. *Tvärvetenskapligt* är enligt SAO något som ”berör flera vetenskapsgrenar” (2007) eller ”vetenskap som spänner över flera (traditionella) ämnesområden” (NSO, 2003).

Ordet *integration* betyder enligt SAO ”sammanförande till en helhet” (2007). Detta är synonymt med *integrera*, men integrera betyder också ”samordna” eller ”fullständiga genom införlivning”. (Införlivning är för övrigt synonymt med assimilera). Enligt *Nationalencyklopedin* (NE) innebär dessa båda en ”process som leder till att skilda enheter förenas.” Dessutom betyder *integrerande* att det är något som ”/ingår/ som (nödvändig) beståndsdel i del”. Alltså, ordet integration och dessa böjningsformer har med delar och helhet att göra. Detta stämmer bra överens med den ansats Andersson gör i sin artikel *Om integration av kunnande*, att med ”[ämnesintegration] menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt” (2003, s 2).

2.1.2 Definitionen i detta arbete

Ämnesövergripande, ämnesöverskridande, tvärvetenskaplig och tematiskt arbete är enligt mig olika sätt att uttrycka ämnesintegration, vilket innebär att sammanfoga delar till en enhet, att föra samman olika delar av ämnena och av undervisningen. Kanske kan ämnesintegration stå som ett paraplybegrepp till alla de andra. Begreppen hör ihop och är tydligt kopplade till varandra. Låt mig utveckla: Att föra ihop, ex delar till det hela, kan göras på många olika sätt. Arbetar lärarna med ett tema, även om lärarna gör det strikt inom sina ämnen, så för lärarna ihop ämnena runt just det temat. Detta görs även vid arbeten med projekt. Tvärvetenskapligt är något som berör flera vetenskapsgrenar, alltså förs flera olika vetenskaper, skolämnen, ihop. Överskridande arbete går över en gräns, alltså att gå över gränsen för de olika skolämnena, alltså förs de ihop. Övergripande täcker många områden, alltså förs ämnena ihop. Integration, att föra samman till en enhet. Jag vill påstå att allt detta är ämnesintegration.

Även författarna av de källor jag använder, lyfter fram olika aspekter av begreppen inom ramen för sina arbeten. Arfwedson skriver att de hoppas med sina temadagar att dagarna ska ”tjäna som uppslagsgivare då det gäller *temainriktad* [min kursivering] undervisning” (1989, s 4) men hela Arfwedsons text heter *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola*. Liknande uttryck förekommer på flera ställen i rapporten. Därmed drar jag slutsatsen att tema och ämnesintegration anses höras samman. Hintons rapport beskriver *En didaktisk bearbetning av ämnesövergripande kunskapsområde* men nämner i texten att ”målet är att nå *integrerad* [min kursivering] kunskap” (1988, s 9). Återigen, drar jag slutsatsen att författarna menar att orden integration och övergripande hör ihop och är aspekter av samma sak. *Tematisk undervisning*, som Nilsson skriver om, bygger på ”ett tvärvetenskapligt synsätt där undervisningen inte organiseras strikt ämnesvis utan tematiskt, så att olika, traditionella skolämnen integreras till en helhet” (2008, s 5). I samma mening talar han om tematiskt, tvärvetenskapligt och integration, alltså drar jag slutsatsen att författaren menar att dessa hör ihop. Österlind talar om ämnesövergripande undervisning i relation till ”att *integrera* [min kursivering] innehållet” (2006, s 10).

Andersson använder begreppen *småskalig* och *storskalig* integration. Ett exempel på småskalig integration är att om eleverna arbetar med volym i matematiken, går läraren in i hemkunskapen och skriver om enheterna på recepten, exempelvis skriver om dl till ml. Här tar läraren stöd av ett annan skolämne för att belysa eller fördjupa en kunskap i det egna ämnet. Ett exempel på storskalig integration är temadagar, schemabrytande veckor eller projektarbeten där flera skolämnen samarbetar kring ett gemensamt arbetsområde. Både småskalig och storskalig integration är för mig ämnesintegration. Det är den utgångspunkt jag använder i mitt arbete. Men denna breda definition skulle kunna kännas svårhanterlig. Exempelvis uttrycker sig Anette Lydén i *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola*, att hon *inte* är benägen ”att hålla med den grupp som skrev att ämnesintegration är 'allt från att låna ett band av en kollega till totalt samarbete över gränserna.' Den definitionen är allt för vid och gör begreppet ämnesintegration meningslöst” (Arfwedson, 1989, s 6). Men jag håller alltså inte med. Jag anser att ämnesintegrerat arbete visst kan vara så enkelt och litet. Det behöver inte alltid vara så stort. Det viktigaste enligt mig är att det är ett kontinuerligt arbete och inte bara något som händer ibland. Det är det som är ämnesintegration enligt den definition som jag vill lyfta fram i det här arbetet; allt från det lilla till det stora men något som är en kontinuerlig del av arbetet på skolan och i undervisningen.

2.1.3 Metoder för ämnesintegration

Oftast är arbetet med ämnesintegration kopplat till val av metod. Ibland är det metoden som ger förutsättningar för integrationen mer än vad integrationen ger förutsättningar för metoden. Exempel på metoder som verkar för ämnesintegration är projektarbeten, storyline, case, tema, problembaserat lärande, situationsbaserat lärande etc. Men metoder för ämnesintegration, även om det också är tämligen intressant, är i denna uppsats inte relevant för att uppnå syftet. Fokus ligger i detta arbete på *om* det arbetas ämnesintegrerat, hur stor utsträckning det arbetas på detta sätt och vad som är avgörande för att ett ämnesintegrerat arbete sker.

2.2 Varför arbeta ämnesintegrerat?

I ett arbete som går ut på att undersöka hur ämnesintegrationen ser ut i olika skolor och där jag försöker finna argumenten för att ett sådant arbete sker, är det nödvändigt att försöka svara på frågan ”varför bör det arbetas ämnesintegrerat?” Mina källor ger uttryck för en vid spridning av anledningar till detta och jag har kunnat kategorisera denna spridning till följande områden: för att verkligheten inte är ämnesindelad, för att det bidrar att skapa sammanhang och helhet, för att det motiverar eleverna och ökar deras möjligheter till lärande samt för att det står i skolans styrdokument. Jag har här valt att referera till att mina källor talar om ämnesintegration trots att författarna själva kanske använder andra uttryck, så som exempelvis ämnesövergripande. Jag anser mig kunna göra detta utifrån mina argument om ämnesintegration som paraplybegrepp i föregående avsnitt.

2.2.1 En icke ämnesindelad verklighet

Den kända pedagogiska teoretikern John Dewey, som myntade begreppet ”learning by doing”, menade redan år 1902 att ämnesuppdelningen som skolan till stort baserar sin undervisning på, går emot barnet och individens natur: ”Ämnesindelningen är inte något som finns i barnets erfarenhet. Individerna upplever inte tingen i separata fack” (1980, s 102). Skolan behöver därmed undervisa så som individen ser världen och verkligheten. Ämnesintegration är ett sätt att göra detta på.

Precis som Dewey, menar Svingby att människor inte upplever ”verkligheten ämnesuppdelad” (1986, s 97). Faktorer, som kan hänvisas till olika skolämnen, påverkar och agerar tillsammans i den värld vi lever i. Till exempel gör varan vi köper i mathandeln att pengarna lämnar vår plånbok (matematik), livet för odlarna av varan påverkas av efterfrågan (sambandskunskap) likaså den natur som varan kommer ifrån (geografi, biologi). Allt detta är kunskaper som individen har behov och nytta av i livet. Svingby menar att kunskap aldrig kan fås enbart genom den traditionella ämnesindelningen: ”Den verkligt fundamentala kunskapen kan inte hänföras till ett eller annat ämne. Den går utöver och tvärsöver ämnen” (1986, s 124).

Inga händelser eller skeenden i samhället är indelade och enkla. Verkligheten är mer komplex än så. Som det står i Lpo94, är det skolans uppdrag att:

överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället /.../ Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. (2006, s 5)

Med stöd av detta, menar Andersson, att det är vår uppgift att hjälpa eleverna, exempelvis genom ämnesintegration, att ”orientera sig i [denna komplexa verklighet]” (2003, s 11).

2.2.2 Sammanhang och helhet

Andersson grundar många av sina argument för ämnesintegrerat arbete på att det ökar elevernas förmåga att ta till sig kunskap och att det är vår uppgift att ”hjälpa [eleverna] genom att skapa sammanhang och mönster, i vilka flödet av detaljer kan fogas in” (2003, s 10). Han får bifall av deltagarna i Arfwedsons studie som uttrycker att ämnesintegrerat arbete ger ”eleverna möjlighet till helhetssyn och förståelse av sambanden mellan ämnen” (1989, s 20) och att det skapar ”överblick av en komplex verklighet” (1989, s 20), antagligen samma komplexa verklighet som både läroplanen och Andersson talar om.

Om skolan ska ge eleverna möjligheter att se den komplexa verkligheten, måste läraren, som Brinchmann-Hansen uttrycker, ”erbjuda eleverna en inlärningssituation som är utformad för att se sammanhang och helhet, och som inte är knuten till detaljer” (1996, s 17). Detta kan göras genom att periodvis frånga att de enskilda ämnena styr undervisningen. För att söka ett helhetstänk är det ”viktigt att traditionella ämnesgränser suddas ut så mycket som möjligt, så att eleverna kan arbeta tvärs över ämnesgränserna. Det innebär i praktiken *ämnesintegrerad* undervisning” (Brinchmann-Hansen, 1996, s 17). Dock säger Andersson att ”om helheten överbetonas kan man få diffust

kunnande utan den konkretion och substans som detaljerna kan ge. Kruxet är att få delar och helhet att hjälpa varandra genom ett lämpligt växelspel” (1992, s 41). Både delarna och helheten är alltså viktiga i ett ämnesintegrerat arbete.

Nilsson uttrycker att genom tematiskt arbete upplever eleverna att ”undervisningens olika delar hänger ihop. /.../ Fakta sätts in i meningsfulla och begripliga sammanhang, vilket gynnar elevernas förståelse av utbildningsinnehållet” (2008, s 29-30). Och det är ju en förståelse av lärostoffet som lärarna eftersträvar att ge elevernas med undervisningen. Ämnesintegration är då ett bra arbetssätt då ”denna organisering av innehållet underlättar för elever att skapa sammanhang i lärostoffet” (Österlind, 2006, s 9).

Andersson menar att skapandet av sammanhang och mönster kräver mer än dagens ämnesindelade arbetssätt. Att skolan undervisar ämnesindelad, är enligt Dewey, ”en produkt av vetenskapen genom tiderna” (1980, s 102). Svingby uttrycker detta som ett resultat av de ”utarbetade kunskapsstrukturerna och den systematiska kunskapen” (1986, s 124) som finns representerad inom de vetenskapliga disciplinerna och dess specialisering. Men denna form av undervisning ”representerar emellertid inte elevernas sätt att tänka” (1986, s 124) menar hon. Specialiseringsundervisningen kan leda till att man ”avskärmar skolkunskapen från vardagsverklighet och vardagskunskap. [Det] gör lätt skolkunskapen till ”död” kunskap /.../ Stofffrängsel vid ämnesläsning ger ytliga kunskaper och splittring” (Svingby, 1986, s 124). Det är inte tillräckligt att arbeta ämnesindelad för att skapa sammanhang och helhet. Andersson menar därmed att skolan måste ”utveckla integrationsdimensionen” (2003, s 10).

2.2.3 Motivation och möjlighet till lärande

Motivation är en tredje anledning till varför det bör arbetas ämnesintegrerat. Österlind menar att med ämnesintegrerat arbete kan eleven se ”kunskapens värde och därmed motiveras att skapa förståelse” (2006, s 13). I hennes mening är ämnesintegrerat arbete baserat på frågor tagna från verkligheten. Hon menar att eleverna med detta upplever ”innehållet som intressant och relevant då det organiseras runt så kallat verkliga frågor” (2006, s 15). Eleven kan då inse ”kunskapens nytta och värde och därmed bli mer motiverad att skapa förståelse” (2006, s 15). Samma slutsats drar Andersson i sin rapport om ämnesintegrerat arbete: elever med blockbetyg, som enligt hans studie därmed till större del arbetar ämnesintegrerat, ”upplever sig som mer motiverade och aktiverade på lektionerna” (1992, s 25). De upplever även att de får ”större trygghet och uppskattning på lektionerna” (1992, s 36) samt att de upplever ”att de lär sig bättre” (1992, s 37). Andersson sammanfattar detta med att elever som får blockbetyg upplever att de ”lär sig mer på arbete i skolan” (1992, s 39).

Brinchmann-Hansen använder problembaserad och projektorienterad undervisning som exempel på ämnesintegrerande undervisningsmetoder. Där tar eleven ofta stort eget ansvar för sin utbildning och utgångspunkten är verkliga problem. Hon menar att dessa arbetssätt ökar elevernas motivation då större ansvar ofta medför ”större egen aktivitet /.../ Såväl problembaserad som projektorienterad metodik är arbetssätt där eleverna har ett väsentligt ansvar och där de deltar aktivt i inlärningsprocessen” (1996, s 11). Men för att inlärningsprocessen ska lyckas, menar Brinchmann-Hansen, att det krävs en

dubbel motivation: både hos eleven och hos läraren. Undervisningen bör därför främja flit och viljan att göra sig omak. God undervisning skall ge eleverna erfarenheter av att lyckas i det egna arbetet, ge tro på den egna förmågan och utveckla ansvaret för den egna inlärnigen och ens eget liv (1996, s 20).

Arbetas det ämnesintegrerat tematiskt, innebär det, enligt Nilsson, att eleverna inte ”behöver ändra sitt intellektuella fokus från lektion till lektion” (2008, s 29). Detta, menar han, kan vara en av anledningarna till att elever tappat motivation och fokus. Genom att arbeta ämnesintegrerat skapas ”sammanhängande kunskaps- eller undervisningskontexter där lärandet får pågå under en längre, sammanhängande tid och där eleverna inte ideligen behöver avbryta det de håller på med” (2008, s 29). Det ökar också möjligheten att skapa ”ett genuint intresse” (2008, s 30) hos eleverna och att

”olika färdigheter tränas i funktionella sammanhang” (2008, s 30).

2.2.4 Läroplanen

Som tidigare avsnitt visar kan ämnesintegrerat arbete bidra till ökad motivation och ge eleverna en större helhetsbild av samhället. Utöver detta bör det arbetas ämnesintegrerat av den anledningen att det står så i skolans styrdokument. En stor del av ansvaret för det ämnesintegrerande arbetet ligger hos rektor. Rektor har särskilt ansvar för att ”undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet samt att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen” (Lpo94, 2006, s 17). Undervisningen skall alltså samordnas så att eleverna får en helhetsbild inom olika ämnesområden. Detta styrks på flera ställen i styrdokumentet, bland annat står det att en ”viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang” (2006, s 6) och att det i alla undervisning är ”angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv” (2006, s 6). Kunskap och helhet nämns också i styrdokumentet:

Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en enhet. /.../ Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. (Lpo94, 2006, s 6)

Enligt styrdokumentet finns det alltså möjligheter inom skolan som organisation för att arbeta ämnesintegrerat. Detta styrks av att läraren ”skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former” (2006, s 9). Vidare ska läraren ”organisera och genomföra arbetet så att eleven /.../ får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (2006, s 12). Det är alltså tydligt både ur rektor-, helhet- och lärarperspektiv, att ett ämnesintegrerat arbete bör förekomma inom skolan. Det som inte är uttalat är hur man går till väga, hur ofta och i vilken utsträckning ett sådant arbete bör ske. Dock står det att kunskapsområden som skolorna exempelvis kan jobba ämnesintegrerat kring är ”miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger” (Lpo94, 2006, s 19).

