



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ämnesintegration, ett didaktiskt val?

Staffan Edberg och Peter Kristensson

Inriktning: Lau 690

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT12 – 2910 - 407



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Ämnesintegration, ett didaktiskt val?

Författare: Staffan Edberg och Peter Kristensson

Termin och år: HT 2012

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT12 – 2910 - 407

Nyckelord: Ämnesintegration, Didaktik, Erfarenheter, Yrkeslärare, Ämneslärare

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av arbete med ämnesintegration emellan gymnasiegemensamma ämnen och yrkesämnena på bygg- och anläggningsprogrammet vid en gymnasieskola. Studiens frågeställningar var: Hur beskrivs ämnesintegrerat arbete av lärarna? Vilka problem och möjligheter upplever lärarna med ämnesintegrerat arbete? Hur påverkar ämnesintegrationen eleven studiemässigt, enligt lärarna? Vårt intresse för ämnesintegrerat arbete kommer från att vi uppfattar att elever i yrkesförberedande utbildningar inte alltid förstår vikten av att besitta kunskaper i programgemensamma ämnen. För att studera området valde vi att intervjua yrkeslärare och ämneslärare om deras erfarenheter och upplevelser av arbete med ämnesintegration mellan programgemensamma ämnen och yrkesämnena. För oss har det varit viktigt att ta reda på om lärarna anser att eleverna har större chans att lyckas i olika ämnen när de arbetar med ämnesintegrerat arbetssätt än vid ämnesfokuserat arbetssätt. Vi valde att använda oss av kvalitativ metod med djupintervjuer. Intervjuerna bandades, transkriberades och analyserades. Ramfaktorsteori och didaktikbegreppet har används för att rama in studien och analysera resultatet. Resultatet visade att lärarna generellt är mycket positiva till ämnesintegration som pedagogisk metod. Resultatet visade också att ämnesintegration är tidskrävande för lärare samt att arbetssättet ställer krav på god samarbetsförmåga. Det visade sig också att ämnesintegration är olika metoder som används ständigt av ett antal lärare. Några av lärarna anser att ramarna inte tillåter ämnesintegration i alla delar. Resultatet visade en oenighet gällande vilken grund ämnesintegration bör ta sin utgångspunkt i, yrkeslärarna menade att det måste ske med ett karaktärsperspektiv, här menade ämneslärarna att det går lika bra att ta sin utgångspunkt i ett gymnasiegemensamt ämne. Studien visar också att elever med svårigheter i skolan klarar uppgifterna bättre genom ämnesintegration.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Problemformulering, syfte och frågeställningar.....	5
1.2 Disposition.....	5
1.3 Avgränsning.....	5
1.4 Beteckningar som används, ämneslärare och yrkeslärare.....	5
1.5 Begreppsdefinition.....	5
2. Bakgrund	7
2.1 Kunskapsöversikt.....	7
2.2 Undervisning och lärande - en sociokulturell aktivitet.....	8
3. Metod	9
3.1 Val av metod.....	9
3.2 Intervjuguide.....	9
3.3 Urvalsprocessen.....	10
3.4 Genomförande av intervjuer.....	10
3.5 Reflektion kring intervjuerna.....	11
3.6 Bearbetning av data.....	11
3.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	11
3.8 Etiska överväganden.....	12
4. Teoretiska perspektiv	13
4.1 Ramfaktorsteori.....	13
4.2 Didaktikens historia.....	13
4.3 Vår syn på didaktik.....	20
4.4 Ett didaktiskt perspektiv.....	14
5. Resultatredovisning	16
5.1 Det positiva intrycket.....	16
5.2 Didaktiska verktyg vid ämnesintegrering.....	16
5.3 Elevers mognad, relevant vid ämnesintegration?.....	16
5.4 Ämnesintegration, när? Alltid eller ibland.....	17
5.5 Ämnesintegration som samarbete.....	18
5.6 Ämnesintegration, påverkas elevens resultat?.....	19
6. Diskussion	20
6.1 Författarnas syn på ämnesintegration.....	22
6.2 Kritik.....	22
7. Källförteckning	24

