



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Som en akvarellmålning”

- En intervjustudie i hur SO-lärare ser på ämnesintegration utifrån den nya kursplanen Lgr11.

Elin Benjaminsson och Linda Rickardt

Examensarbete, LAU390

Handledare: Elisabeth Hesslefors Arktoft

Examinator: Florentina Lustig

Rapportnummer: VT12-2611-219

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet

Titel: ”Som en akvarellmålning” – En intervjustudie i hur SO-lärare ser på ämnesintegration utifrån den nya kursplanen Lgr11.

Författare: Elin Benjaminsson och Linda Rickardt

Termin och år: Vt 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Elisabeth Hesslefors Arktoft

Examinator: Florentina Lustig

Rapportnummer: VT12-2611-219

Nyckelord: Ämnesintegrering, samhällsorienterade ämnen, SO-lärare, Lgr11

Sammanfattning

Examensarbetets syfte är att undersöka hur SO-lärare i grundskolans tidigare år ser på ämnesintegration utifrån den nya kursplanen Lgr11. För att söka svar har vi valt en kvalitativ undersökningsmetod: intervjuer. Fyra informanter har svarat på frågor rörande ämnesintegrering, i vilken utsträckning de arbetar ämnesintegrerat samt om de anser att Lgr11 understödjer ämnesintegrerad undervisning. Informanternas svar har ställts mot tidigare forskning i ämnet samt nutida och dåtida styrdokument som rör skolan.

Resultatet visar att lärarna har en positiv inställning till ämnesintegration även om utsträckningen av blockstyrd undervisning skiljer sig i sätt och utsträckning mellan informanterna. De är även överrens om att ämnesintegrerad undervisning främjar elevernas helhetsbild i de samhällsorienterade ämnena och att undervisningen ligger närmre elevens verklighet, något eleverna av idag har problem med och pedagoger runt om i landet bör arbeta med.

Framtiden kommer innebära att Lgr11 först behöver träda i kraft ordentligt ute i skolorna. Ämnesintegration är upp till varje skola att arbeta med och vi kan se både fördelar samt nackdelar med det. Det kräver engagerade lärare och att en organisation som står bakom arbetet och utvecklar de verksamma lärares kompetenser

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte	2
2.1 Frågeställningar	2
3. Teoretisk genomgång	3
3.1 Ledningens ansvar för integrering	3
3.1.1 Rektorns ansvar	3
3.1.2 Arbetslagens ansvar	4
3.2 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Nu03)	4
3.2.1 Elevernas syn	5
3.2.2 Lärarnas syn	5
3.2.3 Ämnesuppdelad och/eller ämnesövergripande undervisning	6
3.2.4 Undervisningsresultat	6
3.2.4.1 Geografi	6
3.2.4.2 Historia	7
3.2.4.3 Religion	7
3.2.4.4 Samhällskunskap	7
3.3 Integration i klassrummet	7
3.3.1 SO-integrering utifrån eleven	8
3.3.2 SO-integrering utifrån läraren	8
3.4 Integreringens fördelar och nackdelar	9
3.4.1 Fördelar	9
3.4.2 Nackdelar	9

3.5 Styrdokument.....	10
3.5.1 Läroplan för grundskola, förskola och fritidshem 2011 (Lgr11).....	10
4. Metod.....	12
4.1 Val av metod.....	12
4.2 Generaliserbarhet.....	13
4.3 Etiska aspekter.....	13
4.3.1 Informationskravet och informerat samtycke	13
4.3.2 Konfidentialitet	13
4.3.3 Nyttjandekrav.....	14
4.4 Urval	14
4.4.1 Beskrivning av undersökningsgruppen.....	14
4.5 Validitet och reliabilitet.....	14
5. Resultat.....	16
5.1 En samordnad eller ämnesvis SO-undervisning – vad anser de verksamma lärarna?....	16
5.2 Understödjer Lgr 11 ämnesintegrerad undervisning, i så fall på vilket sätt?	18
6. Analys och diskussion.....	20
6.1 Likheter.....	20
6.2 Skillnader.....	21
6.3 Begränsningar.....	22
6.4 Vidare forskning	23
Referenslista.....	24
Bilaga 1	25

1. Inledning

Under våra studier på lärarutbildningen har vi mött begreppet integration vid flertalet tillfällen. Vi har ett stort intresse av att förstå vad begreppet ämnesintegration innebär då vi båda kommer eftersträva integration i de samhälls- och naturorienterande ämnena. Under våra praktikperioder har vi sett hur de olika skolorna arbetar och vi har även getts möjligheten att undervisa med ämnesintegrerade inslag, exempelvis har vi arbetat med temat hållbar utveckling där bland annat geografi och samhällskunskap har integrerats. Intresset väcktes vidare när vi båda läste inriktningarna mot de samhällsorienterande ämnena. Som lärare i de yngre åldrarna har man oftast ett ansvar som klassföreståndare och därmed även ansvar för de flesta ämnena. Integrering kan innefatta ett inomperspektiv i orienteringsämnena, men även innefatta ett ämnesövergripande arbete utanför dessa.

Vårt intresse ligger i hur skolorna och dess aktiva lärare jobbar med ämnesintegrering utifrån den nya kursplanen som trädde i kraft för snart ett år sedan. Undersökningen kommer att fokusera på hur verksamma lärare i årskurs 4-6 jobbar med begreppet integration i de samhällsorienterande ämnena. Dessa innefattar ämnena historia, samhällskunskap, geografi och religion.

2. Syfte

Vi vill undersöka hur SO-lärare ser på ämnesintegration utifrån den nya kursplanen Lgr11 (Läroplan för grundskola, förskola och fritidshem).

2.1 Frågeställningar

I vår undersökning har vi valt att utgå från följande frågeställningar:

1. En samordnad eller ämnesvis SO-undervisning – vad anser de verksamma lärarna?
2. Understödjer Lgr11 ämnesintegrerad SO-undervisning enligt de verksamma lärarna, i så fall på vilket sätt?

3. Teoretisk genomgång

Den teoretiska genomgången kommer att ta avstamp i integrering¹. Forskningen kring ämnesintegrering förefaller vara relativt gammal. Den är dock minst lika intressant och aktuell idag som för trettio år sedan. Det finns olika synsätt på integrering. Vi har valt att utgå från den svenska skolan och den forskning som gjorts i Sverige. En av forskarna är Birgitta Sandström som skriver om ledningens roll gällande integreringen i skolan. Vilgot Oscarsson är den andre forskaren som skriver om lärare och elevernas roll för integrering. Till sist i vår teoretiska genomgång redovisas vad styrdokumentet skriver om integrering och tar fasta vid den nya kursplanen från 2011.

3.1 Ledningens ansvar för integrering

I Birgitta Sandström bok *När olikheter föder likheter* beskrivs hur det är att arbeta med ämnesintegrerad undervisning ute i skolorna. I sin granskning har hon besökt de verksamma lärarna och undersökt hur de hanterar integration i form av arbetssätt och organisation.

3.1.1 Rektorns ansvar

Ämnesövergripande undervisning ligger i rektorns ansvar att organisera, anser Sandström. Det gäller hur de olika ämnena skall integreras och vilka kunskapsområden dessa skall innefatta. Det är inget krav att skolorna skall ta sig an en ämnesintegrerad undervisning. Påverkningar från olika instanser gör att organisationen ser annorlunda ut från skola till skola.²

Det finns tendenser som pekar på att rektorn tillsammans med ledningsgruppen eller arbetslaget främjar ämnesintegration. Likväl som att elever vill känna sig delaktiga i klassrummet, vill lärare känna sig delaktiga i beslutsprocessen som kommer från högre instanser. Det underlättar om kommunikationen till rektorn är god och skolans atmosfär genomsyrar gemenskap och engagemang.³

Sandström menar att rektorns ansvar kan brista när dennes tillgänglighet för skolans medlemmar inte finns, och därmed blir ledningsrollen negativ när alla inte får kontakt med denne. Kontakten innebär att allas åsikter inte framgår på det sätt som är optimalt. Det finns dock de skolor som har en god organisation och där rektorn uppmuntrar sina medarbetare att arbeta fram idéer och förankra dem i undervisningen. Lärarna tar sig an rollen att planera och engagera både arbetslaget samt eleverna i arbetet kring integration.⁴

¹ Genomgående i uppsatsen kommer vi använda oss av olika begrepp för ordet integrering: blockundervisning, ämnesintegrering och ämnesöverskridning.