2.2.5 Tidsbesparande och motiverande arbete för lärarna

Ytterligare ett argument till varför det är bra att arbeta ämnesintegrerat, är för att ”lärarna stimuleras, och i det långa loppet spar läraren tid” (Arfwedson, 1989, s 21). Lärarna i Brinchmann-Hansens studie säger att de vid ämnesintegrerat arbete ”upplever sin egen arbetssituation mycket mer motiverande än vid traditionell klassrumsundervisning” (1996, s 31). Dessutom anser studenterna i Arfwedsons studie att ämnesintegration ”är ett sätt att skapa förutsättningar för ett naturligt samarbete” (1989, s 20).

2.2.6 En fråga om variation i undervisningen

Det är flera av författarna i mina källor som argumenterar för att läraren *inte* enbart kan arbeta ämnesintegrerat, utan att det är lika viktigt med den ämnesvisa undervisningen. Brinchmann-Hansen menar att ”[variation] är accepterad i undervisningen /.../ frågan är inte antingen-eller utan både-och” (1996, s 23). Hon menar att erfarenhet visar att ”om man bara använder en enda metod under lång tid, upplevs detta som tråkigt och leder ofta till negativ motivation för eleverna” (1996, s 24). Med andra ord menar hon, precis som Andersson uttrycker, att även om mycket talar för ämnesintegrerat arbete betyder detta inte ”att ämnesundervisning skall ersättas med integration. Båda behövs. /.../ Ämnesundervisning och integration är inga motsatser utan snarare två aspekter som kompletterar varandra” (Andersson, 2003, s 12).

Jag har försökt belysa olika anledningar till varför det bör arbetas ämnesintegrerat. Argument för varför det *inte* bör arbetas ämnesintegrerat finns i nästa avsnitt under ”det motverkar elevens lärande”.

2.3 Svårigheter, hinder och utmaningar med ämnesintegrerat arbete

En del av mitt arbete är att undersöka vilka argument som finns för att skolor och lärare arbetar ämnesintegrerat. Frågeställningen är på inget sätt ny, utan har lyfts fram i tidigare forskning och undersökningar. Utifrån mina referenser har jag kunnat urskilja fem kategorier av hinder eller svårigheter mot att ämnesintegrationen blir en del av verksamheten. Jag kommer i det här kapitlet använda ordet ”hinder” som ett samlat begrepp för att beskriva de svårigheter, motsträvigheter och utmaningar som kan upplevas med ett ämnesintegrerat arbete. De kategorier jag funnit är definitionsförvirring, att det minskar elevernas lärande, traditionen inom skolan som verksamhet, samarbete och tid för integrerat arbete, samt verksamhetens organisation.

2.3.1 Ämnesintegration – vad är det egentligen?

I avsnitt 2.1 görs ett försök att definiera begreppet ämnesintegration. Detta i sig kan bli ett hinder eller skapa förvirring. Vad är det egentligen som menas med ämnesintegration och vilka uttryck finns det för ämnesintegrerat arbete? Enligt Andersson har förespråkare för ämnesintegration inte ”lyckats förklara vad integration är. /.../ Därför har det inte varit lätt för den oinvidige att avgöra om det finns något bakom ordet integration som är värt att kämpa för” (2003, s 2). Om lärarna inte vet vad det är de talar om, blir det svårt att argumentera för att de ska arbeta ämnesintegrerat. En definition av begreppet är därför nödvändigt för att kunna motivera arbetet med ämnesintegration. Att skolan inte har lyckats med detta, menar Andersson, är för att ”det saknats stringenta utredningar av innebörden i begrepp som 'samlad undervisning', 'integration', mm liksom goda, realistiska exempel på olika typer av ämnesöverskridande undervisning” (1992, s 8).

Idag finns det många exempel, mallar och metoder för ett ämnesintegrerat arbete, några av dessa nämndes i föregående avsnitt. Men ytterligare en faktor som har med begreppet att göra, är vilket omfång det anses ett ämnesintegrerat arbete behöver ha för att få kallas ämnesintegrerat. Andersson anser att ämnesintegration även kan göras småskaligt genom att man exempelvis löser ett problem genom att ta kunskande från ett annat ämnesområde i anspråk. Det tänks ofta kring ämnesintegration som något som måste vara ”stor”. Det finns en risk enligt studenterna i Arfwedsons, att det ämnesintegrerande arbetet inte lyckas om man har ”för stora ambitioner: för stora ämnesområden [med] för många inblandade” (1989, s 23). Småskalig ämnesintegration är också viktig och Andersson menar på att om läraren ”bara har 'storskalig' ämnesintegration för ögonen finns det en risk att man inte tillmäter dessa mindre och anspråkslösare former någon betydelse” (1992, s 59). Han anser alltså att småskalig ämnesintegration är minst lika väsentlig och betydelsefull.

2.3.2 Det motverkar elevens lärande

Som det har argumenterats för i avsnitt 2.2, ökar ämnesintegrerat arbete elevernas kunskapsupptag. Men det finns ändå argument för motsatsen. Det råder, som Sandström uttrycker, en strid ”mellan krafter som verkar för ämnesövergripande arbetssätt och dem som drar mot ämnesfokusering (2005, s 51). Ett av argumenten yttrade Dewey redan år 1902: ”Det är lättare att se omständigheterna var för sig, att framhäva den ena på bekostnad av den andra och att sätta dem i motsats till varandra, än att upptäcka den verklighet till vilket var och en hör” (1980, s 101). Det kan ibland vara mer förvirrande att exempelvis utifrån en händelse försöka se alla aspekter tillsammans, än om man först går in och tittar på varje aspekt för sig. Genom att titta på varje aspekt för sig, vilket troligtvis görs ämnesvis, leder ämnesvis undervisning till en ”fördjupning och förståelse genom sin struktur och sitt sammanhang” (Svingby, 1986, s 123). Vidare redovisar Svingby ett annat argument mot ämnesintegration: ”Genom att mänskligt vetande är uppbyggt i vetenskapliga discipliner underlättas inläring av att man studerar ämnesvis. Det är fråga om ”intellektuell ekonomi” (1986, s 123). Hon menar alltså, att eftersom människor har studerat ämnesvis genom den vetenskapliga historien, bör det falla sig naturligt att det också är så som utbildningarna bör struktureras även idag.

2.3.3 Verksamhetens tradition

Eftersom utbildningen för lärare är ämnesindelad och det också är så som lärartjänsterna ser ut, är det inte konstigt att ämnesvis undervisning dominerar inom skolan. Det har visserligen inom svensk skoldebatt diskuterats att ämnesundervisning inte ger ”tillräckliga kunskaper om världen. Därför har

integrerad undervisning rekommenderats, inte minst s.k. ämnesintegration. Men i praktiken har ämnesundervisning haft en dominerande ställning” (Andersson, 2003, s 2).

Något som Brinchmann-Hansen pekar ut som en av två anledningar till att lärare inte vill ”använda projektmetodik” (1996, s 28) som verktyg för ämnesintegration, är utbildning, eller snarare brist på utbildning. Den andra anledningen är att läraren känner en brist på ”erfarenhet av metoden” (1996, s 28). Men för att få erfarenhet av ämnesintegrerat arbete måste läraren ge sig in i ett sådant arbete eller få det via utbildning. Att ge sig in i ett ämnesintegrerat arbete är inte alltid så enkelt. Finns det inga färdiga idéer för hur det ämnesintegrerande arbetet kan se ut, kan det bli svårt att ”komma på” en idé. Som studenterna säger i Arfwedsons studie är inte alla ”lika kreativa” (1989, s14).

Övergången till ämnesintegrerat arbete kan innebära en stor förändring för många lärare. Brinchmann-Hansen menar att ”allt nytt kan verka hotande eftersom det innebär att man måste lämna något känt och tryggt för någonting som man vet för lite om och har liten eller ingen erfarenhet av” (1996, s 27). Ämnesintegrerat arbete innebär att skolan på något sätt behöver genomgå en förändring. Nilsson menar att skolan inte fullt kan lyckas med ett ämnesintegrerat arbete då ”problemet består i att man försöker applicera en modern, öppen organisation och metod på ett traditionellt, slutet innehåll. Undervisningens repertoar har förändrats och moderniserats på organisations- och metodnivå, men knappast på innehållsnivå” (2008, s 73). För innehållet är fortfarande ämnesindelad, vilket till stor del beror på att betygssystemet är ämnesindelad. Så även om det i läroplanerna under en lång tid var ”tal om hur viktigt integrerat ämnesövergripande kunnande är” (Andersson, 1992, s 11) signalerar betygssystemet samtidigt ”att ämneskunnande är det som egentligen betyder något” (1992, s 11). Det är då inte konstigt att förespråkarna för ”ämnesöverskridande undervisning av olika slag identifierar systemet med ämnesbetyg som ett väsentligt hinder” (Andersson, 1992, s 8). Som lärare ska man bedöma eleverna ämnesvis vilket kan vara svårt vid ämnesintegrerat arbete där flera ämnen är inblandade. Lärare måste vid ämnesintegrerat arbete kunna urskilja sina respektive ämnen vid bedömning och betygsättning.

2.3.4 Skolans organisation

På något sätt måste alltså organisationen förändras för att underlätta bedömningen vid ett ämnesintegrerat arbete. Men också för att skolan överhuvudtaget ska komma till att arbeta ämnesintegrerat. Sandström menar att

[även] sättet att organisera arbetet skapar motsättningar. Att låta schemat styras av arbetslag, ämnen eller att använda sig av så kallade schemapositioner får betydelse för hur ämnesövergripande kunskapsområden får plats och status på en skola (2005, s 52).

Vidare menar hon att ”[sättet] att lägga schema har en stor, för att inte säga avgörande, betydelse” (2005, s 60). Schemaläggning är också något som bland annat två av sex grupper anger som hinder i Arfwedsons studie (1989, s 14, 23) De anger även lokalproblem och att arbetslag saknas, som hinder (1989, s 14). Ytterligare menar lärarstudenterna att det kan vara ”svårt att integrerar på grund av tjänsternas utformning” (1989, s 21). Idag är det sällan som alla lärare har heltidstjänster. Därmed kan det finnas svårigheter att finna gemensam planeringstid eller arbetstid kring ett ämnesintegrerat arbete. För att lyckas med detta ”måste [det] finnas gemensam tid för planering (Arfwedson, 1989, s 21)”

2.3.5 Tid och samarbete

Den efterfrågade tiden för planering är inte alltid så enkel att hitta. Sandström skriver att ”principen att skolämnet styr över schemaläggningen dominerar. Det får konsekvenser att det blir knepigt att hitta gemensam tid för arbetslagsmöten och ämnesintegration” (2005, s 60). Det är återkommande uttryckt i källorna att ett ämnesintegrerat arbete kräver gemensam planering. Studenterna i Arfwedsons studie hävdar att ”ämnesintegrerat arbete innebär t ex ökade krav på samarbete” (1989, s 29). Men samarbete är inte alltid så lätt att få till, delvis pga tidsbrist, men också för ”att lärare är (av olika skäl) inte intresserade av samarbete” (Arfwedson, 1989, s 14). Eftersom lärarna är ”akademiskt utbildade i vissa ämnen, [föredrar de] att undervisa bara inom sina

kompetensområden” anser Andersson (1992, s 8). Dessutom framhåller Brinchmann-Hansen att ämnesintegrerat arbete ”upplevs ofta som tidskrävande, och lärare har hävdad att vinsten i kunskaper inte står i proportion till tidsåtgången” (1996, s 32).” Att lärarna därmed möter motstånd vid förfrågan om ämnesintegrerat arbete är därmed kanske inte så konstigt.

Det är inte bara inom lärarlaget som motstånd kan existera, utan även från ledningens sida. Brinchmann-Hansen skriver att, även om lärarna till och med fått fortbildning, så har de när de kommit tillbaka till sina arbetsplatser möts av ”motstånd från skolledningen och från enskilda kollegor” (1996, s 29). För att ett ämnesintegrerat arbete ska ske överhuvudtaget är det ”en förutsättning att lärarna samarbetar och att skolledningen underlättar vid ämnesintegrerade projekt som berör flera klasser” (1996, s 30). Skolledningen har därmed ett ansvar att se till att ”motivera lärare till att ha mera och bättre samarbete /.../ Samarbete på alla plan är väsentligt för att hjälpa eleven att se sammanhang inom ett ämne och mellan ämnen” (1996, s 24), anser Brinchmann-Hansen. Detta samarbete innebär, förutom att kunna diskutera fram en bra undervisningssekvens, att lärarna måste ha lite koll på varandras ämnen. Att skolorna därför kanske inte lyckas med ett ämnesintegrerat arbete, kan vara för att ”den ene inte vet vad den andre undervisar om” (Brinchmann-Hansen, 1996, s 24). Det kan därmed vara svårt för eleverna att se sammanhangen. Med ”bristande kunskap om varandras ämnen” och med ”ej fungerande arbetsenheter” (Arfwedsson, 1989, s 21), blir det mycket svårt att överhuvudtaget få till ett samarbete.

METOD

3.1 Studiens karaktär

Som angreppssätt för att få svar på mina frågeställningar, för att därmed kunna nå mitt syfte, föll det sig mest lämpligt att fråga skolledare och lärare om deras syn och åsikter kring ämnesintegration. Därmed är detta arbete en empirisk, kvalitativ studie.

Den är *empirisk* då studien har utförts i skolans verksamhet, något den måste göra då både mitt syfte och mina frågor är ställda sådana att det enbart är där jag kan få svar på mina frågor. Studien är *kvalitativ* eftersom det är skolledares och lärares uppfattningar jag vill åt. Staffan Stukat menar att man inom en sådan studie är ute efter att "identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar" (2005, s 33), något som faller i linje med mina egna ambitioner. Det hade varit mycket svårt att ta sig an mina frågor genom en kvantitativ studie där intervjuerna skulle behövt vara helt strukturerade och där jag redan från början skulle behöva veta vad jag skulle få ut av intervjuerna. Studien skulle dessutom behöva vara mer omfattande, alltså innefatta fler intervjupersoner, för att jag ska kunna dra statistiskt säkerställda slutsatser.

En ansats för kvalitativa studier är fallstudien och är den ansats jag tar i min studie. Med fallstudie menas att man försöker "koncentrera sig på en speciell händelse, person eller företeelse" (Stukat, 2005, s 33) och genom detta "få fram kunskap och djupare förståelse" (Stukat, 2005, s 33). På Malmö högskolas hemsida kan man läsa att denna "strategi syftar till att ge djupgående kunskaper om det man undersöker. /.../ Fallstudien fokuserar framförallt på sociala relationer och processer som pågår inom ramen för det (de) fall man undersöker" (2002). Fördelarna är bland annat att "man får detaljerad, subtil och nyanserad information, /.../ man behöver inte eftersträva kontroll över det man undersöker [samt] man kan konstruera teorier utifrån fallstudien" (2002). I mitt fall studerar jag en viss företeelse (ämnesintegration) där jag ämnar bygga upp teorier och dra slutsatser kring ämnesintegration.

3.2 Urval och avgränsning

Inom fallstudien kan man välja mellan olika principer och den som jag använt i mitt arbete, är något som Robert E. Stake kallar för *collective casestudy*. En *collective casestudy* ger forskaren möjligheten till följande:

[to] jointly study a numer of cases in order to investigate a phenomenon, population, or general condition /.../ [The cases] are chosen because it is believed that understanding them will lead to better understanding, perhaps better theorizing, about a still larger collection of cases (2000, s 437).

Vad som menas är att man gör en samling olika fallstudier. I detta arbete, valde jag till att börja med ut *en* skola jag ville studera. Det var givet att jag inte skulle kunna dra några slutsatser eller konstruera några teorier med ett så litet underlag. Jag fann det därmed nödvändigt att vidga min avgränsning till flera skolor. Detta hade jag kunnat göra på många olika sätt. Säg att jag ville undersöka 10 olika skolor. Dessa skolor hade jag kunnat välja ut genom att exempelvis ta 10 skolor som alla börjar med samma bokstav, eller 10 skolor som ligger i olika stadsdelar i Göteborg. Med en *collective casestudy* finns möjligheten att göra sådana här val. Viktigt att poängtera är att du i sådana här fallstudier inte kan göra jämförelser. Syftet är istället att från flera fall få en bredare bild på det som ska undersökas.