Bilaga 1 **Intervjufrågor pilotstudie**

Bilaga 2 **Intervjufrågor huvudstudie**

1. Inledning

Samhället är i ständig utveckling och Sverige är idag ett mångkulturellt land. Samhället har utvecklats den senaste tiden och idag krävs det mycket av våra ungdomar. Detta är något som hör ihop med vårt valda ämne i studien där vi undersöker ämnesintegrering på ett av gymnasieskolans yrkesprogram. Oavsett vilket yrke dagens ungdomar väljer behöver de utveckla en bred kompetens som omfattar både yrkeskunskaper och till exempel matematiska och kommunikativa kompetenser. För oss blivande didaktiker ser vi en spännande och intressant möjlighet för eleven att förstå sammanhangen och mening genom att lärare använder ämnesintegrerande arbetssätt. Kunskap går inte att dela upp och vi anser att det är lärarens skyldighet att visa det för eleverna, för att ge dem en bra start och för deras framtida yrkeskarriär. Samarbete mellan lärare är viktigt för att eleverna ska få bästa möjliga lärandesituation och för att skapa en förståelse för hur ämnena hör ihop. Ämnesintegrering som undervisningsmetod är ett av många arbetsverktyg som lärare kan välja. Detta arbetssätt är ett som tilltalar oss. Att se elevers helhetsförståelse växa fram är obeskrivlig anser vi och deras resa dit upplever vi som lärorik. Ett samarbete med ens kollegor gör att man själv lär sig och utvecklas som lärare, detta arbetssätt innebär således ett livslångt lärande för läraren i sin yrkesroll. Då vi först fick kunskap om ämnesintegrerande arbetssätt var under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Eftersom vi insåg att ämnesintegration var mer komplicerat än vi först trott växte idén fram att undersöka detta ämne i vår studie. Studien är ett försök av oss, som blivande yrkeslärare, att lära oss mer om arbetssättet och att reda ut fördelar och nackdelar med ämnesintegration.

I läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 ifrån skolverket står det mycket som påvisar för att ämnesintegration ska användas i skolorna. I stycket övergripande mål och riktlinjer står det ”Utvecklingen i yrkeslivet innebär bland annat att det behövs gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden och att krav ställs på medvetenhet om såväl egen som andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav på skolans arbetsformer och arbetsorganisation” (Skolverket). Därmed ser vi att det i framtiden behövs en bred kompetens i arbetslivet och att eleverna redan i utbildningen behöver arbeta på ett sätt de samtidigt använder kunskaper olika skolämnena. Den här synen på yrkesutbildning och dess koppling till arbetslivets utveckling ska genomsyra skolans ledning och nå ner till lärarna. Lärarna uppmanas också i läroplanen att: ”samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen” (Skolverket) Enligt 2011 års läroplan ska lärarna ge eleverna tillfällen att prova på olika arbetsformer, men även se till att: ” i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande” (Skolverket). Ett sätt att skapa en sådan balans är när ämneslärare och yrkeslärare samarbetar och integrerar ämnesinnehåll för att skapa en helhet. I examensmålen för bygg- och anläggningsprogrammet, som är det program vi studerar, står det: ” Utbildningen ska därför ge eleverna kunskaper om och färdigheter i att planera, genomföra, dokumentera och kvalitetssäkra arbetet med tidsenliga metoder och hjälpmedel.” (Skolverket). Eleverna behöver alltså bredare kompetens än rena hantverkskunskaper. De behöver kunna förstå helheten, lösa problem, kommunicera, samt förstå ekonomiska, miljömässiga och andra kvalitetsaspekter som hänger ihop med yrkesarbetet. Med utgångspunkt i styrdokumentet menar vi att ämnesintegration erbjuder möjligheter till gränsöverskridande arbete, samverkan mellan lärare, samt möjligheter att skapa balans mellan teori och praktik. Examensmålet för programmet visar också att det är olika kompetenser som behövs och som integreras i det framtida yrkeslivet.

1.1 Problemformulering, syfte och frågeställningar

Denna studie handlar om ämnesintegrerat arbete på gymnasieskolans yrkesprogram. [Det är många elever som studerar vid yrkesprogram som har inte har godkända betyg i gymnasiegemensamma ämnen.](#) Vi är därför intresserade av lärares uppfattningar om positiva och negativa effekter i samband med ämnesintegration. En central fråga är om lärare anser att elever har större chans att lyckas i olika ämnen när lärarna väljer att arbeta ämnesintegrerat än när de väljer ett ämnesfokuserat arbetssätt.

Syftet med studien är att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av arbete med ämnesintegration mellan programgemensamma ämnen och yrkesämnen på bygg- och anläggningsprogrammet vid en gymnasieskola.

Följande frågor vägleder vår studie:

1. Hur beskrivs ämnesintegrerat arbete av lärarna?
2. Vilka problem och möjligheter upplever lärarna med ämnesintegrerat arbete?
3. Hur påverkar ämnesintegrationen eleven studiemässigt, enligt lärarna?