² Birgitta Sandström *När olikhet föder likhet* (Studentlitteratur 2005) s. 13,15

³ Sandström s. 46,47

⁴ Sandström s. 43,44

3.1.2 Arbetslagens ansvar

I undersökningen ställer Sandström två poler mot varandra. Dels arbetslagen som förespråkar ett ämnesövergripande samarbete, dels de arbetslag som förespråkar rena ämneslag. Samtidigt finns det lärare som förespråkar ett arbetslagsarbete i stort och de som agerar ensamma.⁵ Oavsett hur lärare arbetar inom skolans organisation så påvisar arbetet i arbetslagen trots allt som positivt. Lärarna upplever en trygghet och fördelarna ligger i den kollegiala kontakten. Den dagliga planeringen av verksamheten blir mer förstående om fler blir delaktiga i vad som sker i andras arbetslag.⁶

De som förespråkar ämnesintegration är oftast lärare verksamma inom de tidigare åldrarna.⁷ Där arbetar lärarna mer som klasslärare snarare än ämneslärare. Sandström påvisar att de lärare som är motsträviga mot ämnesintegrerat samarbete hindrar eleverna från att utveckla en helhetssyn. Trots det faktum att fler lärare är motståndare, så beskriver de sig själva som nytänkande och inte någon som skulle sätta sig på tvären när det kommer till beslut som fattas inom organisationen.⁸ De arbetslag som menar att ämneslag är att föredra påvisar vikten av att kunna fördjupa sitt eget ämne och diskutera med de lärare som undervisar i samma. Kritiken ligger även i att dessa arbetslag blir påtvingade ett samarbete som de egentligen inte vill vara delaktiga i. Fokus försvinner från eleverna till att arbetslaget skall kunna komma överens och diskutera fram undervisningssekvenser som passar alla. Därmed sänks ämnets status om det blir andra som skall styra och bestämma innehållet.⁹ Likväl menar de som förespråkar ämnesintegrerade arbetslag att eleven alltid kommer att hamna i fokus. Trots ämnesöverskridande arbete blir elevens lärande och kunskaper det viktigaste för dem.¹⁰

Tiden för verksamhetens alla moment utanför undervisningen räcker inte till enligt vissa lärare, som menar att det är svårt med organisering av arbetslag och samarbeten. De skolor som satsar på ämnesövergripande arbetslag har en stark drivkraft i ledningen och får stort stöd från rektorn.¹¹

3.2 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Nu03)

Våren 2003 genomförde Skolverket en stor nationell utvärderingen av grundskolan där huvudsyftet var att ge en insyn i hur väl kunskapsmålen uppfylldes i grundskolan.¹² En tidigare utvärdering gjordes 1992 och har blivit en jämförelsefaktor i granskningen. SO-ämnenas utvärdering gick till på följande sätt: dels undersöktes ämnena var för sig, men också som ett block där de samhällsorienterade ämnena ingår.

⁵ Sandström s. 51,52

⁶ Sandström s. 57,58

⁷ Sandström s. 67

⁸ Sandström s. 63,72

⁹ Sandström s. 55

¹⁰ Sandström s. 59

¹¹ Sandström s. 60

¹² Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Fritzes 2004)

3.2.1 Elevernas syn

I Nu03 går det att läsa att eleverna har en mer positiv bild av SO-ämnena än vad eleverna under 1992 hade. Deras syn på undervisningen visar att dessa ämnen främjar ett högt elevinflytande när det gäller innehåll och hur de vill arbeta. Av de tillfrågade eleverna anser 75 % att de tycker att samhällsorienterade ämnen är intressanta, vilket är en hög siffra om man jämför med andra ämnen. Siffrorna visar också att eleverna generellt sett anser att samhällskunskap är det viktigaste ämnet för deras framtid, historia är det mest fängslande, geografi är det enklaste och religion är det minst intressanta. De tillfrågade föräldrarna håller med sina barn gällande synen på Samhällskunskap – det är ett av de viktigaste ämnena i skolan.¹³

Till skillnad från 1992 upplever eleverna i skolan att arbetssätten är mer varierande även om det fortfarande är vanligast att pedagogen leder klassundervisning. Dock är diskussioner och enskilda arbeten mer förekommande. Bedömningen av elevernas kunskaper sker, precis som 11 år tidigare, med hjälp av skriftliga prov och/eller läxförhör. Eleverna ges möjligheten att utveckla sin demokratiska kompetens, men det sker dock inte i den stora utsträckning som är att föredra.¹⁴

Ungefär en tredjedel av eleverna uttrycker att de har relativt många tillfällen att träna sin förmåga att argumentera, att lyssna till andra och att sätta sig in i andras åsikter. Majoriteten av elevgruppen anger dock att det sällan sker. Detta ger en bild av två riktningar inom so-ämnesundervisningen. En där eleverna har stora möjligheter att utveckla sina demokratiska förmågor och tillsammans reflektera över det de lärt sig. En annan, i majoritet, som är mer styrd och individuellt inriktad¹⁵.

3.2.2 Lärarnas syn

Pedagogerna var 2003, liksom 1992, nöjda med SO-ämnena som helhet. De flesta lärares ålder och yrkeserfarenhet hade stora likheter med de som arbetade 1992, ”SO-läraren är fortfarande ofta medelålders med lång yrkeserfarenhet”¹⁶.

SO-lärarna i Nu03 anser att det roligaste ämnet att undervisa i är historia. Det tråkigaste är geografiämnet. Nästan alla lärare tycker att de har bra koll på kunskaper inom ämnet samt vilka arbetsmetoder som är bäst lämpade.¹⁷

Lärarna anger att det mest är de egna idéerna och det egna intresset som styr undervisningen. Läroboken, som angavs som den styrande faktorn i NU-92 och UG-95, har enligt denna utvärdering mindre betydelse för undervisningen.

¹³ Nu03 s. 59

¹⁴ Nu03 s. 60

¹⁵ Nu03 s. 60

¹⁶ Nu03 s. 60

¹⁷ Nu03 s. 60

Läroboken uppfattas som mycket eller ganska mycket styrande av endast 36 procent av lärarna. Jämfört med den nationella utvärderingen 1995 betonar lärarna 2003 mer vikten att undervisningen ger eleverna livskunskap, dvs. självförtroende, inlärning och handlingskompetens, och mindre undervisningens allmänbildande funktion¹⁸.

3.2.3 Ämnesuppdelad och/eller ämnesövergripande undervisning

Lärarna från undersökningen NU03 organiserade sin undervisning på olika sätt. 28 % valde att undervisa varje ämne för sig, alltså en uppdelning av geografi, samhällskunskap, historia och religion. 36 % undervisade ämnesintegrerat, i ett så kallat block. 36 % arbetar i en kombination av de två ovanstående motpolerna. Den ämnesövergripande SO-undervisningen frambringar längre arbetspass, större variation i arbetsmetoder samt mer elevinflytande. Blockundervisning i SO upplevs dock som något svårare av eleverna, men de påpekar att deras kunskapsinhämtning inte endast sker vid inläsning till prov utan även av ett genuint intresse. Lärare som arbetar ämnesövergripande i SO-undervisning anser sig ha en tyngre arbetsbörda.¹⁹

3.2.4 Undervisningsresultat

Undersökningen skolverket gjorde 2003 visar att kunskaperna hos eleverna är väl spridda; vissa elever har en stor förståelse för SO-ämnena medan andra har mycket lite kunskap. Den största andelen elever befinner sig i "mellanlandet"...