Efter val av skola, bestämde jag mig för att avgränsa min *collective casestudy* till den kommun som skolan ligger i. Jag valde kommunen för att det ingav möjlighet att på samma dag besöka fler skolor än en. Detta var mitt val för att effektivisera min studie. Dessutom hade jag redan etablerat kontakter på två av dessa skolor. Så min avgränsning har delvis att göra med bekvämlighetsprincipen, både i fråga om yta och kontakter. På respektive skola gjorde jag sedan ett urval för min studie. Skolledarna är visserligen fasta, men urvalsprincipen för lärarna är

slumpmässig där jag enbart intervjuat ett färre antal lärare på respektive skola. Möjligheten fanns inte att intervju samtliga lärare på skolorna. De lärare som blivit intervjuade blir i denna studie representativa för populationen av lärare i kommunen.

När jag valde kommunen som avgränsningsområde, hade jag först ämnat att titta på samtliga senaredelsskolor, inklusive de gymnasieskolor som finns. Men under studiens gång kom jag att inse att jag arbetar med dokument som har med det obligatoriska skolväsendet att göra. Dessutom skulle det vara svårt att analysera material från gymnasieskolor då programmen på skolorna oftast skiljer sig åt. Det skulle därmed vara svårt att dra några generella slutsatser kring gymnasieskolorna som helhet. Dessa skolor föll därmed bort från min studie. Jag gjorde även en intervju med en skolledare på en nystartad skola i kommunen där jag fått intrycket att de hade elever i årskurs 6. Vid intervjun får jag veta att så inte är fallet och således föll även denna skola bort från min studie. Kvar inom kommunen fanns då åtta skolor med årskurserna 6-9, där några av dessa är friskolor. Studien är alltså *inte* en granskning av den kommunala skolan utan en studie av ämnesintegrerat arbete på senaredelsskolorna belägna i kommunen i allmänhet.

3.3 Genomförande

Jag kommer i detta avsnitt redogöra för hur intervjuerna och transkriberingarna har utförts, mitt val av pseudonymer samt mitt val av analysmetod.

3.3.1 Intervjuer

Intervjuerna med skolledare är de enda intervjuerna som jag i förväg har bokad in. En förfrågan med tidsförslag skickades ut till skolledarna via mail. Enbart ett fåtal skolledare hade möjlighet till intervju vid den föreslagna tiden. Mycket mailkontakt har förekommit mellan mig och skolledarna för att hitta passande tider. Vissa skolledare fick jag ingen respons från alls och jag fick därför söka upp dessa skolledare via telefon. Samtliga intervjuer var bokade och genomförda efter tre veckor.

I samband med intervjuerna av skolledare, vilket har skett på deras arbetsrum eller i slutna konferensrum, har jag slumpmässigt valt ut lärare att intervju. Detta har gjorts genom att jag på lärarrummen har söka upp de lärare som befunnit sig där och helt enkelt frågat om de skulle kunna ställa upp på intervju. Intervjuerna med lärarna har av denna anledning på fyra av skolorna blivit gruppintervjuer om minst två. Valet att slumpmässigt välja ut lärare är för att minimera att jag intervjuar partiska lärare. Med partiska lärare menar jag lärare som exempelvis skolledarna valt ut för att just dessa kanske har en positiv syn till eller i stor utsträckning arbetar ämnesintegrerat. Skolledarna är bestämda på en skola och kan inte i lika stor utsträckning väljas slumpmässigt. Skolledarna och lärarna har vid förfrågan om intervju fått veta inriktning på mitt arbete. (Därmed infaller *informationskravet* och *samttyckeskravet*). Men ingen har fått se frågorna i förväg. Detta för att jag var ute efter skolledare och lärares spontana tankar och åsikter. Jag anser att det ger en mer sanningsenlig bild och ökar graden av ärlighet om intervjupersonen får svara på en fråga med kort betänketid.

Vid förfrågan om intervju har jag uppgett att intervjun inte bör ta mer än 15 minuter. Detta för att skolledare och lärare skulle känna att de kunde avsätta tiden och därmed minska risken för ett nekande. Det har också visat sig att intervjuerna inte heller tagit mer än cirka 15 minuter, något som jag anser visar att mina intervjufrågor haft en tydlig och bra avgränsning. Intervjuerna har tagit mellan 5-15 minuter. Jag uppgav också i samband med intervjuerna att det enbart är jag som kommer att lyssna på det inspelade materialet men att andra kan komma att se transkriberingarna. (Därmed infaller *nyttjandekravet*).

Utifrån mina forskningsfrågor har jag skapat intervjufrågor som används både för skolledare och lärare. Intervjuerna har därmed formen av ostrukturerade intervjuer, vilket Stukat menar är när intervjuaren är ”medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till. Detta sker ofta med hjälp av en checklista (frågeguide)” (2005, s 39). Inom denna form av intervjuteknik är det även möjligt att ställa följdfrågor som ”kan du

utveckla” eller ”vad menar du nu”, något som inte tillåts i helt strukturerade intervjuer. Detta var nödvändigt för mig att kunna göra för att öka djupet på svaren om det behövdes och för att intervjupersonerna ibland behövde förtydligande av frågorna.

Frågorna har sett ut på följande sätt:

Forskningsfrågor	Intervjufrågor
Hur definierar skolledare och lärare begreppet ämnesintegration?	Hur definierar du ämnesintegration? Hur tror du dina kollegor definierar ämnesintegration? Hur är elevernas lärande relaterat till ämnesintegrerande arbete?
I hur stor utsträckning anser skolledare och lärare att skolorna arbetar ämnesintegrerat?	Kan du beskriva hur du/ni på skolan arbetar ämnesintegrerat? Hur skulle du vilja arbeta ämnesintegrerat? Varför? Vilka är involverade i detta arbete på er skola? Ser du möjlighet att utvidga detta arbete? Hur? Varför inte?
Vad är enligt skolledare och lärare avgörande för att ämnesintegrerande arbete sker eller inte?	Vad är avgörande för att du/ni ska kunna arbeta ämnesintegrerat? Vad behövs eventuellt förändras/förbättras för att underlätta ett ämnesintegrerande arbete?
(Övrigt om tid finns)	Hur ser du på ämnesintegrerande arbete i framtiden?

I vänsterspalten finns mina forskningsfrågor som är ämnade att hjälpa mig svara på mitt syfte. Intervjufrågorna är i sin tur till för att kunna leda till svar på forskningsfrågorna. Frågan ”Hur tror du dina kollegor definierar ämnesintegration?” kändes fel redan från första intervjun då det kändes olustigt att begära av intervjupersonerna att spekulera kring andras uppfattningar. Denna har därmed inte förkommit i mer än de första två intervjuerna. Generellt har jag inte behövt nämna många av mina underfrågor då intervjupersonerna automatiskt har kommit in på dessa via huvudfrågorna. Det var heller inte alltid så lätt att hålla sig till de exakta frågorna utan tillägg som exempelvis ”hur skulle du vilja definiera begreppet ämnesintegration?” har förekommit från min sida. Risken finns att frågorna blir avgränsade med detta men jag har inte upplevt någon intervjuperson som har känt sig avgränsad med en sådan förändring. Frågan ”Hur är elevernas lärande relaterat till ämnesintegrerande arbete?” har i flera fall behövt ett förtydligande där mitt förtydligande kan ha blivit ledande i riktning mot min egen uppfattning om ämnesintegration. Jag kan exempelvis ha sagt ”lär sig eleven bättre eller sämre eller mer eller mindre...” Men trots denna ledning har skolledare och lärare ibland motsatt sig min förklaring vilket jag anser pekar på att de utgått från sina egna uppfattningar.

3.3.2 Transkribering

Transkribering har gjorts med hjälp av ett gratis ljudprogram som heter Express Scribe. (NCH Software, 2010). Med Express Scribe kan man sakta ner ljudspåret, vilket gör att det blir möjligt att skriva samtidigt utan att pausa. Dessutom kan man lägga ut snabbknappar för paus, start, forward, rewind så att det blir lätt att pausa och starta igen. Jag har valt att skriva ner med så skriftligt korrekt svenskt språk som möjligt eftersom jag använder citering som metod. Det kan annars bli förvirrande för läsaren att förstå citatets innebörd om jag exempelvis ordagrant transkriberar ”de” fast intervjupersonen menar ”det”. Därmed har jag också tagit bort eventuella suckar, tankeljud så som

öh, eh, och har markerat tankepauser med tre punkter ... Viktigt för läsaren är att inte förvirra detta med borttag inom citat som istället markeras /.../. Dock har jag valt att behålla taluttrycket ”asså” istället för språkligt korrekt ”alltså” då jag anser att ”alltså” i många fall blir ett för strikt ord för att passa in i intervjupersonens uttalande. Jag har transkriberat hela intervjuerna med start från min första fråga till slutet där intervjupersonen svarar på min sista fråga. Förprat och efterprat som har förekommit har jag inte transkriberat. När intervjupersonen har refererat till sin arbetsplats med namn har jag ändrat till ”skola”, likaså har jag ändrat om de refererat till en viss pedagogik som är utmärkande för skolan. Dessa är markerade inom hakparanteser []. Detta har jag gjort för att öka anonymiteten av intervjupersonerna och deras arbetsplatser. (Därmed infaller *konfidentialitetskravet*).

3.3.3 Pseudonymer

Då intervjuerna är av verkliga personer har jag valt att ge dessa individer pseudonymer istället för beteckningar. Jag har där bestämt att skolorna benämns som skola A, B upp till H, det vill säga de åtta första bokstäverna i alfabetet. Skolledare och lärare har fått namn som börjar på den bokstav som avser den skola de arbetar på. För att skilja skolledare och lärare åt, har skolledare fått dubbelnamn. Exempelvis befinner sig skolledare Carl-Gustav och läraren Camilla på skola C. Namnen är givna hälften kvinnliga respektive manliga och om intervjupersonen i verkligheten varit kvinna, så kan denne i uppsatsen fått en manlig pseudonym. Detta har jag valt för att könet på intervjupersonerna inte är relevant för studien.

Skola	Skolledare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare
A	Ann-Marie	Anders	Anneli	-	-	-
B	Bo-Göran	Bosse	Beata	Björn	-	-
C	Carl-Gustav	Chala	Chris	Camilla	Carina	Cate
D	Dan-Emanuel	David	-	-	-	-
E	Emma-Lina	Erik	-	-	-	-
F	Frida-Maria	Fredrik	Filippa	-	-	-
G	Gerda-Maj	Gustav	Gabriella	George	-	-
H	Hans-Erik	Hanna	Hassan	Henrik	-	-

3.3.4 Analysmetod

Mina forskningsfrågor ligger till grund för den struktur jag valt i min analys- och resultatdel. Jag har valt att strukturera rubrikerna på ett liknande sätt som i teoriansknytningen i den mån det varit möjligt. Detta för att läsaren lättare skall kunna följa och göra kopplingar mellan teoriansknytning och analys. Jag har vid både teoriansknytning och analys gått tillväga på följande sätt: repeterade gånger har jag läst mina referenser eller transkriberingar och tagit ut delar och citat som jag ansett viktiga för respektive del. Jag har sedan skrivit ner dessa citat i ett tomt dokument och försökt kategorisera de utvalda citaten. På så sätt har jag kunnat se vad referenserna har gemensamt och fått ut de viktigaste och mest intressanta delarna.

3.4 Etiska principer

Jag har i kapitlet påvisat hur de etiska principerna infaller men gör här en kort sammanfattning. Samtliga definitioner kommer från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets text *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1999).

Informationskravet: Deltagarna som berörs av studien skall informeras om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt. Jag har vid förfrågan om intervju uppgett vad materialet kommer att användas till och inte heller påtvingat någon intervjuer.

Samtyckeskravet: Deltagarna har rätt att själva bestämma över sitt deltagande. Jag har gjort en förfrågan om intervju som samtliga personer frivilligt ställt upp på.

Konfidentialitetskravet: Deltagarna har rätt till anonymitet, och privata data som kan identifiera

personen kommer inte att redogöras för om inte annat överenskommit. Jag har valt att ge intervjupersonerna pseudonymer och gjort känslig data som kan utmärka skolan eller individen mer generella, exempelvis istället för ”vi på Göteborgsskolan” har jag använt ”vi på [skolan].” Detta har jag gjort vid transkribering vilket innebär att den som ändå läser hela transkriberingen inte kommer att kunna utskilja vilken skola eller individ det gäller.

Nyttjandekravet: Informationen som samlas in får enbart användas vid forskning. Jag har uppgett vid intervjun att det enbart är jag som kommer lyssna på materialet även om andra kan komma att läsa transkriberingen. Jag ämnar inte heller använda materialet till något annat än detta arbete.

3.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och reproducerbarhet

Då studien är en kvalitativ fallstudie, går det inte att med mina resultat dra några slutsatser som med säkerhet är giltiga utanför den aktuella studien. Studiens resultat är därmed inte generaliserbara. Ett viktigt begrepp i samband med kvalitativa studier är validitet. Har jag undersökt det jag avsett undersöka och vad har jag gjort för att säkerställa resultaten? Jag har medvetet valt att använda begreppet ämnesintegration, vilket är ett högst tolkningsbart begrepp. För att komma runt den här problematiken har jag valt att ha med en intervjufråga om vad skolledarna och lärarna själva anser ämnesintegration innebära. På det viset har jag försökt att säkerställa att deras definitioner är i linje med utgångspunkten för studien. Utifrån intervjuerna anser jag kunna utläsa att vi talar om samma innehåll. Men i tolkningen av begreppet finns det alltid en osäkerhet. Inom ramen för validitet ligger även frågan om ärlighet. Hur ärliga har mina intervjupersoner varit mot mig? Det går inte att säkerställa full trovärdighet. Det är möjligt att intervjuperson säger det de tror jag *vill* höra. Jag kan bara hoppas att de varit ärliga i sina svar. Det är i alla fall den utgångspunkten jag valt i min analys.

Jag anser att studien har god reliabilitet. Mitt mätinstrument, intervjuerna, har varit högst användbara och fungerat väl. Jag har försökt vara så noga som möjligt med att hålla mig strikt kring frågorna och inte ställa allt för många följdfrågor utan låta intervjupersonerna tala mer fritt. Enbart några av frågeformuleringarna har skapat förvirring och behövt förklaras. Jag anser att jag med hjälp av intervjufrågorna har kunnat svara på mina forskningsfrågor och därmed kunnat besvara mitt syfte.

Studiens upplägg ger också god grund för reproducerbarhet. Jag anser detta då jag tydligt och ingående har beskrivit min metod och mitt tillvägagångssätt. Den framtagna intervjuguiden med mina forskningsfrågor och intervjufrågor kan utan problem återanvändas i en ny studie. Jag har också redogjort för hur jag sökte upp mina intervjupersoner och under vilka premisser dessa blev intervjuade. Jag har även redogjort för mitt angreppssätt i analys av det insamlade materialet. Detta innebär inte att resultaten i en ny studie kommer att bli desamma. Studien i detta arbete grundas på individers åsikter, tankar och erfarenheter. Sådana skiljer sig naturligtvis åt mellan människor. Görs studien om med andra intervjupersoner, kan inte samma resultat garanteras.

RESULTAT & ANALYS

4.1 Skolledare och lärares syn på ämnesintegration

- vad betyder det och varför ska skolor arbeta med det?

4.1.1 Begreppets definition

På olika sätt benämner samtliga intervjupersoner ämnesintegration som ett arbetssätt där minst två ämnen arbetar ihop. Beata säger exempelvis:

Definition utav ämnesintegration, det är när man tänker, till exempel om jag har svenska så kan jag plocka in samhällskunskap eller jag kan plocka in matematik i det vi håller på med till exempel, då har jag integrerat två stycken olika ämnen.

Att arbeta med ”olika ämnen inom samma område” (Erik), att man ”blandar ihop ämnen” (Fredrik) eller att ”man samkör ämnen” (Filippa), är lite olika definitioner av ämnesintegration. Exempel på arbetssätt som nämns är tema (Anders, Carina). Annelis definition av ämnesintegration lyder så här:

Det är väl när man hittar saker i flera ämnen som, för att visa hur det påverkar varandra, att man ser hur saker och ting hänger ihop, att det finns sammanhang, att det inte är enstaka företeelser utan precis som i samhället så integreras allting och likväl kan det göra det i skolämnen.