1.2 Disposition

Kapitel 1. *Inledning* är uppsatsens inledande kapitel där läsaren introduceras till ämnet. Läsaren får ta del av undersökningens syfte och frågeställningar, textens disposition och avgränsning. Kapitlet avslutas med att begreppet ämnesintegrering definieras. I kapitel 2 presenteras bakgrunden till studien samt kunskapsöversikten. Sedan följer kapitel 3. *Metod* där vi redogör för tillvägagångssättet. I kapitel 4 *Teoretiska perspektiv* presenterar vi ramfaktorsteori och det didaktiska perspektivet som ringat in vår studie och väglett vår analys. I kapitel 5. *Resultat* redovisar och analyserar vi det empiriska resultatet från intervjuerna. Här presenteras de kategorier som framträtt i empirin och vi redogör för vad som framkommit i intervjuerna. I kapitel 6. *Diskussion* följer en presentation av vad vi har kommit fram till i studien samt en diskussion kring frågeställningarna som besvarats.

1.3 Avgränsning

Som författare har vi valt att avgränsa oss genom att inte undersöka elevernas syn på ämnesintegration. Studien avgränsar sig också till att omfatta endast en gymnasieskola. Vidare avgränsning sker på så vis i studien att vi enbart intervjuat 5 ämneslärare samt 5 yrkeslärare vid bygg och anläggningsprogrammet. Kravet på erfarenhet från ämnesintegrerat arbete som pedagogiskt verktyg, utslöt då automatiskt lärare som inte har någon erfarenhet av ämnesintegrerat arbete. Vidare avgränsning gjordes mot skolledningen. Här ansåg vi inte det relevant då det didaktiska arbetet som sker i skolmiljön centreras i vår studie.

1.4 Beteckningar som används, ämneslärare och yrkeslärare

I vår studie talar vi om ämneslärare, med denna term menar vi lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen. När yrkeslärare nämns i texten så är det lärare som undervisar i de programgemensamma ämnen och inriktningarna som finns på bygg- och anläggningsprogrammet. Anledningen till att vi gör detta, är för att lärarna på skolan där vi genomförde intervjuerna talade om sig själva på detta sätt.

1.5 Begreppsdefinition

Vi intresserar oss för ämnesintegrerat arbete på gymnasieskolans yrkesprogram. Begreppet är inte lätt att identifiera då det också förekommer andra begrepp som ämnesövergripande och ämnesöverskridande. För att få en klarhet i om dessa begrepp har olika betydelse har vi läst

studier om forskning kring ämnet (Andersson 1994, Lydén, 1989, Sandström 2005). Begreppet ämnesintegration är inte lätt att definiera vilket Anette Lydén (1989) bekräftar när hon konstaterar att det inte finns ”någon klar eller entydig definition av vad ämnesintegration är” (Lydén, 1989 s. 6). Det är först när vi läste studien av Birgitta Sandström, *När olikheter föder likheter – hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik* (2005) som vi ser att de kan också användas tillsammans. I sitt arbete använder hon begreppen ämnesöverskridande, ämnesövergripande och ämnesintegrering löpande i sin text.

Vi har valt att använda begreppet ämnesintegration i vår studie, när vi talar om hur lärare samarbetar då de arbetar med undervisning som omfattar flera ämnen. Professor Björn Andersson (1994) definierar ämnesintegration på följande sätt; för att eleven lättare ska förstå delarna från olika ämnen krävs det att individen kan sätta ihop kunskapsdelarna till ett mönster. Han använder begreppet orienteringsmönster (Andersson, 1994) och menar att integration underlättar för elever att orientera sig i miljön på ett annat sätt än vad ämnesstrukturer och vardags erfarenheter gör. Däremot är det inte sagt att enbart ämneskunnande behövs utan även vardagskunskaper.

”Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt. Det är underförstått att det är individen som integrerar. Det finns med andra ord ingen integration i sig. Integration är alltid någons integration. I undervisningen är det fråga om att stimulera eleven att integrera, dvs. själv konstruera helheter av delar.” (Andersson, 1994, s. 3)

Vi utgår från Anderssons (1994) beskrivning av begreppet integrering, vilket innebär att lektionen måste sporra eleven till att vilja integrera, att se helheten av delar. Lärarna bör dock vara tydliga när de lägger fram ämnesintegrationen. Genom att lärare samarbetar mellan olika ämnen får både elever och lärare ett mer sammanhängande intryck med större kunskaper. Integrationen mellan ämnen skapar de förutsättningar som elever behöver för att se sambanden mellan olika ämnen, de får även se en mer komplicerad verklighet (ibid).