[...] vars svar indikerar en mer eller mindre fragmentarisk kunskapsbild. Den visar sig i sporadiska och grunda faktakunskaper, samt att eleverna har svårt att visa på orsaker och samband inom området. Särskilt gäller det "skolnära" kunskaper, dvs. kunskaper som av tradition inhämtas genom skolundervisning²⁰.

Nedan beskrivs varje SO-ämne för sig och de resultat eleverna uppnått.

3.2.4.1 Geografi

I det här ämnet har 85 % av eleverna nått kursplanens mål. Bristen här ligger i att resterande elever har svårigheter att ta ställning, att se samband och förklara orsaker till det som de tar ställning till. Därför uppnår dessvärre inte dessa elever en tillräcklig kunskapsnivå i förhållande till de krav som ställs i kursplanen på just den punkten. Där står det nämligen bland annat att eleven ska ha förståelse och insikt om samband mellan exempelvis naturresurser och människans verksamhet.²¹

¹⁸ Nu03 s. 61

¹⁹ Nu03 s. 61

²⁰ Nu03 s. 61

²¹ Nu03 s. 62

3.2.4.2 Historia

Här finns en spännvidd som sträcker sig från en god historiemedvetenhet hos en liten grupp elever, till olika typer av osammanhängande bilder hos flertalet av elever. Resultaten visar att mellan 25-75 % (beroende på vilken fråga som ställts) har svårigheter att nå kunskapskraven när det gäller frågor som rör historiska händelser med betydelse för vår egen tid samt frågor som rör mycket centrala händelser. Många elever saknar ”insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor”²², hur den svenska välfärden uppstod och varför.²³

3.2.4.3 Religion

Angående elevernas kunskaper i religion och livsåskådning ”kan brister ses i kunskaper utanför den egna erfarenhetsvärlden”²⁴. Exempelvis visste endast 65 % att Ramadan hör hemma i islam. Liksom 1992 är elevernas etiska medvetenhet ganska hög. Det skymtar dock en ”förskjutning mot ett ökat antal ställningstaganden till förmån för egen vinning”²⁵. Hälften av eleverna är missnöjda med att de inte fått behandla de livsfrågor som de anser viktiga och som styrdokumentet betonar, exempelvis vad som är meningen med vår existens. Dock visar elevernas svar att en stor majoritet uppfyller de grundläggande mål när det gäller att kunna reflektera över för eleven viktiga livsfrågor.²⁶

3.2.4.4 Samhällskunskap

I Nu03 ses en tydlig ökning av ett politiskt intresse hos eleverna. De är mer politiskt aktiva än vad tidigare utvärderingar visat. Men trots detta, och trots att eleverna har goda kunskaper om demokratiska processer, anses dessa kunskaper inte tillräckliga. Bland annat har de, liksom 1992, kunskapsbrister när det gäller det svenska politiska systemet. Denna brist ses också som en allmän okunskap inom det svenska samhället, hos de vuxna som bor i landet. Det förklaras att ”eleverna borde dock förväntas ha bättre kunskaper med tanke på den omfattande undervisningstid som lärarna uppger ägnas åt dessa frågor”²⁷. Angående det så kallade globala perspektivet är eleverna mycket intresserade, vilket också syns tydligt i deras kunnande. Här efterfrågar eleverna än mer lektionstid. Inte helt oväntat når eleverna inom detta område kunskapsmålen.²⁸

3.3 Integration i klassrummet

I Vilgot Oscarssons rapport *Elevers demokratiska kompetens* påvisar han hur eleverna ser på sin SO-undervisning. Fokus ligger i huruvida en integrerad eller ämnesindelad undervisning

²² Nu03 s. 62

²³ Nu03 s. 62

²⁴ Nu03 s. 62

²⁵ Nu03 s. 63

²⁶ Nu03 s. 63

²⁷ Nu03 s. 63

²⁸ Nu03 s. 63

är att föredra. Eleverna i undersökningen, som genomfördes av Oscarsson i Nu03, är verksamma i de högre åldrarna i grundskolan.

3.3.1 SO-integrering utifrån eleven

SO-undervisningen uppvisar flera fördelar för eleverna när den är integrerad jämfört med när undervisningen är ämnesindelad. Där integration förekommer kan eleverna exempelvis få större förståelse för sin kunskapsutveckling, medverka till ett större inflytande kring lektionerna och uppleva en större variation i undervisningen.²⁹ Enligt Oscarsson skall eleverna ges inflytande över sin undervisning. Han menar att eleverna får möjlighet att påverka både utifrån innehåll och även tillvägagångssätt.³⁰

Integrering i undervisningen bidrar också till att eleverna får bättre betyg jämfört med de som läser ämnesindelad. Ett varierande lärande stimulerar elevernas aktivitet i klassrumsmiljön. Variation kan innebära att eleverna får möjlighet att delta i olika arbetssätt. Därmed blir deras arbete anpassat efter behov och intresse, och deras motivation leder dem förhoppningsvis till bättre inläring.³¹ Variationen är dock sammankopplad kring hur eleverna trivs i sina klassrumsmiljöer samt hur engagemanget är hos läraren.³² Det visar även att ämnesintegreringen skapar ett intresse hos eleverna. Det är mer vanligt förekommande att kunskapsutvecklingen är starkare vid integrering eftersom den är baserad på deras egna intressen, medan ämnesindelad undervisning snarare påvisar att kunskapsinläringen enbart blir ytlig.³³

3.3.2 SO-integrering utifrån läraren

En lärares engagemang påverkar elevernas resultat och intresset av SO-ämnena. Det är upplevelsen av att läraren tar dem på allvar och respekterar att deras åsikter är viktiga för dem. Det skapar en god klassrumsmiljö och eleverna känner sig i större utsträckning mer bekväma med varandra och relationen till läraren, eftersom att pedagogen lyssnar, engagerar och ger stöd.³⁴

Klassrumsklimatet är viktigt för att eleverna skall trivas och det är upp till läraren att gagna det. Läraren bör understödja en integrerad undervisning eftersom att det främjar elevernas lärande. Enligt Oscarsson bör läraren även arbeta utifrån vad eleverna finner intressant. Eftersom deras kunskapsnivå är varierande skall möjligheten för individuellt lärande skapas. En tydlig och klar förankring i de rådande styrdokumenterna är nödvändiga och det skall finnas tydliga ramar för hur deras arbeten bedöms. Samtidigt måste läraren vara tydlig vad dessa mål och kriterier innebär och inte vilseleda eleven. Enligt Oscarsson känner många lärare sig osäkra och saknar en fortbildning i hur de skall göra i sina bedömningar.³⁵

²⁹ Oscarsson s. 76

³⁰ Oscarsson s. 77

³¹ Oscarsson s. 76

³² Oscarsson s. 78

³³ Oscarsson s. 77

³⁴ Vilgot Oscarsson, *Elevers demokratiska kompetens* (Göteborgs universitet 2005) s. 77

³⁵ Oscarsson s. 79,81

3.4 Integreringens fördelar och nackdelar

Statens institut för läromedelsinformation (SIL) skrev 1984 en rapport med namnet *Integration i Läromedel*. Där förklaras fördelarna respektive nackdelarna med integrerad undervisning. Dessa sammanfattas nedan.

3.4.1 Fördelar

Skolan kritiseras ofta för att inte anpassa undervisningen på ett sådant sätt så barnen upplever och förstår. Undervisningen lär istället eleverna abstrakta kunskaper som de inte kan tillförsäkra sig mer än som mekaniskt inpräntad fakta, med brist på sammanhang. Ämnesintegrerad undervisningen utgår däremot från ett helhetstänkande i en form som eleverna även möter i det verkliga livet. Eleverna kan då lättare använda sig av de egna erfarenheterna och vardagslivet kan komma till gagn vid kunskapsinhämtning.³⁶

Inom ramen för sådana samlade intresseområden sker orienteringen helt eller delvis utifrån ett eller flera centrala motiv, och man inhämtar kunskaper, övar färdigheter och utövar skapande verksamhet samtidigt³⁷.