Hon talar om ämnesintegration som ett sätt att visa samband och sammanhang, något som Emma-Lina och Filippa också gör. Ämnesintegration är när ”man sätter in kunskaperna i ett sammanhang” (Emma-Lina) eller när man ”visar [eleverna] tydliga samband mellan ämnen” (Filippa). Att visa samband och hur saker och ting hänger ihop, kan likställas med att visa olika perspektiv på något. Hans-Erik benämner ämnesintegration som att ”det är ju på något sätt om man har något område man jobbar med så försöker man från de olika ämnena komma in och belysa området utifrån sitt perspektiv på något sätt.”

Att arbeta med områden innebär enligt Gerda-Maj, Anders, Carina, Dan- Emanuel att lärarna utifrån ett valt område arbetar med mål utifrån flera ämnen. Anders säger exempelvis att ”man försöker arbeta kring något område som intresserar eleverna och där få in olika mål från olika ämnen”. Dan- Emanuel säger att man ”planerar ett arbetsområde utifrån de olika ämnena, vad är det för mål eleverna ska uppnå.” Genom att planera utifrån mål från olika ämnen, visas olika ämnesperspektiv på det valda arbetsområdet. Men Dan-Emanuel och Anders sätt att arbeta kring områden skiljer sig något åt. Jag tolkar Anders synsätt som att läraren först väljer ett område där lärarna sedan ser vilka ämnen och mål som passar in i det området. Dan-Emanuel synsätt anser jag innebär att lärarna först ser vilka ämnen som har möjlighet att arbeta ihop och utifrån detta skapa ett område som det arbetas med. Carl-Gustav säger:

Det jag tänker på är så att säga ett helhetsperspektiv /.../ Antingen kan man se det som att flera ämnen jobbar tillsammans och skapar ett tema ihop till exempel vatten, och man jobbar med det utifrån... matte, No, svenska, engelska, so... /.../ Eller att /.../ de ämnena som vi ska liksom ämnesintegrera enligt läroplanen tex droger eller allt som har med livskunskap att göra, att man där kopplar på flera ämnen som jobbar med det.

Likaså säger Ann-Marie:

Definitionen är väl att man samarbetar kring ämnen, försöker se helheter /.../ Men ämnesintegration är ju också att man utgår från helhet istället för delar, alltså att man till exempel har ett temaområde som hållbar utveckling som vi haft nu, att det är hållbar utveckling som är själva ämnesområdet och så i det ligger olika ämnen och olika mål som vi jobbar med för att ämnena på något sätt bidrar till helheten men att man utgår från en slags helhetstänkande.

Båda är inne på att ämnesintegration har med helhetstänkande att göra. Dessutom är de inne på det som jag nämnde tidigare, att ett ämnesintegrerat arbete antingen kan planeras utifrån att flera ämnen

går ihop eller att det redan finns ett område där lärarna ser vilka ämnesmål som passar in. Det finns i styrdokumentet förslag på sådana områden. (se avsnitt 2.2.4).

Men hur ämnena som skall integreras än väljs ut, finns det sedan en skillnad i arbetssätt. Den skillnad som nämns i intervjuerna är den mellan att arbeta med området inom sina respektive ämnen, vilket exempelvis kan göras genom att arbeta med teman eller genom parallellläggning, eller att det ämnesvisa tänkandet helt faller bort. Hanna säger så här:

Integration är ju när alla ämnen arbetar under ett paraply och man har plockat ut mål som är relativt snarlika i alla ämnen och att man bortser ifrån att man har, nu har vi fysik, nu har vi kemi, utan att man gör ämnet, själva paraplyet, till ämnet där alla ämnen ingår som man har plockat ut eller om det är alla sjutton ämnen eller om man väljer ut och har ämnesintegration i vissa, So, svenska, musik och bild till exempel. Men att man tänker bort ämnet i sig så att man tittar på helheten och sen möjligtvis i betygsättning då, kan plocka ut de specifika målen för ämnet.

Men ändå menar Hanna att det tenderar ”våldigt lätt till att det är ämnessamverkan” istället. Ordet samverkan är vanligt förekommande i flera intervjuer. Det talas om att ämnen ”samverkar ifrån några gemensamma uppställda mål” (Henrik), ”att flera ämnen kan samverka” (Chala), att ämnesintegration är ”någon form av samverkan” (Gerda-Maj). Ungefär en tredjedel av mina intervjupersoner använder detta ord på något sätt. Det framgår från flera intervjuer att det finns en meningsskillnad mellan ämnesintegration och ämnessamverkan. Bland annat säger Gustav:

Ja, det är ju skillnad där med samverkan och integration, det är ju den som är den svåra punkten, vad som är vad av det. Men integration så måste det ju bli att man göra något tillsammans mera. Asså samverkan är ju också ett tillsammansarbete men integrationen blir på ett djupare plan.

Davids uttalande kring ämnesintegration och ämnessamverkan förtydligar så här:

Ja det är ju... jag tycker inte att [ämnesintegration] är när man jobbar med samma moment fast jag gör mitt på mattan /.../ [eller] om de då har regnskogen och så jobbar jag med djuren i regnskogen på biologin och sen jobbar So-läraren med skövling av regnskogen, då tycker inte jag man jobbar ämnesövergripande, för då tycker jag man jobbar parallellt med samma område. Och det tycker jag är lite skillnad. Om man jobbar ämnesövergripande så tycker jag man jobbar mer med, tillsammans med samma uppgift eller med samma...ja, mer integrerat.

Som visas menar Gustav och David att det finns en skillnad mellan ämnessamverkan och ämnesintegration. Det här framgick under intervjun med George:

Daniella: Hur skulle du definiera begreppet ämnesintegration? Eller ämnesintegrerande arbete?

George: Ja det är ju lite intressant för det finns ju något som heter ämnessamverkan också.

Daniella: Vad är skillnaden eller är det samma sak?

George: Nä, ja... i första anblicken kan man ju tycka det va men jag tycker det handlar om när du planerar någonting. Ämnessamverkan, det kan vara att man tar med en grupp ner och så gör man något moment i slöjden och så går man tillbaka sen. Men när det gäller ämnesintegration då är man med från första början på ett annat sätt tycker jag. Nu planerar slöjd och matte en grej tillsammans inför kommande läsår. Så det är liksom, det blir lätt att man använder slöjden som ett hjälpmedel att nå mål i matte, men jag tycker att man samtidigt ska nå mål i slöjd va. Då jobbar vi tillsammans.

Men skolledaren på en annan skola hävdar att ämnessamverkan visst är en form av ämnesintegration. Ann-Marie säger så här:

Det finns en annan aspekt på ämnesintegration, det är till exempel det som sker i slöjden. En vanlig slöjdlektion som pågår i träslöjden. Där sker ju en massa matematik varje dag i/under en slöjdlektion och det ju en annan form av ämnesintegration, asså, att faktiskt se att just här och nu där eleven jobbar med det här och försöker se mittpunkten här på den här plankan, så utför den ju matematik /.../ För då tänker jag att ämnesintegration kan faktiskt vara att öppna upp att här under slöjdlektionen så finns det lite matematik. Det finns problem som man kan bära med sig till matematiklektioner som man sedan bearbetar abstrakt här.

Det finns uppenbarligen flera tankar kring begreppet ämnesintegration. Att med ett annat ämne belysa det egna ämnet, vilket både George och Ann-Marie nämner ovan, är exempel på det som i tidigare kapitel benämnts som småskalig integration. Ytterligare ett exempel på småskalig integration är att parallelllägga undervisningen utifrån ett tema. Men att parallelllägga anser Anders inte är att jobba ”riktigt ämnesintegrerat.” Summerat kan sägas att flera intervjupersoner använder ämnessamverkan för att uttrycka småskalig integration och att ämnesintegration likställs med det som tidigare har benämnts som storskalig integration.

Så det här med att definierar begreppet är inte alltid så lätt, något som också visat sig under intervjuerna. Exempelvis, när jag bad Bo-Göran definiera ordet blev det tämligen förvirrande. ”Asså jag använder inte detta begreppet ämnesintegration så du måste nog liksom förklara...” sa han. Jag valde då att ställa om frågan fast med ordet ämnesövergripande istället. ”Jaså är det det du menar med ämnesintegration?” frågade han tillbaka. Efter förtydligande kunde intervjun fortlöpa. Flera andra intervjupersoner har fått tänka ett bra tag innan de formulerat en definition av begreppet. Vid minst hälften av intervjuerna har det förekommit att intervjupersonerna själva har upprepat frågan, skrattat till eller tagit djupa andetag vilket tyder på att begreppet ämnesintegration inte är så enkel att definiera.

4.1.2 Varför arbeta ämnesintegrerat

Jag ämnar inte i detta arbete göra några djupare redovisningar för varför det bör arbetas ämnesintegrerat. Men både mina referenser och intervjupersoner talar om detta och ger olika anledningar för ämnesintegrationens nytta (eller onytta). Därmed känns det väsentligt att redogöra argumenten för denna fråga ändå. En av anledningarna till varför det bör arbetas ämnesintegrerat är, som Bo-Göran säger, för att ”livet är ju inte ett ämne. Livet är ju inte svenska eller livet är engelska”, utan nyttan ligger i, som Anders säger, att ”det hamnar i ett sammanhang/.../ Att man kan koppla ihop till att just i det här området så är det så här i No och So, att det hör ihop, för det är ju inte avgränsat i verkligheten”. Hans-Erik kan få summera det:

Jag tror, och det är min övertygelse, att man lär sig bäst om man är del av någonting och får en större förståelse, ett sammanhang än att man plockar ut delar och ger i portioner, för att det blir ingen helhet. Jag tror att, på så vis är ämnesintegration ett väldigt bra sätt att undervisa. Då får du ju... det är ingen annanstans du i världen eller i livet som du lär dig kemi till exempel, utan du lär ju dig en företeelse.

Hans-Erik menar att det ger en större förståelse och visar på sammanhang med ett ämnesintegrerat arbete, något som också Emma-Lina hävdar: ”Vi tror att alla barn lär sig i ett sammanhang, att asså, man lär sig inte sådana här strimmor utav kunskaper utan man lär sig när man får ett sammanhang att sätta in kunskapen i” (Emma-Lina). Och som Gabriella uttrycker det, ges möjligheten till att ”vidga förståelsen för det man jobbar med.” Genom ett ämnesintegrerat arbete ges alltså eleven möjligheter till att lära sig se helheter (Beata, Chala, Dan-Emanuel, Gerda-Maj), sammanhang (Chala), återkoppling (Bosse), samband (Filippa, Frida-Maria) och perspektivvidgning (David), vilket ökar elevens möjlighet till gott lärande. ”All forskning visar på att då lär [eleverna] sig bäst” säger Dan-Emanuel. Det är tydligt att många menar att elevernas lärande ökar och att det främjar mer bestående kunskaper. Ann-Marie säger bland annat:

Om man har ett gemensamt temaområde eller gemensam rubrik som man jobbar utifrån, så tror jag att eleverna lär mer, alltså att det blir mer bestående kunskap och att man just lär sig kring ett och samma ämne fast att det är olika perspektiv, då blir det mer bestående kunskaper, tror jag.

Helhetsperspektivet, som jag varit inne på tidigare, är som sagt en bra anledning för ämnesintegrerat arbete. Gerda-Maj säger, ”om man gör [arbetet] tydligt så får man en helhet, som man skriver ganska mycket om i våra styrdokument, som man sällan får i ett klassrum där det blir någon form av snuttifiering.” Hon återkopplar till det som står i styrdokumentet gällande ämnesintegrerat arbete: ”I styrdokumentet står det ju att man ska titta på /.../ olika synvinklar på barnet.” Med olika synvinklar menar Gerda-Maj att lärarna i sitt bedömningsarbete ser på barnets kunskaper. Vid ett ämnesintegrerat arbete är det viktigt att förklara syftet och upplägget med arbetet för eleven. George

säger, vi har

en pedagogisk uppgift att förklara för dem varför man gör så, för alla är väldigt inställda på att det här är matte, det är vattentäta skott, det är nästa ämne hela tiden, det är snuttifierat hela tiden. [Men] när de förstår detta så köper de det rakt av.

Bosse menar också att "[lärarna] måste vara väldigt tydliga" med vad de menar att det ämnesintegrerande arbetet ska generera för kunskaper. Först då, menar flera av mina intervjupersoner, ökar elevernas eget lärande.

Men att arbeta ämnesintegrerat är inte enbart för nyttans skull, utan även för nöjets. Ämnesintegrerat arbete är det flera som uttrycker som positivt eftersom ett sådant arbete anses motivationshöjande. Gustav säger exempelvis så här:

Ofta tycker jag det är mer lustfyllt /.../ ja just att det finns en lust till det på ett annat sätt kanske än när det bara är ämnesvis och så ofta ger det en större frihet för eleven också att kanske hitta olika ingångar och sådär. Så både att det är lustfyllt men även...ja, mer idéer bakom det, asså lite mer kreativt kan jag tycka det blir också för eleven. Så där ser jag fördelarna helt klart.

Det uttrycks också att det inte enbart är motivationshöjande för eleverna, utan även för lärarna. Det är Bosses erfarenhet att "varje gång som vi sätter sådana här temaveckor eller tema, blir både eleverna och lärarna mer villiga att jobba, och mer motiverade och känner sig lite mer taggade." Carl-Gustav uttalar sig både om sammanhang, lärande och motivation:

Jag tror att det blir mer sammanhang för dem och att det blir roligare om man kopplar ihop det så att man kanske jobbar med ett tema, vatten säger vi då /.../ och att jag liksom kan se det från flera olika vinklar. Systemteoretiskt. Att man, det blir bättre lärande om man ser helheten, man är mer delaktig själv tror jag än om det är de här lösrykta ämnena som vi har i skolan idag.

Med ett ämnesintegrerat arbete blir det alltså bättre lärande, eleverna ser samband och mönster, helheter och blir mer motiverade, främst för att det ofta inbjuder till egen delaktighet. Ämnesintegration ger större frihet om eleverna själva får välja inriktning eller den fördjupning de själva anser rolig och intressant. Jag antar därmed att frihet ger motivation och att motivation leder till bättre lärande. Ämnesintegration kan även innebära att eleverna slipper fokusera på flera ämnen samtidigt vilket kan försvåra intaget av ny kunskap. Ann-Marie menar att

[har man] tittat på en elevs schema och tittat in i huvudet på en elev så är det ganska mycket som snurrar runt där va. Det är ju 16 ämnen /.../ och har man 40 minuters lektioner blir det ju en 7-8 lektioner per dag va och det, ja... det är inte optimalt för lärande.

Dessutom kan ett ämnesintegrerat arbete öppna upp för dubbel bedömning, exempelvis att det går att lämna in ett skriftligt arbete för bedömning både inom svenskan och historien. Eleverna slipper därmed göra två separata uppgifter, något som också kan underlätta för lärarna. Flera av mina intervjupersoner upplever att det många gånger förs dubbelarbete inom skolan. Läraren har kanske en lektion om ett ämne som sedan återkommer på någon annans lektion. Det blir alltså onödig upprepning och tiden skulle kunna användas till annat istället. Syftet med integrationen, menar Carina, och som också Bosse och Filippa nämner, "är ju att kunna dra nytta av varandras ämnen, /.../ att man inte behöver dubbelarbete vilket ibland förekommer, att man liksom gör samma sak på flera ställen. Det blir ju ganska onödigt om man säger så." Ann-Marie menar följande:

Ämnen hänger naturligt ihop och genom att samarbeta så slipper man göra det på två olika lektioner. Det är ju sådana praktiska nytta av ämnesintegration, att det finns samma mål eller samma kriterier i två olika ämnen och därför är det lättare att samarbetar kring detta.