2. Bakgrund

I det här avsnittet presenterar vi en kunskapsöversikt om lärares arbete, samarbete och ämnesintegration. Sedan följer John Deweys pedagogiska tankegångar om utbildning. Vi beskriver också Lev Vygotskijs idéer om elevers lärande och utveckling. Både Dewey och Vygotskij talar på olika sätt om helhet kring [utbildning och lärande, vilket kan vara](#) betydelsefullt för vår studie som handlar om hur lärare arbetar med ämnesintegration och vilken betydelse de uppfattar att arbetssättet har för eleverna.

2.1 Kunskapsöversikt

Arfwedson och Arfwedson, (2002) menar på att som lärare skapar sina ”arbetsverktyg” för att hantera olika sorters situationer i klassrummen när läraren undervisar. Allteftersom läraren blir äldre och läroplaner byts ut mot nya, samt då nya forskarrön om undervisningsmetoder kommer fram tvingas den äldre läraren att byta ut sina ”arbetsverktyg”, vilket kan innebära att han/hon tappar en stor del av sin arbetsidentitet. Denna utveckling är något som påverkar ämneslärare i första hand. Yrkeslärare har arbetat med ett annat yrke tidigare och känner sig trygg i den arbetsidentiteten och påverkas inte i samma utsträckning som ämneslärarna. Att som lärare förhålla sig till olika yrkesidentiteter kan framkalla en viss osäkerhet hos både ämneslärare och yrkeslärare (Ämnesintegration i lärarutbildning och skola – rapport 163:18). Lärarens förhållande till yrkesidentiteten som gymnasielärare i olika ämnen kan ha betydelse vid ämnesintegrerat arbete då detta arbetssätt medför att lärarna måste samarbeta mer med varandra. Det som läraren själv brukar bestämma om i undervisningen och i klassrummet kan nu hans eller hennes kollegor ha åsikter om.

Kortsiktigt kan [ämnesintegration ses som](#) väldigt ansträngande både för elever och lärare. Eleven kanske tvingas att ändra sitt sätt att tänka. De kanske måste gå från tidigare mer mekanisk utantillärning eller ett lärande baserat på erfarenheter till att lära tillsammans. För läraren kan förändringarna vara väldigt tidskrävande och arbetskrävande, i vissa fall behöver elever en hel del stöttning på grund av de stora förändringarna i sättet att tänka (Ämnesintegration i lärarutbildning och skola – rapport 163:18). Planering av de framtida lektionerna är inte heller något som kan genomföras av en enskild lärare, det måste genomföras i ett samarbete med andra. Läraren är självklart också påverkad av sin bakgrund och sina tidigare erfarenheter.

Hargreaves (1998) är en forskare som påpekar vikten av att samarbeta med kollegor, vilket kan stärka lärares yrkesmässiga utveckling. Detta samarbete tillåter läraren att växa kunskapsmässigt och i grupp vilket även framkallar gemenskap med varandra. Hargreaves (ibid) nämner att forskning kring lärarens gemenskap och stöd från kollegor har visat att läraren får en större vilja till att experimentera. Lärare satsar mer och upplever en ständig utveckling i sitt yrke

I *Didaktik för yrkeslärare* (Hansson, 2009) lyfter författaren fram positiva och negativa delar i ett samarbete mellan en arbetsplats och en skola, vi vill dra lärande paralleller till skolvärlden. Sjöberg, Svensson, Larsson (i Hansson, 2009) menar att genom att förena teoriska och praktiska inslag i undervisningen får eleverna en större förståelse och motivation än vad eleverna får i traditionell utbildning. Samarbetsmöjligheterna på en skola är stora och bristen på kommunikationsmöjligheter är minimal då lärarna ofta är indelade i lärarlag (ibid). Andersson (1994) pekar också på den stora vikten av att läraren förenar teori och praktik, det vill säga, att eleven på tydligt sätt kan se kopplingarna är viktigt för elevens egna lärande.

Sjöberg, Svensson, Larsson (i Hansson, 2009) påpekar även att eleverna har fått ett större intresse av att lära och utveckla sig när de upplever en helhet i undervisningen.

2.2 Undervisning och lärande – en sociokulturell aktivitet

En central person som fått stort inflytande på hur utbildning organiseras är John Dewey. Han är ofta förknippad med uttrycket ”learning by doing”, som framförallt kan kopplas samman med yrkesutbildningar. Begreppet innebär att eleven får förtrogenhet och kunskap genom sitt handlande. Dewey (1999) anser även att språket har en stor betydelse vid direkt överföring av kunskap och är det viktigaste lärande instrumentet. Ordet får sin innebörd via ett gemensamt intresse och mål. I boken *Individ, skola och samhälle* (Hartman m fl., 1980) redogör författarna för betydelsen av att undervisningen ska vara av elevens intresse. Det målinriktade arbetet innebär att läraren ska stimulera, bredda och fördjupa elevens framfart i kunskapsförståelsen. I detta avseende ska yrkesläraren skapa lärandemiljö med övningar och experiment som passar eleven/eleverna. Dewey (Carlsson, i Hansson, 2009) menar även att utbildning är en fortlöpande utveckling av erfarenheter och att utbildningens process liksom dess mål är en viktig del i Deweys syn på pedagogiken är hur individen agerar i den sociala miljön. Det är genom ett samspel med omvärlden som individen utvecklas och lär sig om de sociala reglerna och sammanhangen.