Genom uppdelning av ämnen konserveras en traditionell ämnessyn och hindrar ett aktivt, problemorienterat arbetssätt. Vid integration kan eleverna arbeta utifrån meningsfulla problem, vilket skapar förutsättningar för helhetsförståelse³⁸.

Världen är som bekant väldigt komplex och de frågor som ställs är ofta av så problematisk karaktär att endast *ett* skolämne svårligen kan förklara det. I SIL går att läsa att ”den verkligt fundamentala kunskap inte kan hänföras till ett eller annat ämne. Det går utöver och tvärsöver ämnen”³⁹. En annan fördel med integrering är att eleverna känner sig mer motiverade och intresserade av ämnet. En förklaring till detta kan vara att lektionerna ofta är mindre läroboksstyrda. En annan förklaring kan vara att arbetssätten vid ämnesövergripande undervisning brukar ha en mer varierande karaktär där elevinflytandet har en tyngd.⁴⁰

3.4.2 Nackdelar

I rapporten av SIL går att läsa om svårigheterna med ämnesintegrerad undervisning. Bland annat förklaras att det kan vara problem med att skapa ordning i lektionsplaneringen; vad som har gjorts/inte gjorts och på vilket sätt kunskaperna ska betygssättas. Det kan med andra ord upplevas som svårt att få till en struktur som lärare och elever känner sig tillfredställda med. Vidare förklaras att ämnesintegrerad undervisning även kan leda till en ytlig och splittrad kunskapsinhämtning.⁴¹

36 Gunilla Svingby, *Integrationen i läromedel* (Statens institut för läromedelsinformation 1984) s. 24

37 Svingby s. 3

38 Svingby s. 25

39 Svingby s. 25

40 Svingby s. 3

41 Svingby s. 24

Gerhard Arfwedson som har författat texter i *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola* skriver att det egentligen inte finns någon större nackdel med att arbeta ämnesintegrerat, utom just problemet med tid. Hen menar att det finns praktiska hinder så som exempelvis gemensam planeringstid, långa arbetspass och lokalproblem.⁴²

3.5 Styrdokument

3.5.1 Läroplan för grundskola, förskola och fritidshem 2011 (Lgr11)

I Lgr80 uppmanas lärarna att ge eleverna ett samlat betyg i SO samt i NO. Det vill säga de ämnena som ingår i orienteringsämnena. På så sätt kan eleverna lättare se samband och gränserna mellan de olika ämnena suddas ut.⁴³ I Lpo 94 fanns det en samlad kursplan för de samhällsorienterande ämnena. I Lgr11 har skolverket valt att ta bort den samlade kursplanen och istället delat upp dessa ämnesvis.

Skolorna har under höstterminen 2011 inlett ett arbete med den nya kursplanen och implementeringen i skolorna börjar ta form. Läroplanen kan till vis del visa tendenser till att uppmana lärare att jobba ämnesintegrerat, trots att den integrerande kursplanen har plockats bort.

Rektorn har ett ytterst ansvar för att ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger”⁴⁴. Samtidigt skall läraren ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande”⁴⁵. Det skall även finnas möjlighet för att ”lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former”⁴⁶.

I de olika ämnena skall eleverna visa kunskap på och få ta del av olika arbetssätt.

Undervisningen ska ge eleverna kunskap om kartan och kännedom om viktiga namn, läges- och storleksrelationer så att de kan orientera sig och dra slutsatser om natur- och kulturlandskap och om människors levnadsvillkor. På så sätt ska eleverna ges möjlighet att se världen ur ett helhetsperspektiv⁴⁷.

⁴² Gerhard, Arfwedson *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola* (HLS förlag, 1984) s.14

⁴³ Svingby s. 1,2

⁴⁴ Skolverket, *Läroplan för grundskola, förskola och fritidshem 2011* (Liber Utbildningsförlag, 2011) s. 19

⁴⁵ Lgr11 s. 14

⁴⁶ Lgr11 s. 13

⁴⁷ Lgr11 s. 159

Även olika perspektiv på undervisningen är viktigt för eleverna då:

undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar⁴⁸.

Samtidigt skall skolan bidra till att ”undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv”⁴⁹.

⁴⁸ Lgr11 s. 172

⁴⁹ Lgr11 s. 199

4. Metod

4.1 Val av metod

Studien bygger på kvalitativa samtalsintervjuer med lärare som är verksamma inom SO-ämnena i grundskolans tidigare år, närmare bestämt årskurs fyra till årskurs sex. Vi har valt den här metoden för att vi vill veta mer djupgående hur lärarna själva ser på undervisningen i SO-ämnena. Peter Essiasson m.fl. förklarar att fördelen med samtalsintervjuer ligger i den ”goda möjligheten att registrera svar som är oväntade⁵⁰” och att ställa uppföljningsfrågor till dessa.⁵¹ Jan Trost skriver i *Kvalitativa intervjuer* att intervjuerna antingen kan vara standardiserade och strukturerade, vilket innebär att frågorna är desamma och situationen är densamma för varje intervjuperson *eller* ha låg grad av dessa moment.⁵² I våra intervjuer valde vi att utgå från specifika teman som passade vårt syfte, alltså en strukturerad intervjuguide, men att sedan anpassa språkbruk och följdfrågor på ett sådant sätt att det gagnade intervjuen. Frågorna i intervjuguiden fick informanterna ta del av innan intervjutillfället och frågorna i dessa var formulerade utan en akademisk jargong, lätta att förstå samt korta i sin utformning. Liksom Essiasson m.fl. rekommenderar undveks ”varför”-frågor då dessa upplevs som ett förhör snarare än ett samtal där den intervjuade känner sig motiverad att delge sina erfarenheter och åsikter.⁵³

Varje intervju tog 20-45 minuter och vi båda deltog vid intervjutillfällena. Samtalen med informanterna spelades in på diktafon. Trost förklarar att fördelarna med det här tillvägagångssättet är att du som intervjuar kan fokusera på lyssnandet och inte lägga fokus på ihärdigt antecknande. Vid transkriberingen kan du som forskare även upptäcka vilka svagheter och styrkor du har i samtalet och ta lärdom av dessa.⁵⁴

Det som kan uppfattas som negativt med ljudupptagning kan vara att det är väldigt tidskrävande med transkribering samt att den intervjuade upplever obehag vid tanken på att spelas in. Ett annat problem kan vara att man som nybörjare inom metoden går för fort fram och river av frågor utan att ge tid för reflektion och eftertanke. ”Med en penna i handen kan man se upptagen ut utan att tystnaden känns besvärande”⁵⁵. Annan kritik som riktas mot intervju som metod är bland annat forskarens oberoende och subjektivitet. Vi som har utfört det här projektet har givetvis ett tolkningsföreträde, även om vår ambition har varit att i största möjliga mån ta oss an det hela med en värderingsfri uppsyn.

⁵⁰ Peter Essiasson m.fl., *Metodpraktikan* (Nordstedts juridik 2012) s. 251

⁵¹ Essiasson, m.fl. s. 251 ff.

⁵² Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer* (Studentlitteratur 2011) s. 39ff.

⁵³ Essiasson, m.fl. s. 264

⁵⁴ Trost s.74 ff.