Så ämnesintegration är inte enbart bra för elevernas lärande och motivationshöjande utan även tidsbesparande både för elever och lärare. Med tanke på att tid är ett ständigt återkommande dilemma kanske ämnesintegration kan öppna upp för ibland nödvändiga tidsbesparingar.

Men, det är också uttalat från flera intervjupersoner, att lärarna inte enbart kan bygga sin undervisning på ämnesintegrerat arbete. Både Gustav, Chris, Dan-Emanuel, Erik och George menar att ett varierande arbetssätt är det bästa och att de inte hela tiden skulle vilja jobba med exempelvis projekt. Som Chris säger: ”det får inte bli för flummigt. Man får inte dribbla bort det så att de inte lär sig nånting /.../ Jag tror det i så fall ska vara kortare perioder man gör det, att man blandar /.../ och så kan man jobba lite traditionellt och så gör man det igen”. Erik säger så här:

Det ena uteslutet inte det andra. Dels ska det vara ämnesintegration och ibland behöver man värna om ämnet självt för att bygga upp en bas. För om jag bara skulle ha område med No:n till exempel, då blir det väldigt generella kunskaper som man kopplar, men det blir svårt att bygga upp de här mer ämnesspecifika kunskaperna för att det är svårt kanske att koppla det i alla sammanhang. Vissa mål är ju mer väldigt ämnesspecifika så. Så både och behövs.

Det är alltså flera intervjupersoners uppfattningar att det är bättre att variera. Med enbart ett arbetssätt finns det risk att eleverna, eller lärarna, tröttnar och därmed kan förlora motivationen. Finns det en variation mellan ämnesvis och ämnesintegrerad undervisning, händer det regelbundet något nytt. För de flesta upplevs ämnesintegrerat arbete som roligt och stimulerande.

Dock är det flera intervjupersoner som anser att ämnesintegrerat arbete ökar risken för att det egna ämnet försvinner och att kunskaperna blir för ”generella” (Henrik). Om undervisningen enbart baseras på ett helhetstänk, menar Hanna att själva ämneskunskaperna faktiskt kan

falla lite tillbaka med tanke på att de får lägga ner så mycket kraft vid samarbete. Oftast är det ju grupper som jobbar när det är ämnesintegration /.../ de har nog svårt att se själva vad de lär sig. Erfarenhetsmässigt utav det där så har de svårt att se vad de själva lär sig. Och jag tror även att lärare har svårt att se, vad är det de lär sig?

Ämnesintegrerat arbete, hävdar Hanna, kan göra det svårt att se vilka nya kunskaper eleverna tagit till sig. Det är därmed viktigt att läraren kan plocka ut sitt ämne i ett ämnesintegrerat arbete för att kunna bedöma elevens kunskapsutveckling inom det egna ämnet. För det kan, som Frida-Maria säger, ”vara svårt att mäta” elevernas kunskaper eller kunskapsutveckling i ett ämnesintegrerat arbete. För att kunna se sitt ämne anser David att det är viktigt att arbetsområdet är smalt nog, annars så ”vet jag inte om ämnesövergripande gör att det blir så mycket större förståelse.” Åter igen kommer det tillbaka, att det ibland kan bli så stort att varken eleverna eller lärarna ser vad de lär sig under arbetets gång. Carina säger helt enkelt att ”jag inte är så där jättepositiv till det här med ämnesintegration”. Hon menar att det krävs för mycket kraft och tid från lärarna och elevernas sida för att se nyttan av ett sådant arbete. Dessutom menar Carina att det med ämnesintegration försvinner ett viktigt verktyg för inläring, nämligen repetitionen. ”Egentligen har man en repetitionsförplikt. /.../ det är också jätteviktig va. För repetition är också lite av kunskapens moder.” Så å ena sidan finns det lärare och skolledare som menar att det går att effektivisera undervisningen, slippa dubbelarbete och onödig repetition genom ämnesintegrerat arbete. På andra sidan finns de som menar att repetitionen är minst lika viktig som att arbeta för ett helhetstänk.

4.1.3 Sammanfattning

Begreppet ämnesintegration innebär att minst två ämnen arbetar tillsammans. Ämnesintegrerat arbete visar på samband och helheter mellan olika ämnen. Vilka ämnen som arbetar tillsammans kan väljas ut på två sätt. Antingen att lärarna först väljer ut vilka ämnen som ska arbeta tillsammans och utifrån de valda ämnena, hittar lärarna ett område som de arbetar med. Eller så har skolan redan ett område, exempelvis regnskogen, där lärarna ser vilka ämnen som kan arbeta tillsammans runt just regnskogen. Det framkommer en skillnad mellan ämnesintegration och ämnessamverkan, där ämnesintegration likställs till vad som i tidigare avsnitt redogjorts som storskalig integration. Ämnessamverkan likställs då med småskalig integration.

Varför skolan bör arbeta ämnesintegrerat kan sammanfattas till: att verkligheten inte är ämnesindelad, det ökar elevens lärande, det ger helhetsperspektiv, det är motiverande både för elever och lärare, och det minskar risken för dubbelarbete. Det framkommer dock att ett varierande arbetssätt är det bästa och att ämnesintegrerat arbete kan försvåra vid bedömning.

4.2 Ämnesintegrerat arbete i verksamheten

- hur ser den ut och i vilken utsträckning sker ett sådant arbete?

På samtliga skolor finns det en ambition att på något sätt arbeta ämnesintegrerat. Majoriteten av intervjupersonerna menar dock att ett sådant arbete kan utvecklas och göras bättre. I detta avsnitt ämnar jag redogöra för hur det arbetas ämnesintegrerat på respektive skola, vilka samarbeten som finns samt redogöra för i vilken utsträckning ett sådant arbete sker. Efter det gör jag en sammanfattande analys av dessa redogörelser. Vilka förutsättningar som krävs för ett ämnesintegrerat arbete behandlas i efterföljande avsnitt.

4.2.1 Skola A

Ann-Marie, som uppger att hon inte varit skolledare på skolan i mer än några månader, menar att hon inte än kunnat se bevis för ett ämnesintegrerat arbete utan att det till störst del är ”ganska typiska lektioner, asså, utifrån sitt ämne och utifrån sin planering”. Hon berättar vidare att de nyss hade en schemabrytande vecka som handlade om hållbar utveckling ”med gemensam uppstart och [gemensam avslutning].”

Enligt lärarna, sker ämnesintegrerat arbete på skola på olika sätt. Annelie berättar så här:

Ofta för min del blir det ju svenska, So, No, att det är där vi jobbar i lite större områden, miljö till exempel är ett sånt område, när vi jobbar med sex och samlevnad och kärlek är ett sånt stort... Mellan svenska och So, eftersom jag har båda ämnena blir det ju väldigt lätt att integrera det. Och sen så får vi med några andra ämnen ibland. Men oftast för min del är det svenska, So, No framförallt.

Dock menar hon att ett ämnesintegrerat arbete mycket ”beror på lärare och på arbetslag och på tillfällena just då”. Det blir därmed lätt att skolan jobbar med lite större områden, framförallt med de områden som finns preciserade i styrdokumentet. Anders säger exempelvis att ”när vi försöker köra ämnesintegrerat så blir det oftast att vi... nu kör vi kärlekstema, sex och samlevnad och då kör han sin planering parallellt med min och så kör vi parallellt fast vi korsar inte varandra.” Det råder alltså ingen gemensam planering i någon stor utsträckning. Han förklarar att det beror på att det sällan ligger gemensam planeringstid, ”när jag har planeringstid så är det oftast så att Amir som är So lärare, då har han lektion.” Den egna planeringstiden är inte på något sätt, som han uttrycker det, ”synkroniserad.” Men han menar ändå att han ibland lyckas få till ett ämnesintegrerat arbete genom att samarbeta med hemkunskapen, ”till exempel när vi har jobbat med bakterier och virus och [läraren] pratar om hygien samtidigt.”

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker främst i teman och innefattar ofta ett område med flera ämnen. Det förekommer en viss utsträckning av småskalig integration.

4.2.2 Skola B

Bo-Göran säger att ämnesintegrerat arbete främst sker inom de profiler som skolan har, exempelvis en ma/No profil där ämnena jobbar tillsammans och ”utvecklar ett laborativt arbetssätt, ett tänkande, asså naturvetenskapligt tänkande emellan de här ämnena.” Även inom profilen idrott och hälsa arbetas det ämnesintegrerat mellan hemkunskapen och idrotten, ”det handlar ju om kost och motion tillsammans”. Han säger även, ”sen har vi också en hel del ämnesövergripande mellan So och svenska... och So, svenska, engelska. Så det finns ju lite varstans.”

Dock menar Bosse att det är ”mycket svagt” med ämnesintegrerat arbete och att ”jag saknar den biten faktiskt i mitt arbete.” Han menar att han gärna hade sett att ett ämnesintegrerat arbete sker rutinmässigt och inte som nu, att ”man sitter och planerar bara för en vecka eller två veckors projekt, och lägger oerhört mycket energi på det och sen försvinner det efter två veckor. Och då går man tillbaka till sin egen undervisning”. Bosse uttrycker sig positiv till ett ämnesintegrerat arbete och har tillsammans med sin mentorskollega arbetat med ”ämnesövergripande projekt eller fördjupning” mellan hans eget ämne No och kollegans ämnen svenska och engelska: ”hon hjälpte

med svenskan och engelska i samma process och jag hjälpte dem med att samla stoff.” Björn säger också att han jobbat ämnesintegrerat, främst mellan So och svenskan. ”En hel del av oss [So-lärare] har svenska som kombination, och det är asså toppen faktiskt. Jag har väldigt stora möjligheter att blanda de samman så att säga.”

Beata menar att skolan kan ”bli bättre på” att arbeta ämnesintegrerat och menar att det gärna får ske mer projekt-lik. Hon förklarar att hon och några kollegor gjorde detta förra året med deras nior:

Vi hade ett jätteprojekt som låg över flera veckor med flera stycken lärare inblandade med massor med olika event, bestämda dagar, temadagar där vi alla hjälptes åt att föra projektet framåt med olika bitar då. Det är jätteroligt att göra det... det kan man ju tänka sig att man gör igen.

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker främst i större projekt och inom skolans olika profiler. Inom profilerna är det stor integration främst mellan två olika ämnen. Det förekommer en viss utsträckning av småskalig integration.

4.2.3 Skola C

Carl-Gustav berättar:

Vi hade ett bra ämnesövergripande tema här för några veckor sen med alla nior /.../ [lärarna fick] i uppgift att göra en lokal pedagogisk planering till detta och så kopplade de på, vilka ämnen det nu va... svenska var inkopplat i alla fall och bild var inkopplat, slöjd kanske var inkopplat också, idrott med dansen och engelska./.../ Vi jobbar ju på liksom att koppla på fler ämnen och göra lokala pedagogisk planeringar för ett ämnesområde /.../ Sen jobbar de med hållbar utveckling... jobbar de med de första sex veckorna och kopplar på så många ämne som möjligt. Men vi är bara liksom i begynnelsestadiet kan man säga, för det är mycket varje ämne för sig och detta är en tuff process alltså

Camilla säger att skolan arbetar med temaveckor där lärarna försöker hitta gemensamma riktlinjer att arbeta utifrån. ”Jag vet att det är några som har något temaarbete där det är svenska, So, No, bild tror jag... de försöker få det att gå ihop, de får ihop redovisningar och sånt”. Hon säger också att ”nu jobbar de väl mer och mer med”. Men det sker, pekar Chala ut, enbart under temaveckor. Chris hävdar att undervisningen på skolan är traditionell och att ämnena undervisas ”varje ämne för sig.” (Carina och Cates intervju innefattade inte denna fråga)

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker främst i större teman. Det förekommer en viss utsträckning av småskalig integration.

4.2.4 Skola D

Förutom att skolan arbetar med hållbar utveckling, berättar Dan-Emanuel att de på skolan arbetar med schemabrytande temaveckor:

Det är ”en vecka på hösten och en på våren då vi har ämnesintegrerat asså i arbetslagen och då är det givna teman /.../ Men dess emellan så är det ju framförallt i arbetslagen där man hittar ingångar i detta men det är också asså över arbetslagen, då är det ju över ämnen, till exempel idrott, hemkunskap och svenska. Och är inte idrottsläraren i just det där arbetslaget som hemkunskapsläraren är då, så jobbar man ju över arbetslagen med det.

Dock menar David på:

att det ”är ju väldigt olika hur, vad man jobbar med för ämne eller vad man gör. Man jobbar ju på olika sätt beroende på vilket ämne och vem man jobbar tillsammans med. Men det blir ju... mest är det när vi har temaarbete. Sen jobbar man väldigt mycket när man har fem ämnen själv med sig själv ämnesövergripande.

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker främst i större teman. Det förekommer en viss utsträckning av småskalig integration.

4.2.5 Skola E

Emma-Lina berättar att skolan arbetar med något som de kallar för områdesarbete. Dessa områden pågår under perioder om cirka sex veckor. Hon förklarar:

Under varje områdesperiod så försöker vi integrera så många ämnen som någonsin går. Matten kan ibland vara lite svår att få in för den lever sitt eget liv /.../ Sen har man då idrott och de här vanliga bitarna emellanåt, men... man kanske har under de sex veckorna, så kanske det är en dag i veckan som man har områdesarbete som vi kallar det, och då är det ju... asså det är en ganska stor del av våran undervisning som vi tänker på detta sättet.

Erik berättar under intervjun samma sak:

[Vi jobbar] ju väldigt mycket med våra områden som vi lägger ganska mycket tid på. Och då utgår vi ifrån målen och planerar ett område där vi försöker baka in så många mål som möjligt. Till exempel har vi haft... ja valet är ju ett sånt område. Då jobbar vi med So och matte och No och bild till exempel, för att göra olika uppgifter

Dock menar han att No också ”är en form av ämnesintegrering för då har man ju biologi, kemi, fysik i ett område som ju kallas för No.”

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker inom de dagliga områdesarbetena, alltså i stor grad med stora områden som innefattar så många mål som möjligt.

4.2.6 Skola F

Frida-Maria berättar om sin skola så här:

Ja... jag skulle kunna säga att jag tycker vi skulle kunna jobbar mer ämnesövergripande. Vi har jobbat på olika sätt genom åren. Ett år, för två år sen var det väl, så försökte vi jobba helt ämnesintegrerat projektinriktat... och det gick inte så bra skulle jag vilja säga. Vad det berodde på är svårt att säga. Dels är det ju så att det blev väldigt tufft för lärarna att dra runt de här projekten, för vissa elever som kanske inte var så självgående så blev det nästan oöverstigligt. Och för vissa andra så blev det jättebra. Det är svårt att få med hela den gruppen, så vi har varierat genom åren hur vi jobbar. Vi jobbar... vi har ju blockämnena fortfarande, asså So och No block och där är det ju en integrering. I varje fall med de ämnena. Men trots att vi är en [skolan med denna pedagogiken] så skulle vi nog kunna göra mer.

Filippa menar att ”det är lite olika i olika ämnen i olika situationer” men att lärarna försöker få ihop det så mycket som möjligt. Hon säger exempelvis att:

No och matte brukar samarbeta en hel del. So och svenska kan hitta gemensamma... ofta så är lärarna som har So svenska också och då får man ju ihop det på ett lättare sätt. Bild och hemkunskap har vi också hittat ämnen gemensamt.

Fredrik, som berättar att han är ny på skolan, säger att han inte kan säga så mycket om det ämnesintegrerande arbetet, ”jag har inte riktigt börjat än med det”.

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete verkar inte förekomma i någon större utsträckning. Det förekommer en viss utsträckning av småskalig integration.

4.2.7 Skola G

Gerda-Maj uttrycker att hon inte utförligt kan berätta hur skolan arbetar ämnesintegrerat.

Det kan jag inte, eftersom jag varit här [i 9 månader], och jag ser alldeles för lite av det. Vilket betyder då i mitt huvud antingen att [lärarna] inte är tillräckligt duktiga på att visa att det sker/.../ Eller att det inte sker i den utsträckning som man kan förvänta sig om de inte har en chef som talar om för dem att det måste hända. Sen sker det ju ändå ämnesövergripande arbetssätt men inte så systematiskt att man också väger in det i en bedömningsform.