En annan person som också haft stort inflytande i utbildningssammanhang är Lev Vygotskij. Hans syn och tankar kring de framtida yrkesutbildningarna är dock mindre kända. Enligt Vygotskij som förespråkar en polyteknisk utbildning sammansatt så att: ”arbetet införs inte bara i skolan, utan skolan förs in i arbetet.” (Kyhlbäck, Stille, Sutter, i Hansson, 2009, s. 60). Detta innebär att den vetenskapliga kunskapen och praktiska sysslans kunskap bör interagera med varandra. Ett samspel mellan två ämnen bör därför vara likvärdigt. Med den polytekniska utbildningen ansåg Vygotskij att följande punkter skulle lyftas fram. För det första, vikten av att sammanföra ämnena till en helhet. För det andra, att det som skall läras ingår i ett praktiskt sammanhang. För det tredje, att läraren hanterar innehållet som undervisningen tar upp på ett sätt som endast lärare och elever kan åstadkomma tillsammans, detta för att kunskap uppstår genom deltagande i en verksamhet.

Interpsykologisk och intrapsykologisk process är två begrepp myntade av Vygotskij (1978). De två begreppen beskriver den psykologiska utvecklingen med hjälp av språket både mellan individer och inom individer. Vygotskij’s begrepp ligger till grund för hur hans teori om barns inläring och utveckling sker. Vygotskij (1978) redogör för barnens läroprocess, i första steget som sker mellan barnet och dess omgivning. Det andra steget, pågår på det psykologiska planet. Vygotskij utvecklade en annan teori, ZPD, zone of proximal development eller zon av proximal utveckling. Detta beskriver Silwa Claesson (2002) i sin bok *Spår av teorier i praktiken*. Teorin innebär att barns utveckling hänger samman med den omgivning de växer upp i. Dessa två element går inte att skilja åt. I detta sociokulturella perspektiv är barns utveckling kopplat till den omgivande miljön, sammanhanget och språket. Detta sätt att se på läroprocessen och individuell kunskapsutveckling kan också överföras till yrkesutbildningen på gymnasiet. När eleverna ska lära sig ett yrke, till exempel att laga mat som en kock, ökar svårighetsgraden i arbetsuppgifterna successivt. Eleven använder både teoretiska och praktiska kunskaper, till exempel att räkna om ett recept och sedan tillaga rätt antal portioner. Det är också viktigt att eleven prövar sina kunskaper och färdigheter i en yrkesmiljö, det vill säga i ett restaurangkök med andra kockar och gäster som ska äta maten.

3. Metod

Vi kommer att redogöra för vilken metod vi använt och därefter presenteras intervjuguiden. Sedermera presenteras urvalsprocessen samt genomförande av intervjuerna. Därefter följer våra reflektioner kring intervjuerna och en bearbetning av data. Vidare diskuterar vi reliabiliteten samt validiteten i vårt arbete och avslutningsvis redogör vi för etiska reflektioner.

3.1 Val av metod

Vi har valt att genomföra arbetet med en kvalitativ studie med intervju som metod. Kvale (1997) beskriver metoden enligt följande: ”Syftet med kvalitativ forskningsintervju är att *erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras mening*” (Kvale 1997, s. 117). Eftersom vi vill undersöka lärares erfarenhet och upplevelser av ämnesintegrering som pedagogisk metod, samt synliggöra möjligheter och problem med ämnesintegration i skolans praktik passar intervjumetoden. Denna metod ger oss dessutom möjligheten att ställa följdfrågor. Vid intervjun har vi också möjlighet att kontrollera att vi uppfattat respondentens svar **korrekt, som kan stärka validiteten i studien**. Att vi inte valde en kvantitativ metod beror dels på tidsramen för arbetet, och dels på valet av vårt ämne kräver ett stort svängrum för respondenterna då ämnet är av vid karaktär. Vidare torde till exempel enkätundersökning vara svår att genomföra då vi söker lärare med erfarenhet av ämnesintegrering som arbetssätt. I en större enkätundersökning hade vi kunnat få reda på i vilken utsträckning lärare arbetar med ämnesintegrering, hur de gjorde och om de uppfattade arbetssättet som positivt eller **negativt. Det kan vara svårt** att få ta del av lärares egna upplevelser då enkätfrågor med fasta svarsalternativ begränsar vilka svar som kan ges. Öppnare frågor hade tagit lång tid att sammanställa och analysera.