⁵⁵ Essiasson, m.fl. s. 268

Ett annat alternativ till metod hade kunnat vara en kvantitativ undersökning, exempelvis en enkätundersökning. En sådan hade kunnat ge en bredare förståelse för hur ”den stora massan” uppfattar ämnesintegrering i SO-undervisning. Vi valde dock bort denna eftersom vi är intresserade av ett större djup (se ovan). En annan anledning är att frågorna i en enkätundersökning tenderar att bli generaliserbara, något vi inte eftersträvar. Våra frågor har istället varit av mer personlig karaktär då vi har kunnat föra ett avslappnat samtal med relevanta följdfrågor.

4.2 Generaliserbarhet

I *Metodpraktikan* går att läsa under rubriken ”Forskning har i princip generaliserande ambitioner” att forskaren i första hand inte ska leta efter unika företeelser utan snarare ska sträva mot att hitta samband, mönster och regelbundenheter. Detta för att nå meningsfull kunskap som ligger till gagn för framtiden.⁵⁶

Vi har gjort fyra intervjuer på tre olika skolor i en och samma stad, Göteborg. Vi är medvetna om att dessa informanter inte bidrar med en teoretisk mättnad gällande förståelse av ämnesintegration och Lgr 11. Vi är också medvetna om att vi inte kan dra några generella slutsatser och att undersökningen med andra intervjupersoner skulle kunna ge ett annat utslag.

4.3 Etiska aspekter

Steinar Kvale förklarar i *Den kvalitativa forskningsintervjun* att de etiska aspekterna ”sträcker sig utöver själva intervjusituationen och finns inbäddade i alla stadier av en intervjuundersökning”⁵⁷. Även om vi inte är professionella forskare kommer vi följa dessa riktlinjer för att genomföra ett examensarbete som har intentionerna att vara vetenskapligt. Dessa är följande:

4.3.1 Informationskravet och informerat samtycke

Informanterna som deltagit i vår undersökning informerades om vad det allmänna syftet var med intervjun, om hur arbetet var upplagt samt risker/fördelar som kan vara förenade med deltagandet. I tidigt stadie underrättade vi om intervjuens frivillighet och rätten till att när som helst kunna dra sig ur.

4.3.2 Konfidentialitet

Genom mail och samtal vid det faktiska intervjutillfället förklarade vi att det som sägs under intervjun kommer att spelas in och sedan transkriberas, men att det endast är den nedskrivna delen som kommer bli tillgängligt för andra – och då helt konfidentiellt med figurerade namn och hemlig arbetsplats.

⁵⁶ Esaiasson, m.fl. s.27

⁵⁷ Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Studentlitteratur 2009) s.77

4.3.3 Nyttjandekrav

Informationen våra intervjupersoner tilldelades innan intervjun är också den information som stämmer överens med slutprodukten. Med andra ord: vi förklarade att deras information skulle användas till ett examensarbete på lärarprogrammet och att de skulle, i den mån det är möjligt, få vara helt anonyma.

4.4 Urval

Med utgångspunkt från syftet vi presenterat ovan valde vi att söka informanter som undervisar i SO-ämnena i grundskolans tidigare år - årkurs 4-6. Eftersom inställningen till intervjuer ofta kan vara av negativ karaktär valde vi att ta kontakt med våra handledare på VFU-platsen. En annan anledning till vårt urval var också tidsbristen. Sammanlagt fick vi intervjua fyra personer med en bred åldersspridning och stor skillnad i yrkeserfarenhet. Informanterna arbetar på tre olika skolor i centrala Göteborg (nämns som A, B och C i fortsättningen).

4.4.1 Beskrivning av undersökningsgruppen

Informant 1: Pedagog i årskurs 4. Kvinna 30 år och har varit verksam lärare sedan 2010. Är behörig i matematik och svenska men undervisar även i SO och NO. Arbetar på skola A.

Informant 2: Pedagog i årskurs 4. Kvinna 58 år och har varit verksam lärare sedan 1976 då hon tog sin examen. Är behörig i alla ämnen samt har fortbildat sig med jämna mellanrum under hela sitt yrkesliv. Arbetar på skola A.

Informant 3: Pedagog i årskurs 6. Kvinna 59 år och har varit verksam lärare sedan 1975 då hon tog sin examen. Är behörig i alla ämnen och undervisar i alla ämnen utom slöjd och idrott. Arbetar på skola B.

Informant 4: Pedagog i årskurs 6. Man 41 år och har varit verksam lärare sedan 1997. Är behörig i SO-ämnena och undervisar i dessa, samt svenska och religion vid vissa tidpunkter på gymnasiet. Arbetar på skola C.

4.5 Validitet och reliabilitet

Esaiasson m.fl. skriver om vikten av validitet och reliabilitet. Dessa begrepp har olika definitioner men kan enklast beskrivas enligt följande: validitet mäter det som är väsentlig i sammanhanget, att vi mäter det vi säger att vi mäter, medan reliabilitet avser att mätningen går till på ett tillförlitligt sätt. Man bör alltid sträva efter hög validitet och reliabilitet för att få fram en tillförlitlig, ”god” forskning, så kallad resultatvaliditet. Det sistnämnda är en

förutsättning för att våra resultat skall kunna generaliseras och gälla även andra än den grupp som deltagit i intervjun.⁵⁸

Gällande validitet är vårt syfte tydligt korrelerat med våra intervjufrågor och vi har valt intervjupersoner (verksamma lärare i årskurs 4-6 som undervisar i SO-ämnena) som kan hjälpa oss i sökandet efter svar.

Gällande reliabiliteten i examensarbetet kan sanningshalten ifrågasättas då kvalitativa undersökningar alltid är beroende av nuet; hur var intervjusituationen just denna dag, hur uppfattades våra frågor hos just den här personen, hur valde vi att tolka svaren? Det går inte att frysa tid och rum - det går inte att upprepa exakt samma intervjusituation med varje informant. Det vi dock har gjort för att höja reliabiliteten är att spela in intervjun och på så vis hoppa över det tolkningsled som en antecknad intervju medför. Vi har även valt att låta den intervjuade få ta del av den transkriberade versionen av intervjun och korrigera eventuella missförstånd. Transkriberingarna kommer inte att finnas med i arbetets slut, men kan fås på begäran.

⁵⁸ Esaiasson, m.fl. s. 57 ff.

5. Resultat

Våra resultat redovisar vi genom att sammanfatta de fyra intervjuerna som vi har genomfört. Till att börja med redovisas informanternas svar, en i taget, för att sedan i analysdelen kopplas till litteraturen och våra egna reflektioner. Det är utifrån våra frågeställningar vi har valt att dela upp resultaten, detta för att skapa struktur och överblickbarhet för läsaren.

5.1 En samordnad eller ämnesvis SO-undervisning – vad anser de verksamma lärarna?

Informant 1

Informant 1 undervisar i en årskurs 4 och samarbetar mycket med sin lärarkollega i parallellklassen. Tillsammans planerar de undervisningen som är ämnesintegrerad, och som sträcker sig som temaarbeten över längre perioder. Den här formen av samarbete är dock inget som sträcker sig över skolans alla instanser, vilket informant 1 tror beror på ledningens svala intresse och organisation.

Hon förklarar att under temarbetena försöker de ha lektionerna ämnesindelade, men att huvudämnet är övergripande på flera områden. Vid intervjutillfället jobbar de exempelvis med temat Sverige. Klassen behandlar bland annat samhället nu och då, vilket innebär att både historia och geografi ämnesintegrerats. Informant 1 förklarar att "det nog är svårt att renodla ämnen" och att det bland annat är därför hon vill arbeta ämnesintegrerat. Hon upplever att det blir ett bättre fokus vid en blockundervisning och att eleverna vet vad de ska göra när de kommer till skolan. Eftersom hon undervisar i de flesta ämnena och ofta känner en stor tidspress ser hon ämnesintegration som ett bra sätt att hinna med allt som ska göras, samtidigt som eleverna får en klarare helhetsbild, "jag tror att det är samlade kunskaper och diskussion i grupp som gynnar", menar hon.