Skolledaren tycks alltså inte ha sett så mycket av det ämnesintegrerande arbetet, men lärarna på skolan menar att ett sådant arbete visst sker. Gabriella berättar att hon ”jobbat med No, bild och svenska /.../ Något sådant här projekt, det blir ju mera projekt när man gör ett visst sjok.” George

berättar också att det förekommer en del samarbete mellan matten och slöjden. ”Vi har ett par mattelärare som tycker att det är bra och då jobbar vi ihop, vi tycker att det ger så mycket.” Dock menar han att det mer ”handlar om person” än vilket ämne det handlar om. Något som också Gustav anser:

Nu är det väl lite stilje med [ämnesintegrerat arbete] men vi har ju jobbat en hel del med det och då blir väl ofta utifrån person, det är inte så mycket ämnets karaktär, utan det tror jag, de flesta ämnen kan nog samverka utan det blir utifrån pedagogerna och deras vilja. Men vi har haft mycket med So:n och svenska. So, svenska, no körde vi hela förra året på olika teman som vi samverkade kring, eller integrerade eller vad vi nu gjorde.

Gustav säger att lärarna arbetat med ”hållbar utveckling också” och att ”det finns ju jättemånga ämnen som är bra att jobba tillsammans kring.”

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker ibland genom teman och projekt. Det förekommer en hög grad av småskalig integration.

4.2.8 Skola H

Eftersom Hans-Erik inte varit på skolan någon längre tid, kan han inte utförligt svara på hur skolan arbetar ämnesintegrerat:

Jag kom hit [för 5 månader sedan], så jag har inte sett så hemskt mycket utav det. Men jag vet att det förekommer och att de jobbar på det. Det har blivit lättare för dem nu i och med de här profilerna som vi har, bland annat en /.../ ma/No profil och en idrottsprofil där ämnena kan samverka /.../ Men sen förekommer det också på lektionerna där man jobbar med olika temaområden och så.

Dock säger Henrik:

Det är inte så mycket sådan verksamhet om man inte samarbetar med sig själv, att det faller inom ens egen ämneskombination så att säga. Annars så är det inte så mycket tematisk verksamhet, eller ämnesintegration, så. Samverkan inom ämnen är det ju desto mer kanske.

Hanna menar att det på skolan inte finns någon ”ämnesintegration what so ever” men att det istället finns ämnessamverkan. (Hassans intervju innefattade inte denna fråga).

Slutsats: Ämnesintegrerat arbete sker inom profilerna men annars inte i någon vidare utsträckning. Det förekommer en viss utsträckning av småskalig integration.

4.2.9 Sammanfattande analys av det ämnesintegrerande arbetet på skolorna

Som framkommit i tidigare avsnitt talar flera personer om skillnaden mellan ämnesintegration och ämnessamverkan. Det som Hanna och Henrik nämner som ämnessamverkan, kan som tidigare påtalats tolkas som småskalig integration. Det är möjligt att de personer som anser att ämnesintegrerat arbete inte i vidare utsträckning sker, anser detta för att dessa intervjupersoner gör en skillnad mellan ämnessamverkan och ämnesintegration. Därmed kan det i själva verket finnas en hög grad av småskalig integration eller ämnessamverkan men att intervjupersonen inte har detta i åtanke då frågan rör ämnesintegration. Ämnesintegration, som det tidigare resonerats kring, menar flera intervjupersoner är när skolan arbetar med större områden eller projekt.

Småskalig integration är delvis förekommande på skolorna. Men till största del innefattar det ett samarbete med sig själv, att läraren själv har en ämneskombination som verkar för en småskalig integration, exempelvis att läraren har Sv/So som kombination. För att småskalig integration skall ske mellan kollegor, anger flera intervjupersoner att det mycket beror på viljan. Dessutom underlättas ett ämnesintegrerat arbete om lärarna och arbetslaget har gemensam tid för samtal och samarbete.

I stort har skolorna en verksamhet med delvis schemabrytande teman eller projekt (förutom skola F som inte för närvarande arbetar med teman eller projekt). Vanligt är att teman eller projekten pågår

under ett par dagar eller veckor och innebär framförallt stor planering med många inblandade. Hållbar utveckling är ett sådant schemabrytande tema som flera skolor nämner att de jobbar med, liksom sex och samlevnad, och miljö.

Dock anser bland annat tre av skolledarna, som uppger att de är nya på sina poster, att de inte kan berätta om hur ett ämnesintegrerat arbete ser ut på skolorna på grund av för ytlig insikt i verksamheten. Övriga skolledare kan uttala sig någorlunda kring hur ett sådant arbete sker, kanske för att de befunnit så längre på skolan och därmed har större insikt i den dagliga verksamheten. Det är möjligt att resultatet hade fallit sig annorlunda om de tre förstnämnda skolledarna hade befunnit sig längre på sin post.

På två av skolorna har jag enbart fått till en lärarintervju vilket kan påverka resultatet. Hade jag haft fler intervjupersoner på dessa skolor hade jag kunnat få en mer nyanserad bild av hur arbetet med ämnesintegration ser ut. Vissa intervjupersoner uttalar sig om hur andra arbetar, men detta är andrahands källor. Alla vet inte hur andra arbetar och kan kanske därmed inte uttala sig om ämnesintegrerat arbete på skolan i någon vidare utsträckning.

Jag drar slutsatsen att ämnesintegrerat arbete sker i olika utsträckning på skolorna. Det skiljer sig mellan skolor men vanligast är att läraren antingen arbetar med storskalig integration (genom teman eller projekt) eller småskalig integration (att man går in i ett annat ämne för att belysa sitt eget ämne ur ett annat perspektiv). I enbart ett fall ser jag att båda är brett förekommande (skola E). Den slutsatsen drar jag då hela skolans verksamhet är uppbyggd på ämnesintegrerat arbete. Om en skola helt arbetar ämnesintegrerat ligger den småskaliga integrationen latent hela tiden eller så blir den överflödigt då ett större ämnesintegrerat arbete tar övertaget. Den småskaliga integrationen blir därmed inte nödvändig.

4.3 Förutsättningar för ämnesintegrerat arbete

- vad är avgörande för att ett sådant arbete sker?

4.3.1 Tid

Tid är den huvudsakliga anledning som de intervjuade lärarna nämner som en förutsättning för ämnesintegrerat arbete. Med tid menar lärarna gemensam tid att planera, genomföra och utvärdera ett ämnesintegrerat arbete. Beata säger att det måste finnas möjlighet att "avsätta tid för att göra bra planering för det. För att om du då ska jobba större ämnesövergripande i större projekt så måste det planeras väl och då måste man ha tid till det." Det går inte att anta, som Anders säger, att "alla tar sin förtroendetid, tänker stanna kvar bara för att det råkar passa just då. Man har så mycket annat arbete att göra då också." Anders menar, precis som Beata, att "man är så mycket annat mer än lärare. Man har massor med olika roller, så planeringstid äts väldigt lätt upp av annat" (Beata).

Tid behövs även om ambitionen är att arbeta med småskalig integration. George, som arbetar på detta sätt mellan slöjden och matten, menar att "det kräver ju att man har tid till samplanering" om det ska gå att genomföra. Dessutom är det flera av lärarna som nämner att framförhållning i planerandet är avgörande för ett ämnesintegrerat arbete. Anders säger exempelvis, att i början av terminen är "många ganska snabbt igång med hur de har tänkt sig att lägga upp sina terminer". Det kan bli svårt menar han att mitt under en termin komma med ett arbetsförslag som då kan rucka lärarens planering. Ann-Marie anser att det är viktigt att ha lärare som

har mycket tid att prata med varandra, inte bara konferenstid utan som pratar med varandra under all gråtid som finns och [där] samplanerar. Och [har] öppna dörrar till klassrum där man ger sin in i varandras klassrum.

Men hon är också den enda skolledare som på något sätt nämner tid som avgörande faktor för ämnesintegrerat arbete, vilket kan vara värt att notera.

4.3.2 Schemaläggning

För att få till den här tiden till samtal och samarbete, är det flera av intervjupersonerna som menar att det på schemat måste läggas styrd planeringstid som verkar för ett ämnesintegrerat arbete. Gerda-Maj säger exempelvis, "[vi behöver] till vis del ändra schemastrukturen. Vi behöver formera konferenser så att de får riktat innehåll som stödjer ämnesintegration." Likaså säger Beata: "schemalägger man planeringstiden stenhårt för en grupp med lärare med olika kompetenser så kan man ju nå hur långt som helst." Det är viktigt med gemensam planeringstid som är styrd, för som Chala säger, "att spring och leta efter folk för att man ska samverka, det hinner man inte med."

Det är inte enbart lärarnas scheman som behöver struktureras, utan även elevernas. Gustav anser att det behövs fasta tider på schemat för att arbeta i exempelvis projektform och att "det ska vara ganska långa sjok med tid /.../ Det går inte att ha en timma projekt utan ska det vara så ska det vara sammanhängande en, två och en halv, tre timmar." Korta arbetspass, menar Ann-Marie, är inte

optimalt för lärande. Asså det är ju inte så att hemma att jag lagar däck i 30 minuter sen lämnar jag det där och så går jag in och gör något annat, läser tidningen lite granna och så slutar jag mitt i en artikel och så går jag tillbaks till det där med att laga däck för att bli färdig med det, utan jag börjar ju med en sak sedan gör jag klart det.

Hon menar att det med korta lektioner finns en risk att de nödvändiga avslut som behövs för att säkerställa att inga lösa trådar lämnats utan förankring, uteblir. Detta kan försvåra elevens lärande. Dessutom anser Hans-Erik att det är nödvändigt att "man lägger schema och att man verkligen ser till att det finns rätt resurser på de här lektionerna." Han menar exempelvis specialstöd, men Gustav hävdar även att det är viktigt med personaltätheten i ämnesintegrerande arbeten. "Helklass på 25, 30 [elever] det funkar inte, det blir jättesvårt." Så antingen, anser han, behövs det mindre undervisningsgrupper eller en högre lärartäthet.

Många intervjupersoner lyfter också fram att det är väsentligt med ett tätt fungerande arbetslag. Det behövs "tjatta arbetslag som samarbetar och som tar ansvar" säger Ann-Marie. Arbetslagens utformning, vilka kompetenser som finns inom arbetslagen, är avgörande för vilken form av ämnesintegration som blir möjlig. Anneli berättar att "mycket [beror] på vad vi är för lärare i laget. Eftersom det är mycket svenska, So, No [i mitt arbetslag]" menar hon att det oftast är mellan dessa ämnen som det för henne förekommer ämnesintegration. Dock menar Chris att även om schemat skulle öppna upp för samtal och samarbete, kan det uppstå svårigheter eftersom det inte är "alla som jobbar heltid, och så är de inte här vissa dagar." Risken finns att en del lärare är frånvarande de dagar då det kan förekomma utsatt tid för gemensam planering. Så hur schemat ser ut, både för elever och lärare, är en avgörande faktor för om ett ämnesintegrerat arbete sker.

4.3.3 Vilja

Bo-Göran anser att det inte behöver vara "avgörande att du har ett schema som ser ut på ett eller annat sätt alltid, för det går ofta att lösa ändå." Mycket beror, menar han, på lärarnas vilja och ambitioner, något som majoriteten av intervjupersonerna också nämner som avgörande faktor. Engagemang nämner både George och Fredrik, och Hans-Erik menar att läraren självklart "måste vara engagerad som pedagog och har ett synsätt som gör att man tycker att [ämnesintegration] är roligt och viktigt." Tycker inte läraren att ämnesintegrerat arbete är roligt, eller om läraren inte ser "nyttan med det" (Gerda-Maj), blir det givetvis svårt att motivera läraren till ett sådant arbete. Det är viktigt att "det inte finns nån bromskloss som ställer till det /.../ Man får ju vara ett gäng som tycker att det här är spännande att utveckla. Det går inte att tvinga folk till att [arbeta så här]. Då blir det katastrofalt" (Chris). David säger samma. Det går inte att jobba med "någon lärare i något ämne som inte vill." Fredrik menar att det nog har med "inställning" att göra men också med erfarenheter. Testar man, som Gustav säger och "så blir det ett misslyckande" bär läraren med sig en negativ bild av ett ämnesintegrerat arbete som kan vara avgörande för om viljan finns eller inte. "Det hänger på lärarens självkänsla" menar Frida-Maria. Det är viktigt att "lärarna vågar" ge sig in i ett ämnesintegrerat arbete, hur utmanande och jobbigt det än kan kännas. Men för att ett sådant arbete överhuvudtaget ska komma igång, krävs det att "någon tar initiativ" (Bo-Göran).

4.3.4 Gamla traditioner

Det är flera intervjupersoner som hävdar att det finns många lärare som inte vill arbeta ämnesintegrerat. En orsak till detta, förutom att läraren kan ha negativa erfarenheter och för att det inte ges tillräckligt med tid till det, är för att det kan innebära en alldeles för stor svårighet vid bedömning. Frida-Maria säger att skolan är organiserad ”på samma sätt som när jag gick i skolan, det är lektioner och det är raster och bla bla bla”, med ämnesundervisning och ämnesbetyg. Chala menar att ämnena ”ligger för sig själv då, matte, fysik, kemi, biologi, alltså det är så uppstyckat under dagen” vilket resulterar i vad hon kallar för ”fyrkantig” undervisning. Hon menar att ämnesvis undervisning utan koppling emellan ämnen inte direkt verkar för ett ämnesintegrerat arbete. Hanna menar att de ämnesindelade betygen som används idag är ”en stor konflikt” och arbetar emot ett ämnesintegrerat arbete. Skulle skolan verka för ett ämnesintegrerat arbete anser hon att det skulle behövas ”betyg i hur väl du kan utföra ett projekt till exempel, för det finns inte med [idag].”

Ytterligare en sak som nämns är att skolorna är lokalmässigt traditionella. Hur bänkar är placerade och vilka tekniska hjälpmedel som finns, är faktorer som heller inte verkar för ett ämnesintegrerat arbete. Ämnesintegrerat arbete ställer ”många gånger krav på teknik” (Gustav), så som datorer, projektorer och annan teknisk utrustning. Dessutom är det väsentligt, menar Björn och Chala, att det finns möjlighet att befinna sig i samma lokaler under en längre tid. Vid ett större gemensamt arbete behövs ”tillgång till lokaler så man inte behöver springa benen av sig och flytta sig” (Björn). Så delvis är det praktiska och fysiska orsaker som kan motverka ett ämnesintegrerat arbete. Men till största del, och även det som flera intervjupersoner nämner, är det skolans organisatoriska traditioner.

Skolan vilar delvis fortfarande på gamla traditioner och för att förutsättningar skall ges för ämnesintegrerat arbete, menar Bosse att det behövs en ”ändring av gamla traditioner”. Samtidigt menar han att gamla traditioner inte bara helt ska tas bort, utan att bra gamla traditioner ska behållas och ”peppras med lite nya”. Men människan är, som Gustav säger, ”bekväm i någonting man känner till.” För att ett ämnesintegrerat arbete ska kunna utvecklas, menar Beata att läraren nog ska ”vara beredd att kanske skaka om sig själv och sina gamla rutiner.” Är lärarna inte villigt inställda till ämnesintegrerat arbete är det lätt att lärarna ”blir lite oroliga när man [ger] sig in i ett sånt tema för man bevakar sitt ämne” (Ann-Marie). Läraren undrar om hon kommer få med just sina mål och tydligt kunna urskilja elevernas kunskaper vid en eventuell bedömning. Lärarna är helt enkelt rädda för att ”tappa kontrollen” (Gerda-Maj). Enligt Gerda-Maj arbetas det fortfarande efter ”invanda gamla rutiner och vad man *måste* ha med” i sin undervisning. Hon anser för att ge mer utrymme för ämnesintegrerat arbete, att det är ”viktigt att man tittar över vad man faktiskt kan se till att missa eller ta bort, för det görs ofantligt mycket onödigt i skolan idag.”