Syftet är att undersöka lärares sätt att arbeta med ämnesintegrerade metoder på yrkesutbildningar. **Vi valde att använda oss av intervjuer av kvalitativ karaktär, troligtvis var denna metod mest lämplig eftersom det ger oss mer information, än vad en undersökning av kvantitativ karaktär skulle göra.** Av den anledningen valde vi att utföra halvstrukturerade intervjuer och det innebär att frågorna ställs i en bestämd ordning. Det finns dock utrymme för följdfrågor som kan variera beroende på respondentens svar. I intervjun kan både öppna svar som exempelvis respondentens något mer utförliga svar förekomma men även fasta svar såsom ”ja” respektive ”nej”. Informationsinsamlingen genom djupintervjuer gav oss möjlighet att ställa följdfrågor under intervjun vilket **förmodligen** gjorde att vi kunde reflektera bredare kring respondenternas svar. Vi har diskuterat frågan om enkätstudie skulle vara mer lämplig eftersom vårt ämne kan uppfattas som svårt att **överblicka**. Vi bestämde oss också för att informera respondenterna att all information som vi skulle få ta del av skulle förbli och behandlas anonymt. Inför intervjuerna studerades Kvales (1997) instruktioner som behandlar intervjusituation och planeringen som den kräver. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjun som en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse. Det är en specifik form av mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom en dialog. Samspelet är varken så anonymt och neutralt som när en intervjuperson svarar på en enkät eller så personligt och känslomässigt som i en terapeutisk intervju.

3.2 Intervjuguide

Vi har utifrån (Kvale, 1997) skapat vår intervjuguide med inriktning mot halvstrukturerade intervjuer. Vi önskade en bredare kunskap om intervjuer samt vinna större kunskap inom vårt ämne så vi beslutade att pilotstudie skulle genomföras. Detta bidrog till konstruerandet av våra pilotintervjuer (Kvale, 1997) och valet av intervjufrågor. Våra pilotintervjuer bestod av 7

stycken frågor om temat ämnesintegration (se bilaga 2). Eftersom vi bara behövde göra minder förändringar efter pilotstudien ingår även dessa intervjuer i resultatredovisningen.

3.3 Urvalsprocessen

Vi valde att genomföra vår studie vid en [gymnasieskola](#). Den för studien aktuella [gymnasieskolan är kommunalt styrd, och ligger ungefär 2 mil norrut från Göteborg](#). Vi har valt att namnge respondenterna med Ä som innebär Ämneslärare, samt Y för Yrkeslärare. Vidare fick alla respondenter en siffra 1-5 för respektive kategori. Till exempel ”Y2 anser att...” och ”Ä3 menar att...”. Det ställdes som krav att respondenterna hade erfarenhet av ämnesintegrering som arbetsätt. Då vi har ett stort nätverk på den berörda gymnasieskolan är förkunskaperna goda om de respondenter vi valt för vår studie. En fråga som vi studerat är begreppet population. Stukat (2011) beskriver population som en grupp individer, föremål, händelser, med en definierad egenskap gemensam. I vår studie består det utav gymnasielärare som arbetat eller arbetar med yrkeslever och med erfarenhet av ämnesintegrering som arbetsätt.

Efter pilotstudien som genomfördes bestämde vi oss för att intervjua fem ämneslärare, och fem [yrkeslärare](#). Vi ställde det som ett krav för att få tillräckligt med svar i vår [studie](#). [Troligtvis blev våra intervjuer](#) mer innehållsrikare med respondenter med skild bakgrund men med ett gemensamt mål.

Genom detta urval växte skillnader i respondenternas resonemang kring ämnet. Men också likheter, samt gemensamma horisonter. Alla respondenter arbetar alternativt har arbetat med yrkeslever.

Här presenteras våra respondenter samt deras erfarenhet inom läraryrket.

Ä1: Svenska/ Engelska lärare med 20 års erfarenhet.

Ä2: Svenska/ Engelska lärare med 22 års erfarenhet.

Ä3: Samhäll/ Religions lärare med 35 års erfarenhet.

Ä4: Matematik lärare med 18 års erfarenhet.

Ä5: Matematik lärare med 6 års erfarenhet.

Y1: Yrkeslärare med 2 års erfarenhet.