Det negativa informant 1 ser med sin ämnesintegrerade undervisning är att det ibland saknas tid till planering, vilket resulterar i att lektionerna inte riktigt blir så strukturerade som hon önskar, "då förstår jag vissa lärare som har den enformiga undervisningen". Hon påpekar dock att planeringsarbetet är något hennes kollega har mer erfarenhet av och att hon ofta får hjälp av denne. En annan negativ aspekt på blockundervisningen är att vissa elever upplever temana som "pyton" och att de arbetar med dessa tråkiga teman för lång tid, menar informant 1.

Informant 2

Informant 2 arbetar i årskurs 4 på skolan och undervisar i de flesta ämnena förutom slöjd, musik och gymnastik. Hon tog sin lärarexamen 1976, men har även vidareutbildat sig och gjort en påbyggnad på universitet under senare tid. Hon anser att ämnesintegrering är roligt att jobba med. Det är så pass många ämnen att man kan hitta olika teman för att väva ihop det till ett sammanhang, förklarar hon. "Det blir ganska naturligt. Det skulle bli ganska lösryckt för

eleverna om man försökte göra det ämnesvis". Därmed är det vanligt förekommande att hon arbetar i block.

Informant 2 menar att nackdelen med ämnesintegrering är att fokus på ett enda ämne försvinner. Eleverna kan inte få grepp senare i livet att det är uppdelat i fyra ämnen. Ytterligare försvinner djupet på ett ämne vid ämnesintegrering. Hon menar dock att det är viktigt för eleverna att kunna se samband. Hon tror inte att eleverna ser det som en nackdel att jobba ämnesintegrerat eftersom helhetssynen och hur man kopplar ihop ämnena blir tydligare. "Har man fått en helhetsbild kan man lättare gå in i detaljerna". Ämnesintegrering kan också innebära svårigheter när bedömningarna skall göras. Varje ämne skall bedömas för sig och dokumentationen är viktigare nu än tidigare. "Man måste vara klar i huvudet vad de kan i varje ämne". Vidare menar hon att det blir mer jobb för alla lärare. "Det krävs mer jobb för lärare för att först tematisera och sen när du har gjort det, då skall du dela upp det igen". Bedömningen blir även problematisk när vissa ämnen hamnar i skymundan av något annat. Värdet på vissa ämnen minskar i och med att kunskapen som bedöms inte värderas lika stort. "Det finns ett huvudtänk i historia men man har även svenska, men det är just historia som du bedömer trots att svenska har varit minst lika stor del. Sen kanske det även har varit med religion".

Informant 3

Informant 3 undervisar i en årskurs 6 och förklarar att hon alltid har arbetat ämnesintegrerat sedan hon började arbeta som lärare 1975, "det är väl det som gör att man väljer att jobba på mellanstadiet framförallt. Just det att man kan integrera det mesta man håller på med". Informant 3 menar att hon inte kan se så många nackdelar med ämnesintegration, möjligtvis kan hon skönja en viss kunskapsmässig ytlighet, att kunskaper inte blir fördjupade hos eleverna. Eftersom Informant 3 är den enda som har en årskurs 6 på skolan sker även planeringsarbetet ensam. Hon förklarar dock att tidigare, när kollegor i parallellklasser har existerat, har planeringen varit gemensam i alla ämnena.

På frågan om Informant 3 fått någon fortbildning i samlad undervisning som metod svarar hon att det inte är vidare mycket av den varan och att det de kan på skolan "har vi lärt oss här, vi lär varandra". Hon förklarar vidare att hon har en uppfattning om sig själv att inte räckta till rent kunskapsmässigt och att "en mer kompetent och nyutbildad person" skulle göra arbetet bättre.

Informant 4

Informant 4 undervisar i årskurs 6 och har gjort det sedan 1997. Han menar att ett "holistiskt synsätt är naturligt för de flesta SO-lärare". Han förklarar att SO-ämnena är placerade i ett block av en anledning; pratar du som pedagog om ett lands historia pratar du samtidigt om det landets geografi, stadsskick och konflikter. "Ämnena är ju naturligt integrerade i verkligheten och skolsalen är ju inte utanför den verkligheten oavsett vad som står på schemat", "verkligheten är inte indelad i vattentäta skott". En annan positiv aspekt på ämnesintegrerat undervisning är att läraren har möjlighet att täcka större delar av kursplanerna som, enligt

Informant 4, är otroligt omfångsrik och svår att hinna med. Trots ovanstående uttalande förklarar Informant 4 att han undervisar varje ämne för sig men att "det är som en akvarellmålning - ämnesfärgerna flyter alltid ihop i vilket fall som helst". Han förklarar vidare att han inte alltid har undervisat på det här sättet utan tidigare var undervisningen mer blockstyrd. Han förklarar att ändringen gjordes för att eleverna tydligare skulle förstå vilka målen är och att det blev enklare för honom som pedagog att sätta ett rättvist utlåtande. Här nämns också vårdnadshavarnas ökade möjlighet till förståelse för barnens kunskapsmål. "Jag kan ibland uppleva att ju mer ostrukturerat och ihopblandat undervisningen blir ju lättare är det för läraren att göra vilka bedömningar hon eller han vill. Det är inte nödvändigtvis sämre undervisning men tydligheten/rättsäkerheten kan vara lägre".

Ändringen kom även från en högre instans då skolan arbetar på ett sätt där lärarna sätter enskilda ämnesbetyg. Han nämner även att problem kan uppstå om tjänsten är delad med någon annan. Han menar att undervisar någon i historia och någon annan i religion kan varken den ena eller andra bestämma hur upplägget ska se ut. En annan negativ aspekt på ämnesintegrerad undervisning är bristen på tid, anser informant 4. Han menar att det krävs mer planering och dokumentation vilket få lärare idag hinner med. Informant 4 arbetar tätt tillsammans med sina kollegor fastän ämnesintegrering inte äger rum. Han förklarar att han gärna skulle vilja delta i en "rolig" fortutbildning rörande "pedagogiska spörsmål", han anser dock att han kan tillräckligt om ämnesintegration och förklarar skämtsamt att han själv skulle kunna hålla i den typen av fortbildning för andra lärare

5.2 Understödjer Lgr 11 ämnesintegrerad undervisning, i så fall på vilket sätt?

Informant 1

Informant 1 anser att den nya kursplanen gynnar ämnesintegrering. Hon menar att de förmågor som eleverna skall visa återkommer i de olika ämnena. "Mycket av förmågorna återkommer i de olika ämnena. Det tycker jag man kan få stöd i ämnesintegrering". Kunskapskraven blir därmed lättare och enklare att se. Hon försöker fokusera på det centrala innehållet och utifrån det utröna vad eleverna skall lära sig. Hur de skall få ihop det till blockundervisning har hon ingen riktigt klarhet i.

Informant 2

Informant 2 anser att den nya kursplanen ger ett oklart intryck om det skulle gynna eller missgynna ämnesintegrering. Hon menar dock att den är välskriven och bra i övrigt. Det är en tydlig förklaring kring vad man skall undervisa i, samt att det centrala innehållet är relevant. "Det centrala innehållet är relevant och de har en bra förklaring till varför man skall läsa just de här ämnena. Så det tycker jag är bra".

Informant 3

Informant 3 anser att den nya kursplanen har blivit mer styrd. Hon menar att hon har alltid den med sig, att det är hennes "bibel", och att det är väl det som är meningen. "Du är styrd på

ett helt annat sätt än man varit tidigare". Hon påpekar att dokumentationen har blivit av större vikt och att det inte var så innan. Kontrollen av elevernas kunskaper gör att hon inte kan vara lika spontan i sin undervisning längre. Den nya kursplanen har dock gynnat ämnesintegrering anser hon. Hon tror att ämnena får mer plats, vilket är positivt. Mer saker skall vara med enligt henne. "Det är mer att tänka på bara".