Frida-Maria upplever att lärarna, både äldre och yngre ”är väldigt traditionella som när jag gick i skolan.” Hon menar att detta delvis kan bero på hur dagens lärarutbildning ser ut, något som också Chala påpekar. Till största del är det fortfarande tvåämneskompetens som gäller för att få examen för skolans senare år. Lärarutbildningen i sig är inte ämnesintegrerad för de lärare som ämnar arbeta på senaredelen eller gymnasiet. ”Lärare som inte är utbildade med helhetstänkandet har ju svårt att ändra sig för det blir en förändring i deras liv, att det ställs andra krav” säger Carl-Gustav. Därför anser han att det framförallt är viktigt med ”fortbildning för lärarna”, inte minst för att det står att skolan ska verka för ett ämnesintegrerat arbete i styrdokumentet. Men, observerar Hassan, lärarutbildningen, tillsammans med de nya kursplanerna Lgr11, håller på att utvecklas ”mot specialisering, ämnesspecialisering. Och det gör också europeiska internationella överenskommelser. Så hela trenden går mot att stärka ämnena, inte blanda ihop dem.” Så frågan om ämnesintegration är tämligen tvetydig. Å ena sidan står det att skolan ska verka för ämnesintegration i styrdokumentet, å andra sidan går skolan och utbildningen mot tydlig ämnesspecificering.

4.3.5 Personalens uppdragsbeskrivning

Jag har tidigare visat att skola E bygger större delen av sin organisation på ämnesintegrerat arbete. En anledning till att skolan kanske har lyckats att implementera ett sådant arbetssätt är, som Emma-Lina förklarar, för att ”vi anställer ju bara lärare som vill jobba på detta sättet”. Hon förklarar att det står både i lärarnas och skolledarnas riktlinjer ”att det ska förekomma” ett sådant arbete. ”All personal anställs ju med utgångspunkt från riktlinjerna och då vet de att de ska jobba så.”(Emma-Lina). Men även intervjupersoner på andra skolor har lyft lärarens uppdragsbeskrivning som faktor för att ett ämnesintegrerat arbete sker. Exempelvis säger Henrik att:

det beror lite på personalens uppdragsbeskrivning om man ska jobba på det här viset eller om man ska jobba själv med sin klass i ett faktiskt ämne, om det inte alltid framgår med så stor tydlighet att det är önskvärt att man jobbar ämnesövergripande... eller att möjligheterna ges.

Så för att ge bättre förutsättningar för ämnesintegrerat arbete, kanske ett sådant uppdrag bör skrivas in i lärarens arbetsbeskrivning?

4.3.6 Sammanfattning

Förutsättningar för ämnesintegrerat arbete kan sammanfattas till följande faktorer:

- att *tiden* inte finns för samarbete och gemensam planering
- att *schemaläggningen* avgör om gemensam samtalstid finns samt att det behövs längre arbetspass för att det ämnesintegrerande arbetet ska bli bra.
- att det måste finnas en *vilja* hos skolledare och lärare att arbeta ämnesintegrerat. Att viljan inte finns kan bero på att de har för lite erfarenheter eller negativa erfarenheter av ett ämnesintegrerat arbete. Det går inte heller att tvinga någon till ett sådant arbete.
- att skolans *gamla traditioner* inte ger förutsättningar för ämnesintegrerat arbete. Ämnesvis betygsättning, skolans lokaler, teknik, invanda rutiner och att lärarutbildningen är ämnesindelad ges som traditionella faktorer som motverkar ämnesintegrerat arbete.
- att det inte står explicit i *lärarnas uppdragsbeskrivning* att de ska verka för ett ämnesintegrerat arbete, utan att lärarna i första hand har ansvar för de ämnen som finns inom deras tjänst.

DISKUSSION

5.1 Begreppet ämnesintegration

Som det har framkommit i min analys och teoriansknytning, existerar det en meningsskillnad om begreppet ämnesintegration. För att det överhuvudtaget ska finnas förutsättningar för ett ämnesintegrerat arbete, är det helt avgörande att man inom sin respektive skola samtalar och kommer överens om en definition på begreppet som samtliga verksamma kan ställa sig bakom. Annars blir det, som studenterna i Arfwedsons studie ger uttryck för, lätt att missförstånd uppstår mellan kollegor och skolledning om vad det egentligen är de ska hålla på med.

I mina intervjuer har ett sådant missförstånd enbart förekommit vid ett tillfälle. I huvudsak vet skolledare och lärare vad det är jag frågar om när jag använt ordet ämnesintegration. Även om de flesta har behövt tänka en längre tid på vad de lägger för definition i begreppet, har de ändå kunnat svara. De har förstått vad det är jag syftar på även om de själva sedan valt ett annat ord under intervjun, exempelvis ämnesövergripande. Men det framkommer under intervjuerna att ordet ämnesintegration inte alltid har den breda definition som jag i början av detta arbete ville visa. Flera intervjupersoner gör en skillnad mellan ämnesintegration och ämnessamverkan. Ämnesintegration innebär, som exempelvis George och David säger, att skolan arbetar med ett större gemensamt område, ofta då i form av projekt eller schemabrytande dagar. Flera ämnen är därmed inblandade och arbetet kräver en gemensam planering. Med ämnessamverkan menas att läraren vid något tillfälle går in i ett annat ämne för att visa på ett annat perspektiv på det egna ämnet eller att undervisningen parallellläggs. Med parallelllägga menas att flera lärare arbetar med samma rubrik, exempelvis regnskogen som David ger som exempel, men att lärarna jobbar med detta var för sig utan samtal sinsemellan. Enligt lärarnas definitioner blir då ämnesintegration synonymt med storskalig integration, vilket är det ord som jag använt genom mitt arbete. Ämnessamverkan blir därmed synonymt med vad jag menar är småskalig integration.

Men begreppen storskalig och småskalig integration används inte i skolan. De är ord som Andersson använder som jag tyckt bra för att visa på den skillnad som finns inom begreppet ämnesintegration. Men eftersom dessa ord inte används, och att lärarna gör en annan definition av ämnesintegration än det som jag i arbetet har utgått ifrån, ifrågasätter jag om småskalig och storskalig integration är rätt ord att använda. Frågan är också om ämnesintegration är rätt ord att använda. Men då intervjupersonerna kunnat svara på min fråga ”hur definierar du begreppet ämnesintegration?” och då det inte är alla intervjupersoner som talar om skillnaden mellan ämnesintegration och ämnessamverkan, anser jag ändå att begreppet ämnesintegration går att använda. Ann-Marie ger under sin intervju definitionen för ämnesintegration som både ämnessamverkan/småskalig integration och ämnesintegration/storskalig integration. Med andra ord är inte definitionen av begreppet en självklarhet. Det måste alltså föras samtal om detta på den egna skolan för att skolledare och lärare ska kunna samarbeta. En gemensam definition är därmed avgörande för att ämnesintegrationen ska ges förutsättningar till att bli så bra och givande som möjligt.

5.2 I vilken utsträckning sker arbetet?

Som jag resonerar kring i avsnittet ovan, finns det alltså en meningsskillnad om innebörden av begreppet ämnesintegration. Beroende på vilken definition jag använder, får jag dra olika slutsatser kring i vilken utsträckning ett ämnesintegrerat arbete sker. Utgår jag ifrån att det med ämnesintegration enbart menas storskalig integration sker det inte ett ämnesintegrerat arbete i någon större utsträckning. Intervjupersonerna vittnar om att det då och då, någon gång per termin förekommer ämnesintegration men att det inte i deras mening är tillräckligt. Många är av den åsikten att det kan göras i större utsträckning.

Men utgår jag ifrån min definition, att ämnesintegration innefattar både småskalig och storskalig

integration, sker det relativt mycket ämnesintegration på de studerade skolorna. Det är enbart på en skola som det visar sig att de arbetar med varken eller, men de flesta har någon form av småskalig och/eller storskalig integration. Men även här anser intervjupersonerna, bland annat Frida-Maria och Beata, att detta arbete kan utvecklas. För att detta arbete ska kunna utvecklas, uppger intervjupersonerna flera olika förutsättningar som krävs för att ett ämnesintegrerat arbete ska ske.

5.3 Hinder, utmaningar och förutsättningar för ämnesintegrerat arbete

Ovan nämnda diskussion om begreppets definition, anser jag i sig själv vara både en förutsättning och ett hinder som måste överkommas för att ett ämnesintegrerat arbete ska ske. Resultatet pekar på att det måste finnas ett gemensamt förhållningssätt gentemot begreppet. Det är nödvändigt för att ämnesintegrationen ska fungera att hela skolan är med på det och ta avstamp från samma grund. Men även om skolan har gjort sin gemensamma definition, finns det fortfarande ett behov av vissa förutsättningar för att ett ämnesintegrerat arbete ska kunna ske.

Något som nämns från min studie är den avgörande faktorn tid (se avsnitt 4.3.1). Framförallt talas det om tid för att kunna samtala om och planera ett ämnesintegrerat arbete. Som min studie visar, nämner *samtliga* lärare tid som en förutsättning för ett sådant arbete. Totalt har jag intervjuat 20 lärare. Min slutsats är därmed att tid anses oerhört väsentligt. För som Beata säger, ska de arbetas ämnesintegrerat så måste det planeras väl och då måste det finnas tid till det. Genom att samtliga lärare nämner detta som faktor, funderar jag på om det ser ut så i skolorna att denna tid inte finns? Eller är det så att det finns gemensam samtals- och planeringstid men att den istället lätt upptas med annat? För som både Anders och Beata gör uttryck för, har lärare andra roller idag och får därmed ibland använda sin förtroendetid till annat arbete än exempelvis planering. Jag drar slutsatsen både utifrån min studie och mina egna erfarenheter att det visst existerar gemensam samtals- och planeringstid mellan kollegor, men att innehållet under dessa tider i mångt och mycket fylls med annat.

Intressant är att tid inte nämns i lika stor utsträckning eller med samma tyngd från författarna av mina källor. Studenterna i Arwedson studie talar om att det är tidsbesparande men något annat kring tidsaspekten har jag inte funnit, något som jag kan tycka märkligt eftersom det uppenbarligen är en avgörande faktor för lärarna. Vad detta beror på har jag svårt att resonera kring. Inte heller skolledarna nämner tid i lika stor utsträckning som lärarna, vilket kan vara värt att diskutera. Vad detta beror på framkommer inte tydligt men här anser jag det möjligt att spekulera. Antigen så anser skolledarna att sådan tid finns men att lärarna väljer att använda tiden till annat. Eller så är de fullt medvetna om detta behov men inser att det är en större grundläggande förändring som måste till inom skolan för att det så ska ske. Flera skolledare i studien nämner istället att det är schemat som behöver förändras. Kanske är det så att de redan gått förbi tanken om att det är tid som fattas och redan är inne och processar hur denna tid i så fall ska tas fram. Presenteras tiden på schemat, menar både skolledare och lärare, att det där också måste ske ett tydligt direktiv vad den här tiden ska innehålla. Som Gerda-Maj säger måste konferenser och gemensam samtals- och planeringstid få ett riktat innehåll. Så hur schemat läggs ger förutsättningar för samarbete. Sandström är också av åsikten att schemalaggningsen har en avgörande betydelse men med tanke på att alla lärare på en skola inte har heltidstjänster, är risken stor att det på gemensamma diskussionstider, är för många lärare frånvarande för att samarbetet ska bli bra och tydligt.

Som det framkommer under mina intervjuer, bland annat från Ann-Marie och Henrik (se avsnitt 4.3) kräver ämnesintegrerat arbete att man samarbetar, något som också studenterna i Arwedsons studie uttrycker (se avsnitt 2.3.5). För att ämnesintegrationen ska bli bra krävs det gemensam planering. Denna tid måste därmed möjliggöras och som Anders säger inte genom att man tror att lärarna tar av sin förtroendetid för det. Dessutom måste det, som Gustav säger, finnas tid även på elevernas scheman för ämnesintegrerat arbete. Eftersom det oftast, i alla fall med storskalig integration, jobbas med större områden där det ska göras research, diskuteras och analyseras och praktiskt sättas ihop till någon form av redovisning, krävs det utrymme för eleverna att göra detta. Lektioner på 40 minuter som sedan övergår till något annat ämne är inte optimalt för ett sådant arbete. Eleverna kommer knappt igång med vad de ska göra. Dessutom ges det större möjlighet till att göra studiebesök och studieresor om det anses att sådana är bra för det arbete som görs.

Så skolans gamla traditioner, med ämnesvis undervisning och kortare lektionspass där eleverna under en dag kan ha upp till åtta ämnen, är i sig ett hinder för ämnesintegrerat arbete. Som Sandström observerar har schemalaggningsen en avgörande betydelse. Den struktur som finns på skolorna ger inte förutsättningarna för att ett ämnesintegrerat arbete ska bli så bra som det har möjlighet till att bli. Inte heller är det bra för elevens lärande, som jag tidigare redovisat för i min teoriansknytning (se avsnitt 2.3.2). Verkligheten är i sig inte uppdelad ämnesvis, något som Anders och Hans-Erik och flera andra intervjupersoner är överens om (se avsnitt 4.1.2). Även flera av författarna presenterade i teoriansknytningen nämner detta. Bland annat nämner John Dewey och Svingby att individen inte upplever världen ämnesindelad. Ann-Maries uttalande om att laga däck och läsa tidningen anser jag vara ett ypperligt exempel på detta (se avsnitt 4.3.2). Som Annelie säger, lär vi oss om företeelser, inte om ämnesspecifika delar. I slutändan måste eventuella lösrykta trådar som de ämnesvisa studierna kan vara upphov till, knyts ihop, visas på sammanhang och samband för att generera en god form av lärande.

Att den traditionella schemastrukturen till mångt och mycket fortfarande lever kvar i skolan, är som jag nämnt tidigare, inte så konstigt med tanke på att utbildningen för lärare innebär ämnesspecificering, då främst inom två ämnen. De är dessa ämnen som läraren besitter djupare kunskaper om och som denne sedan i sin tjänst kommer ansvara att undervisa och bedöma i. För att underlätta ett eventuellt samarbete och verka för ett ämnesintegrerat arbete, är det som Ann-Marie säger, avgörande att lärarna öppnar upp dörrarna till varandras lektioner. Men i nuläget råder det, som både studenterna i Arwedsons studie och Brinchmann-Hansen säger, bristande kunskap om varandras ämnen. Vet läraren inte vad som förekommer på de andra lektionerna, blir det svårt att veta vart man kan gå in och kanske i alla fall få till en småskalig integration. Men för att en lärare överhuvudtaget ska få gå in i en kollegas planering, krävs det i grund och botten en vilja att öppna dörren till sitt klassrum. Viljan är enligt mina intervjupersoner (se avsnitt 4.3.3) en av de största förutsättningarna som krävs för att ett ämnesintegrerat arbete sker.

Det finns flera anledningar till varför läraren *inte* skulle vilja arbeta ämnesintegrerat. En av anledningarna kan vara för att ämneskunskaperna riskerar att inte bli tydliga, då det med ämnesintegrerat arbete som Hanna säger, oftast är tal om grupparbeten. Grupparbeten hjälper till att utveckla elevernas sociala färdigheter, men ett ämnesintegrerat arbete kan försvåra vid bedömning. Ytterligare en anledning till varför läraren inte skulle vilja arbeta ämnesintegrerat, är för att läraren inte kan se nyttan av ett sådant arbete. Det tar alldeles för mycket tid och energi. I min studie har detta framkommit då Carina menar att det krävs för mycket tid och kraft från lärarnas och elevernas sida. Även Brinchmann-Hansen har funnit detta i sina intervjuer då lärare har uttalat att vinsten i kunskapen inte står i proportion till tidsåtgången. Men att det tar tid kan bero på att läraren har för lite erfarenheter av ett ämnesintegrerat arbete. Har läraren jobbat många år har hon arbetat in vissa rutiner som hon anser och vet fungerar. Varje ny rutin tar tid (och detta vet alla som någonsin börjat på ett nytt jobb). Det tar tid att komma in i ett nytt arbete eller arbetssätt. Jag anser att det ligger en problematik i, om skolan vill utveckla sitt ämnesintegrerat arbete, att det i sitt startskede inte ges extra tid för det. Tid måste ju till för att alla ska känna att de är ”med på banan”. För många kan övergången till ett ämnesintegrerat arbete innebära stora förändringar på det personliga planet, vilket kan vara ytterligare en faktor till varför viljan inte finns. För som Brinchmann-Hansen säger, så kan allt nytt verka hotfullt eftersom man måste lämna det trygga för något man kanske har för lite erfarenhet av. Det är också möjligt att läraren inte bara har för lite erfarenheter, utan att hon också bär på negativa erfarenheter av det. Har hon testat som Gustav säger och det blivit ett misslyckande, så har hon självklart en motvillighet att testa igen. Därför är det otroligt viktigt anser jag, precis som flera intervjupersoner säger, att det finns en grupp lärare som brinner för det. Dessa lärare kan då visa på goda exempel och tydlig struktur för hur arbetet ska gå till så att de som har lite eller negativ erfarenhet enkelt bara kan ”hänga med på tåget”. Nästintill samtliga av mina intervjupersoner uppger att de anser ämnesintegration vara ett bra arbetssätt för lärande och motivation. Därmed bör det inte vara svårt att hitta lärare som vill arbeta på detta sätt. Frågan handlar nog i mångt och mycket om vem som driver det.