Y2: Yrkeslärare med 3 års erfarenhet.

Y3: Yrkeslärare med 7 års erfarenhet.

Y4: Yrkeslärare med 20 års erfarenhet.

Y5: Yrkeslärare med 10 års erfarenhet.

3.4 Genomförande av intervjuer

Vi valde att spela in våra intervjuer, detta för att undvika att viktig data reduceras samt att intervjun inte ska påverkas av samtalets tempo. Vidare vill vi ge intervjuaren utrymme i samtalet och det är av stor vikt att man agerar lyhört. Om intervjuaren ställs inför situationen att man samtidigt ska ställa frågor, lyssna och analysera svaren, samt anteckna kan det leda till att viktig information sällas bort.

Innan vi genomförde våra [djupintervjuer utförde vi en pilotstudie, denna](#) skulle vara till stor hjälp för oss då ämnet är av vid karaktär. Pilotintervjuerna genomfördes med två lärare, en yrkeslärare samt en ämneslärare. Båda med god insikt i ämnesintegrering som arbetsätt. Pilotintervjuerna syftade dels till att vi fick insikt om den tidsmässiga aspekten när man genomför intervju, dels fick vi möjlighet att testa om våra frågor var tillräckligt genomarbetade och skulle hålla i en intervju situation. Vi fick också en större insikt gällande

följdfrågor. Pilotintervjuerna (bilaga 2) gav oss också en bredare kompetens kring ämnesintegrering, som också bidrog till bättre genomarbetade intervjufrågor (se bilaga 1).

Vi inledde samtliga intervjuer med att presentera oss och förklara syftet med intervjun. Vidare förklarade vi hur lång tid intervjun beräknades pågå som cirka 30 minuter. Vi garanterade anonymitet för alla respondenter, samt att inspelningen enbart skola brukas av, och i intresse av studien. Det klargjordes tydligt att respondenterna kunde avbryta intervjun om de kände sig obekväma. Intervjuerna genomfördes i känd miljö för respondenterna.

3.5 Reflektion kring intervjuerna

Då vi valde att genomföra intervjuerna i en för respondenterna van och avslappnad miljö anser vi att samtalsklimatet var mycket gott. Vi upplevde en avslappnad och trevlig intervjusituation. Vi strävade efter att vara neutrala som intervjuare, detta för att undvika att påverka respondenterna. Efter [reflektion förmodas detta uppnått](#) efter omständigheterna väl. Då vi valt en halvstrukturerad intervjumetod ställdes det också krav på samtalet från de som intervjuade, att agera lyhört och flexibelt vid följdfrågor visade sig vara av stor vikt. Då intervjuerna har varierande storlek, där den längsta var 50 minuter och den kortaste 16 minuter, kan detta tyda på olika goda förberedelser samt att respondenternas skiftande bakgrunder har spelat en viss roll i [deras svar](#). [Inga yttre](#) faktorer som telefonsamtal eller tidspress vid intervjutillfällena har [skett under intervjutillfället](#).

3.6 Bearbetning av data

Som vi nämnt tidigare valde vi att spela in alla våra intervjuer där vi båda har medverkat. Kvale (1997) skriver: *”Uppfatta inte intervjuerna som utskrifter. Intervjuer är ett levande samtal...”* (Kvale, 1997, s.166). Det visade sig också att inspelningen var en stor hjälp när vi skulle bearbeta materialet då vi kunde lyssna på intervjuerna flera gånger. Vi valde att transkribera samtliga intervjuer i sin fullständighet för att undvika att information faller bort. Samtliga intervjuer transkriberades också direkt efter varje enskild intervju. Vid pilotstudien upptäcktes att den inspelningsutrustning som användes kräver tydligt språk samt lugn miljö, därför var vi extra noga när vi valde plats för intervjuerna.

Vår analys av det utskrivna materialet påbörjades inte före alla intervjuer var genomförda samt transkriberade. Detta för att fullt ut fokusera på i första skedet intervjuerna och för att senare lägga fokus på analysen. Vid bearbetningen av intervjuerna så lästes de noga igenom av oss för att tyda dem. För att upptäcka skillnader i svaren och för strukturen i analysarbetet benämndes intervjuerna i siffror 1-10. Det angavs också vad respondenten arbetade med i sin lärartjänst, det vill säga om dem arbetade som ämneslärare eller yrkeslärare. Vi valde dock att i övrigt anonymisera våra respondenter. För att få en så god överblick av intervjuerna togs stycken ut [som var troligen mest relevant](#) för vår studie. Dessa kategoriserades därefter för att få en struktur med överblickbart material. Då vi är två författare som analyserat materialet får vi en viss kontroll över subjektiviteten (Kvale, 1997, s.188-189), det vill säga vi kunde ifrågasätta varandras tolkningar och därmed påverka att vår egen personliga uppfattning i mindre utsträckning påverkade hur vi förstod lärarnas uttalanden. Vi har valt att utesluta ord och [uttryck som inte fyller någon funktion](#), däribland [uttryck](#) som ”ähh” och ”ehh” samt svordomar.