Informant 4

Gällande Lgr11 tycker Informant 4 att kursplanen har blivit mer specifik och styrande, något som han "i ärligheten namn" inte har implementerat i sin undervisning i nuläget. Han menar att "allt inte ändras på en kvart" utan att förändring sker stegvis. Eftersom att den nya kursplanen är väldigt lik den förra, tror han att arbetsövergången kommer gå smidigt.

6. Analys och diskussion

Nedan presenteras en analys där vi sammanfogar litteratur, empiri och våra egna tolkningar. Analysen gjordes genom att hitta jämförelsepunkter och olikheter utifrån vad informanterna har svarat. Deras svar jämfördes utifrån vad den tidigare forskningen påvisar och på så sätt kan vi styrka informanternas svar gentemot den. Genom vårt upplägg nedan genom att infoga diskussionen i analysen hoppas vi på att ge läsaren en klarare helhetsbild av vad vi kommit fram till i den här uppsatsen.

6.1 Likheter

Precis som vi skrev i inledningen har vi fastnat just för ämnesintegrering. Vi observerade att uppsatser som tidigare har forskat kring ämnet är många och det kan tyckas "onödigt" att skriva om något som vi, och många andra, redan har en tämligen klar bild över. Men bilden var inte klar, vi har lärt oss att se för- och nackdelar med ämnesintegrerat arbete. Vi har fått inspiration till olika temaarbeten, fått lärdom om vilka problem som kan uppstå och vilka glädjeämnen som kan infinna sig. Vi har också genom teori och intervju förstått att ju mer engagerad eller lärare är, desto mer engagerade blir eleverna. Engagerade lärare arbetar oftare ämnesintegrerat. Är det inte engagerade lärare alla vi på lärarprogrammet vill bli?

Samtliga informanter delar åsikten att ämnesövergripande undervisning främjar en helhetssyn hos eleverna. De förklarar att SO-ämnena har en slags naturlig gemenskap och är svåra att särskilja från varandra. I SIL förklaras att den här formen av undervisning utgår från eleven och elevens värld, något som informant 4 även poängterar när han säger att "ämnena är ju naturligt integrerade i verkligheten och skolsalen är ju inte utanför den verkligheten oavsett vad som står på schemat". Barnet kan använda sig av den egna erfarenhetsvärlden för att tillförskansa sig kunskap.

Vi tolkar intervjusvaren som att åtminstone informant 2 och 3 har ett starkt intresse av ämnesintegration och att de tycker att det är roligt att undervisa på detta sätt. Informant 3 säger exempelvis att det är därför hon valt att jobba i grundskolans tidigare år. Detta kan härledas till Sandström som skriver att lärare som arbetar med yngre barn har ett större intresse av ämnesintegrering, detta på grund av att dessa pedagoger är klasslärare snarare än ämneslärare. Den här entusiasmen anses viktig. Oscarsson skriver exempelvis att lärarens beteende påverkar elevens resultat och intresse av SO-ämnena. Exempelvis står det i Nu03 att lärarna finner geografiämnet tråkigast, en åsikt som även återkommer hos de tillfrågade eleverna. Oscarsson anser att det är upp till läraren att främja klassrumsklimatet och att ämnesintegrering kan vara en hjälp i det arbetet.

Informant 2, 3 och 4 anser att risken med att arbeta ämnesövergripande är avsaknade av kunskapsdjup. Informant 4 säger möjligtvis inte detta rakt ut, det är snarare en tolkning från vår sida. Han anser nämligen att kunskapsmålen är fler vid ämnesuppdelade undervisning,

med andra ord: en elev som ämnesintegrerar behöver inte uppnå lika stor omfattning mål som en elev i ämnesvis undervisning bör. Detta är något som också beskrivs i SIL: blockundervisning kan leda till ytlig kunskapsinhämtning och en känsla av splittring.

Svårigheter vid bedömning av elevernas prestationer är något både informant 2 och 4 nämner. Informant 2 förklarar att bedömningen ska ske i varje enskilt ämne, trots integrerad undervisning, och att bedömningen är ”viktigare nu än tidigare”. Informant 4 förklarar att eleverna enklare ser vilka mål de förväntas nå ifall ämnena delas upp var för sig. Vidare förklarar han att både elev, men också vårdnadshavare, får en större inblick i lärarens arbete och att denne sätter ett korrekt omdöme.

Både informant 1 och 4 förklarar att ledningens organisering påverkar hur undervisningen ser ut, om den ska vara ämnesintegrerad eller inte. Bland annat skriver informant 4 att hans val att sluta med blockundervisning och övergå till ämnesvis undervisning till stor del berodde på den skola han för tillfället arbetade på. Sandstöm poängterar detta när hon skriver om rektorn och arbetslagets ansvar. Hon förklarar att rektorn förväntas organisera ämnesövergripande undervisning och vilka områden denna integrering ska omfatta. Det finns inga klara riktlinjer kring detta vilket gör att ingen skola är den andre lik i det avseendet, något vi noterat då våra informanter kommer från tre olika skolor som alla har olika arbetssätt.

6.2 Skillnader

I informanternas svar kan vi utröna en större mängd likheter än vad det finns skillnader. Det finns dock några olikheter som vi tar fasta på nedan. Främst handlar det om hur informanterna arbetar med ämnesintegrering och hur de upplever tidsbristen i olika avseende.

Informanternas arbetssätt när det gäller ämnesintegrering skiljer sig åt. Informant 1 har ett tema som grundtanke men att lektionerna är uppdelade ämnesvis. Anledningen menar hon är att bedömningen kommer att underlätta för henne vid senare tillfälle. Oscarsson tar upp svårigheterna med bedömning. I många avseenden blir det svårt för lärarna att få fram tydliga mål och riktlinjer. Flertalet saknar kunskapen och viljan till vidareutbildning är stor hos många. Informant 2 arbetar enbart med ämnesintegrering eftersom det är roligast att göra så, samt att eleverna får ett helhetsperspektiv. Likt Oscarsson är det viktigt att arbeta utifrån elevernas intressen och förmågor. Nackdelen som Nu03 tar upp med helhetsperspektivet är att det förekommer en ytinlärning snarare än djupinlärning vid ämnesintegrering. Informant 3 menar att hon jobbar med integrering för att det är mest naturligt. Enligt Sandström är det vanligare vid lägre åldrar att arbeta med ämnesintegrering, då det är mer vanligt förekommande med klasslärare snarare än ämneslärare. Informant 4 skiljer sig helt från de övriga och arbetar inte alls med ämnesintegrering. Han menar att det är mer tydligt för eleverna om ämnena är uppdelade. Samtidigt påpekar han att vid tidigare tillfällen har han arbetat ämnesintegrerat, men på grund av viss påtryckning från ledningen tvingats ändra sitt

arbetsätt. Sandstöm menar att det är upp till varje skola att arbeta på ett visst sätt med ämnesintegrering.

Skolornas ansvar och den kollegiala kontakten är viktigt oavsett hur arbetet ser ut enligt Sandström. Informanternas kontakt med kollegorna när det gäller integrering skiljer sig åt. Informant 3 har inte kontakt med de övriga pedagogerna eftersom att hon är den enda läraren i årkurs 6 på skolan. Det kan finnas vissa svårigheter enligt Sandstöm att arbeta utifrån ett arbetslag då en del blir tvingade till ett samarbete som inte är önskvärt. Informant 1 har ett tydligt samarbete med sin kollega. Hon menar att hennes nya roll på skolan gör henne osäker och hon söker mycket stöd i sina kollegor. Sandström menar att kontakten med andra kollegor skapar ett djup i ämnet och möjligheten att kunna diskutera med andra är viktigt. Informant 4 menar att alla har ett visst samarbete med kollegorna, det är dock olika mycket vid olika tillfällen.