Jag har försökt resonera kring de förutsättningar som måste till för att ett ämnesintegrerat arbete ska ske. Summerat kan sägas att det har med schema, tid, struktur, tjänstefördelning och vilja att göra. Men dessa faktorer hänger i allra största grad ihop och påverkar varandra. Hur strukturen på skolan ser ut påverkar vilken form av tjänstgöring lärarna har. Tjänsternas utformning påverkar i sin tur hur schemat läggs. Hur schemat läggs påverkar i slutändan möjligheten till samarbete och ämnesintegration. Men i grund och botten anser jag att det handlar om viljan. Det handlar om viljan och insikten av nyttan av ett ämnesintegrerat arbete. Därför är det viktigt med goda exempel och vidareutbildning för de lärare som vill arbeta på detta sätt. Dock kan det inte påtvingas någon. Skolledare måste ge möjligheter att först få ”nosa på det” så att en positiv känsla av arbetet existerar. Efter detta kan skolan successivt övergå till ett fullt implementerat ämnesintegrerat arbete. Därmed är jag åter tillbaka till tiden. Skolledare måste vid införandet av ett ämnesintegrerat arbete, ge lärarna de förutsättningar som behövs för att de ska känna att de har full kontroll över arbetet. Så initialt är det viktigt att det ges extra tid. Innan läraren får rutin på det ämnesintegrerade arbetet, kommer hon att stöta på hinder och svårigheter som måste vara möjliga att övervinna.

5.4 Är det lärarens uppdrag?

Men den stora frågan är egentligen, är det lärarnas uppdrag att arbeta för ämnesintegration? Visst, det står i styrdokumentet men det är främst under rektorns ansvar. Det är tydligt från min studie att nästintill alla skolor någon gång under året arbetar med tema eller projekt. Frågan jag ställer mig, är om skolan har lyckats med att nå de mål som rör ämnesintegration om skolan enbart arbetar med storskalig integration? Ja, det måste jag ändå säga att den gör. Det står enbart att skolan ska verka för ämnesintegration men inte i vilken utsträckning eller på vilket sätt. Det är alltså upp till skolledarens egna tolkningar. Flera av intervjupersonerna har gjort en skillnad mellan småskalig och storskalig integration och menar på att det är storskalig integration som är ”riktig” ämnesintegration. Detta innebär att det troligen är denna tolkning som skolledarna gör av de direktiv som finns. Utifrån den tolkningen vill jag definitivt påstå att ett ämnesintegrerat arbete sker och att dessa mål uppfylls. Men, för mig är inte detta tillräckligt. Som jag beskrev i teorianknytningen om vad jag menar med ämnesintegrerat arbete (se avsnitt 2.1.2), krävs det att det ämnesintegrerade arbetet sker regelbundet. Annars riskerar ämnesintegrationen bli ett specialfall av undervisningen. Det har framgått att ämnesintegrerat arbete gör både elever och lärare mer motiverade. Risken finns att det då är enbart under ett sådant arbete som verklig motivation existerar. Motivationen kan därmed bli ”svajig”. Svajig motivation anser jag inte verka för ett gott lärande. Det är, som bland annat Andersson säger, en fråga om variation. Om skolan arbetar aktivt med att variera mellan ämnesvis och ämnesintegrerad undervisning tror jag de bästa förutsättningarna skapas för lärandet. Det handlar om att finna balanser där emellan.

Men denna balansbräda tappar idag åt ena hållet. Läraren har i uppdrag att i första hand se till sina ämnen och undervisa och bedöma i dessa. Det är först i andra hand som läraren bör verka för ett ämnesintegrerat arbete. Detta var för mig ett nytt perspektiv som framkom under intervjun med Henrik. Han säger att det beror lite på lärarens uppdragsbeskrivning om läraren ska arbeta på detta sätt eller inte. Idag står det inte explicit att lärare ska arbeta ämnesintegrerat. Kanske är det i lärarens arbetsuppdrag som det måste ske en förändring? På skola E, där jag dragit slutsatsen att ämnesintegration sker i stor utsträckning, berättar Emma-Lina att det står i lärarens uppdragsbeskrivning att de ska verka för detta arbetsätt. Står det i lärarens uppdragsbeskrivning, måste skolan ge de förutsättningar som behövs för att läraren ska kunna klara av det uppdraget.

5.5 Källdiskussion

Innan jag går vidare med min diskussion kring syftets uppnåelse, avslut och fortsatt forskning, vill jag lyfta lite frågor och funderingar kring mina källor. Jag anser helt att mina referenser är relevanta för mitt arbete och har belyst och gett stöd för de slutsatser jag har dragit kring min studie. Men det som är intressant att uppmärksamma, är att flera av dessa källor har en inriktning antingen mot Naturorienterade ämnen (No) eller Samhällsorienterade ämnen (So). Både Andersson och Österlind har naturorienterade bakgrunder. Många av deras resonemang om ämnesintegration är utifrån problemställningar och arbetssätt inom det naturorienterade området. Hinton och hans kollegor har

bedrivit forskning kring samhällsorienterade områden. No respektive So innefattar flera olika ämnen (kemi, biologi, fysik inom No-blocket och geografi, samhällskunskap, religion och historia inom So-blocket). Det framgår inte tydligt, men det är möjligt att dessa författare har ämnesintegration inom de respektive blocken som mental referens. Om så är fallet kan jag inte med lika stor säkerhet använda deras slutsatser och resonemang som stöd för mina egna resultat och slutsatser. Men sättet de resonerar och med att de själva inte tydliggör att dessa slutsatser enbart gäller för respektive So och No, anser jag ändå att de är tillförlitliga källor.

5.6 Uppnåelse av syftet och avslutande diskussion

Som resultaten visar sker det, beroende på vilken definition jag utgår ifrån, till viss del ämnesintegrerat arbete på skolorna. Men som det också framgår, går det att utveckla och göra arbetet bättre om rätt förutsättningar ges. Dessa förutsättningar har jag kunnat fastställa till schemaläggning och struktur, tid, tjänstefördelning och vilja. Jag vill med min studie göra läsaren medveten om vilka förutsättningar som krävs för att ett ämnesintegrerat arbete ska ske och bli bra. Om man som skolledare eller lärare vill ta initiativet till ett ämnesintegrerat arbete i framtiden hoppas jag med detta arbete att läsaren fått lite mer kunskap utifrån vilka premisser ett ämnesintegrerat arbete i så fall görs. Jag anser att jag inom ramen för min studie har kunnat kartlägga i vilken utsträckning skolledare och lärare anser att undervisningen i deras skolor sker ämnesintegrerat. Jag anser att jag också har kunnat kartlägga de argument de använder sig av för att ett ämnesintegrerat arbete sker. Detta har varit möjligt med den metod jag valt, nämligen den om ostrukturerade intervjuer. Dock skall jag erkänna att den form av öppna diskussion som har förts mellan mig och intervjupersonerna delvis kan ha infekteras av min ibland för öppna partiskhet och positiva inställning till ämnesintegration. Jag ska inte neka att bejakande ord och nickar har förekommit, men jag hävdar att det gjordes för att få intervjupersonen att fortsätta sitt resonemang. Frågan om validitet har jag redan belyst och argumenterat för i metoden. Därmed har syftet uppnåtts och samtliga frågeställningar besvarats.

Det är min mening att ämnesintegration kan och behöver utvecklas men att detta inte är en självklarhet. Jag tror nämligen, precis som några av mina intervjupersoner anser, att det kan vara svårt att se och hitta den ämnesintegration som redan finns. Ämnesintegrationen är nämligen delvis dold. Talar man inte med sina kollegor får man inte veta om arbetet finns och om det finns möjlighet för en själv att delta i det arbetet. Det kan vara så, som Gerda-Maj säger, att lärare helt enkelt är dåliga på att visa att ett sådant arbete förekommer. Därmed blir det än mer viktigt att läraren själv öppet går in och frågar om ett ämnesintegrerat arbete finns på skolan och hur det i så fall ser ut.

5.7 Framtida forskning

För framtida forskning har jag reflekterat över olika aspekter värda att beakta. Den första är en kritisk frågeställning. Varför är det egentligen så många som verkar positiva till ett ämnesintegrerat arbete? Det var min fördom att det fanns en stor ovilja mot ämnesintegrerat arbete. Jag funderar lite kring om skolledare och lärare är positiva till det för att normen och forskningen säger att det *är* ett bra arbetssätt? Kanske är de positiva för att lärare *bör* vara det? Kanske är de positivt inställda för att det delvis står i styrdokumenterna att skolan ska verka för det? Jag kan tänka mig att lärare är lite vaksamma att motsätta sig det uppdraget och faller sig positiva till ämnesintegrerat arbete fast att de egentligen inte är av den åsikten. Detta skulle kunna vara värt att undersöka.

En annan aspekt, är den om möjlighet till generaliserbarhet. Med öppna frågor och med att arbetet är en kvalitativ studie, kan jag inte dra några generella slutsatser. Mina resultat kan inte sägas gälla för en större massa, ett län eller landet Sverige. För att studien skulle bli mer kvantitativ, vilket är det angreppssätt som ger störst möjlighet till generaliserbarhet, hade jag främst behövt ett större underlag, alltså fler intervjupersoner. Jag hade även behövt göra enkäter och andra former av undersökningar. De åsikter och tankar jag fått från mina intervjupersoner gäller enbart på de skolor och för de lärare jag talat med, även om jag valt att behandla dem som representativa. Men eftersom det är upprepade åsikter som kommer från individer på helt skilda skolor, drar jag slutsatsen att

dessa åsikter mycket väl kan förekomma på andra skolor i andra delar av landet.

För att resultaten skall kunna generaliseras, behövs fler individer intervjuas. Gärna då med helstrukturerade intervjuer eller enkäter för att statistiskt kunna säkerställa materialet. Att det ibland enbart varit en lärarintervju på skolorna är helt klart en brist då det enbart ger en lärarröst på skolan. Så om studien skulle upprepas, bör man ha detta i åtanke. Om denna studie skulle göras om i framtiden, med samma metod och tillvägagångssätt som här, skulle undersökaren kunna, istället för att använda en kommun som avgränsning, välja ut skolor i flera olika kommuner istället. Jag har i min studie enbart valt att intervju skolläda re och lärare, men ytterligare en aspekt på ämnesintegrerat arbete skulle ges om undersökaren också valde att göra elevintervjuer. Jag valde bort detta i denna studie, för att det var just arbetssättet ur skolläda re- och lärarperspektiv jag var ute efter. Jag har i denna studie inte i så stor grad heller diskuterat skillnaden i yttranden mellan skolläda re och lärare. Men för framtiden kanske det också skulle vara intressant att titta på. Finns det en kommunikationsbrist eller en meningsskillnad mellan skolläda re och lärare som också kan vara ett hinder för ämnesintegrationen?

Ytterligare en aspekt att ha i beaktande för framtida forskning, är begreppsvalet. Det är troligt att det är mer lönsamt att använda begreppet ämnesövergripande istället för ämnesintegration. Det är det ordet som används i styrdokumentet och också det ord som flera av mina intervjupersoner själva använder. Som det också framkommer från flera intervjupersoner, är inte ordet ämnesintegration samma som den ämnesintegration som jag i början av arbetet resonerade kring. Jag menar att ämnesintegration både är storskalig och småskalig integration, medan flera intervjupersoner menar att ämnesintegration enbart är storskalig integration. Ordet ämnesintegration kan därför göra att undersökaren inte får ut det som var avsett med intervjun. Validiteten riskerar därmed att inte hålla. Men hade jag valt något av de andra begreppen, hade studien fått ett annat utfall. Det är möjligt att jag inte hade kommit till att diskutera skillnaden inom begreppet, vilket jag anser vara en lika intressant diskussion som den om hur det sker och varför.

Jag hoppas att du som läsare funnit detta arbete användbart och väsentligt. Det är min personliga erfarenhet och åsikt att ämnesintegration är en bra undervisningsmetod. Även om ämneskunskaperna ibland inte blir så djupa, lär det barn och ungdomar att samarbeta. Det gör dem medvetna om hur händelser i världen och samhället hänger ihop. Och inte minst, gör ämnesintegrerat arbete barn och ungdomar till lite klokare människor. Ämnesintegrerat arbete kan bidra starkt till att den lilla människan växer som individ.

REFERENSER

Andersson, B (1992) *Naturorienterande ämnen – om kunskapande genom integration*. Skolverkets rapport nr 69. Stockholm: Skolverket.

Andersson, B (2003) ”Om integration av kunnande.” I D. Jorde & B. Bungum (red.), *Naturfagdidaktik - perspektiver, forskning, utveckling* (s 296-309). Oslo: Gyldendal.
Hämtad från: <http://na-serv.did.gu.se/publist/pubfiler/Integration>

Arfwedson, G; Lydén, A; Qamhawi, O; Sundström, E. (1989) *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola*. Stockholm: HSL Förlag.

Brinchmann-Hansen, Å. (1996) *Projektarbete – en metod vid problembaserat arbetssätt*. Stockholm: Liber utbildning.

Dewey, J. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Pedagogiska texter av John Dewey. Urval, inledning och kommentarer av S G Hartman & U P. Lundgren (R-M Hartman och S G Hartman övers. (3:e utgåvan). Stockholm: Natur och kultur. (Original publicerat 1902)

Hinton, P; Rosenqvist, I; Svensson, I-M. (1988). *Arbete och arbetsliv i SO-perspektiv. En didaktisk bearbetning av ett ämnesövergripande kunskapsområde*. Malmö: Lärarhögskolan Malmö.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) (1999). *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf> 2010-12-30

Malmö högskola (2002). *Fallstudier*. http://www.ts.mah.se/utbild/ck2340/Delkurs_3/Fallstudie.htm
Senast uppdaterat 2002-04-09.

NCH Software. (2010). Express Scribe. <http://www.nch.com.au/scribe/index.html>. Hämtat 2010-11-25.

Nilsson, J. (2008) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nordstedts akademiska förlag. (2003) *Nordstedts Svenska ordbok*. Göteborg: Språkdata och Nordstedts akademiska förlag.

Sandström, B. (2005) *När olikhet föder likhet – hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) (2006) Hämtad från skolverkets webbsida: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>.

Stake, R.E (2000). Casestudies. I N.K Denzin och Y.S Lincoln (red). *Handbook of qualitative research* (2:a reviderade upplagan). (s 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stukat, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Akademin. (2007) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*.
<http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>

Svingby, G. (1986) Integration eller ämnesläsning – en fråga om kunskapssyn. I Jon Naeslund (red), *Kunskap och begrepp – centrala motiv i våra läroplaner* (s 96-125) Stockholm: Liber förlag.

Österlind, K. (2006) *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt – Studier av elevers arbete i miljöfrågor*. Doktorsavhandling i pedagogik. Stockholm: Stockholms universitet.