Tidsbristen är något som vissa lärare anser vara ett problem i undervisningen i stort. Informant 1 anser att tidsbristen är ett problem för henne vid ämnesintegrerad undervisning. Det skall hinnas med mycket på kort tid. Enligt Nu03 är det tidsbristen som ställer till det mest för lärare. Informant 4 anser också att tidsbristen finns där men istället för att ta tid, så kan man spara tid genom att få med flera kunskapsmål i samma tema. Sandström anser att det finns en viss tidsbrist men att det med stöd från ledningen och ett gott samarbete i arbetslaget planeras optimalt.

6.3 Begränsningar

Eftersom att lärarna inte har hunnit sätta sig in i den nya kursplanen till fullo kan vi inte se en tillräcklig mättnad i deras svar. Vi kan utrona att två av informanterna ser att kursplanen gynnar ämnesintegration. En av informanterna är lite osäker men anser att den är välskrivna. Den sista informanten kan inte se på vilket sätt Lgr11 skulle gynna ämnesintegrering. Informant 1 ser att förmågorna som skall bedömas återkommer i samtliga ämnen, dock vet hon inte riktigt hur det skall gå till eftersom att hon är relativt ny som lärare. Informant 2 anser att den ger en oklar bild hur den skulle gynna. Dock kan hon se en mer tydlighet kring undervisningen upplägg. Informant 3 anser att den nya kursplanen gynnar integrering eftersom att varje ämne får mer plats. Hon ser dock svårigheterna i att få med allt eftersom det är mer att tänka på. Informant 4 ser inte hur lärandet skulle gynna ämneskunskaperna. Han menar att den nya kursplanen har blivit mer styrande och att han inte har gjort några radikala ändringar i sin undervisning.

Något som slår oss vid flera tillfällen under det här examensarbetet är relationen mellan forskning och styrdokumentet. I styrdokumentet står det som bekant att "skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet". Om nu Nu03 kommit fram till att barn av idag visar brist på förståelse av sammanhang, samtidigt som forskning visar att ämnesintegration gynnar just helhetsförståelse, borde inte Lgr11 anamma detta? Visserligen anser lärarna som

vi har intervjuat att Lgr11 visst uppmanar till ämnesintegration, men vi frågar oss: är det tillräckligt? I Lpo94 fanns fortfarande möjlighet till att ge eleverna ett samlat omdöme i SO-ämnena, något som nu är borttaget. Varför?

De intervjuade informanternas svar var inte tillräckliga i frågeställningen gällande om Lgr11 gynnar ämnesintegrering. Eftersom att informanterna inte har arbetat tillräckligt lång tid med kursplanen, kunde de inte svara utförande. Vårt fokus kring den frågan var heller inte tillräcklig under intervjuerna och vi anser att det går att få mer information om några år. Då har de aktiva lärarna implementerat kursplanen i undervisningen och förhoppningsvis har övergången gått tillräckligt smidigt för att alla skall vara införstådda i hur man kan/ inte kan arbeta med ämnesintegration.

I övrigt har vi i vårt arbete saknat tillräcklig forskning gällande vad för slags undervisning som gynnar elevernas kunskapsinhämtande bäst. Den litteratur vi läst svarar inte på frågan om en elev som läser ämnesintegrerat är smartare än en elev som läst ämnesvist. Och vi tänker att det beror på att frågan är fel ställd. Frågan är snarare: Vad är kunskap? Är kunskap att kunna alla floder i Ryssland? Är kunskap att förstå hur naturtillgångar, ett lands historia och statskicks korrelerar? Är kunskap något som införskaffas vid barndomen eller något som ska utvidgas så länge vi lever? Vi har, liksom man kan utläsa av de ovanstående retoriska frågorna, en kunskapssyn som mer handlar om att ge eleverna lärdom som inte är bunden till ett frågesportprogram på TV. Vi är intresserade av kunskap som eleverna kan använda sig av i livet; såväl det privata som det framtida yrkesmässiga. Vi vill att barnen som växer upp idag ska ha en tilltro till sig själva och se förståelse och samband i en komplex, globaliserad värld. En värld som står utanför dörren och knackar på vare sig vi vill eller inte. Ovanstående resonemang är väl egentligen temat på en hel avhandling, men det är tankar som väckts allt eftersom vi arbetat med examensarbetet.

6.4 Vidare forskning

Forskningen kring ämnet är relativt uppdaterade och den mesta informationen går att finna kring 1980-talets ämnesintegration. Dock kan vi se att tendenserna finns kvar kring hur skolorna arbetar med integrering, men kursplanens innehåll och mål har förändrats två gånger sedan dess. Förslag till fortsatt forskning som vi sett när vi sammanställt vår undersökning är en ny, liknande undersökning som vi har gjort, men ungefär fem år fram i tiden. Lgr11 har inte fått det fäste i skolan ännu och de frågor vi ställde skulle med hög sannolikhet få ett annat svar senare.

En annan ide till vidare forskning är att använda sig av skolbarnen som informanter för att närma sig förståelsen av ämnesintegrerad undervisning ur ett elevperspektiv.

Referenslista

Tryckta källor:

Arfwedson, Gerhard (red.), *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola* (Häftet för didaktiska studier Nr.18, Stockholm: HLS förlag, 1989)

Esaiasson, Peter m.fl., *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (Stockholm: Nordstedts Juridik AB, 2007)

Kvale, Steinar *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund: Studentlitteratur AB, 1997)

Oscarsson, Vilgot *Elevens demokratiska kompetens. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) - samhällsorienterade ämnen* (Göteborg: Göteborgs universitet 2005)

Sandström, Birgitta *När olikhet föder likhet – Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik* (Lund: Studentlitteratur AB, 2009)

Skolverket *Läroplan för grundskola, förskola och fritidshem 2011(Lgr11)* (Stockholm: Liber utbildningsförlag, 2011)

Skolverket *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003(Nu03)* (Stockholm: Fritzes, 2004)

Svingby, Gunilla *Integrationen i läromedel* (Statens institut för läromedelsinformation, 1984)

Trost, Jan *Kvalitativa intervjuer* (Lund: Studentlitteratur AB, 2004)

Bilaga 1

Intervjufrågor

Våra frågeställningar:

- Samordnad eller ämnesvis SO-undervisning – vad anser de verksamma lärarna?
- Understödjer lgr 11 ämnesintegrerad undervisning?

Allmänna frågor

Ålder?

Hur länge har du varit lärare?

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilka ämnen är du behörig i?

Vilken årskurs undervisar du i?

När tog du lärarexamen?

Tema 1

Vad anser du om begreppet ämnesintegration?

Undervisar du SO-ämnena som ett block eller som fyra separata ämnen?

- I vilken utsträckning?
- Har du alltid gjort så?

Vilket tror du fungerar bäst?

Hur känner du angående trygghet i din kunskap i de fyra So-ämnena?

Vilka är fördelarna/nackdelarna med...

... ämnesintegrering?

... undervisa varje ämne för sig?

Är det olika för olika innehåll?

- I planeringsarbete?

- I genomförande?
- Vid utvärdering?
- För betygssättningen/bedömningen?

Anser du att något av ämnena skulle kunna utökas/minskas i sin omfattning?

Samararbetar du med kollegor i planering/utförande av SO-lektioner?

Har du fått någon fortbildning i samlad undervisning som metod?

Tema 2

Hur tycker du att den nya...

... kursplanen har påverkat din undervisning?

... kunskapskraven har påverkat din undervisning?

- Tror du det har påverkat positivt eller negativt för ämnesintegration?

Tror du att de nya kraven på lärarlegitimation och enskilda betyg kommer att påverka ditt sätt att undervisa?

- På vilket sätt i så fall?

Vilken inverkan tror du att lärarlegitimationen kan få på din anställning/behörighet som SO-lärare?

Tema 3

Bidrar läromedlen, som du arbetar med, till att presentera centrala begrepp inom Lgr11?

Bidrar läromedlet till att främja integrerad undervisning?

Bidrar läromedlen till att arbeta mellan andra ämnen?