3.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

De reliabilitetsbrister (Stukat, 2011) som sker vid kvalitativa studier beror till stor del på feltolkningar av de frågor och svar som ges under intervjuerna. Även de yttre störningarna

kan påverka. Dessa faktorer är något vi som författare har försökt att eliminera i vår studie genom val av lokal där intervjuerna genomfördes så att i respondenterna skulle känna sig trygga. Formulering på frågorna var genomtänkta, tydliga och hade direkt eller indirekt relevans till frågeställningen. Vidare valdes fem stycken yrkeslärare och fem stycken ämneslärare ut för intervjuerna, detta för att inte bidra till ett ensidigt lärarperspektiv om ämnesintegrering som arbetssätt. Tankar och åsikter om ämnesintegration [kan förmodligen](#) skiljas åt beroende på vad läraren undervisar i. En tänkbar negativ aspekt är att det inte finns några kvinnliga yrkeslärare som deltar vid intervjuerna. Detta beror till stor del att byggbranschen är mansdominerad. Därför blev fördelning på ämneslärarna fyra kvinnor och en man, totalt intervjuades sex män och fyra kvinnor. Samtliga intervjuer spelades in, detta för att viktig information inte skulle försummas. Begreppet reliabilitet handlar om hur tillförlitlig en studie anses vara, det vill säga kan vår studie göras om igen med samma resultat. Vi är tveksamma till att samma resultat kan nås, då det är flera faktorer som spelar in i detta fall. Respondenterna och intervjuarens tillstånd för dagen påverkar resultatet. Enligt Bell (2000) kan inte respondenternas kunskap, känslor och åsikter ses som oföränderliga.

Validiteten är svår att avgöra, då det är intervjuaren som tolkar det som informanten framför. Det [som troligtvis kan](#) höja vår studies validitet är att båda författarna har lyssnat på det inspelade materialet och är överens om det presenterade materialet i studien.

Generaliserbarheten (Stukat, 2011) handlar om att diskutera om vår studies resultat endast gäller för den undersökta skolan eller om det går att generalisera på fler skolor och lärare. Respondenternas information är en stor del av vår studie, tror trots detta går det att generalisera. När det gäller generaliserbarheten tror vi att tankar, åsikter och kunskap om ämnesintegrering som arbetssätt är i stora delar liknande. Med detta påstås inte att alla individer är likadana, däremot finns det all anledning att tro att det finns likheter i andra skolor när det gäller detta ämne.

3.8 Etiska överväganden

Vid empiriska studier är det viktigt att följa de etiska principerna, som är till för att skydda respondenternas integritet. Vi har arbetat med HSFR Etikregler (Stukat, 2011), här nedan sammanställs de krav och rekommendationer som boken har gett.

- Informationskravet; respondenterna är medvetna om studiens syfte, det vill säga att individen som blev intervjuad är medveten om att deras åsikt om ämnet kunde komma med i vårt arbete. De kände även till om hur detta ska användas och presenteras.
- Samtyckeskravet; respondenternas deltagande var frivilligt och han/hon som blev intervjuad var medveten om att de inte var tvungen att svara på de frågor dom inte ville samt att de kunde avbryta intervjun när de ville. Samtliga deltagare i studien var myndiga.
- Konfidentialitetskravet; deltagarnas anonymitet tas till vara. Den information vi har fått genom intervjuer behandlas på ett konfidentiellt sätt. All information som kan spåra informanten tas bort.
- Nyttjandekravet; det material som informanterna har gett oss ska användas till forskning.

4. Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt börjar vi med att presentera den ramfaktorsteoretiska utgångspunkten. Därefter gör vi en historisk tillbakablick för att utveckla förståelsen för didaktikbegreppet. Slutligen definierar vi didaktikbegreppet i förhållande till hur det kan användas i forskningssammanhang och hur det kan användas för att synliggöra lärares arbete.

4.1 Ramfaktorsteori

I detta examensarbete undersöker vi vad lärare anser att ämnesintegrerat arbetssätt är, samt hur de arbetar med/deras erfarenheter av ämnesintegrerat arbete vid gymnasieskolans bygg- och anläggningsprogram. För att rama in studien utgår vi från ett ramfaktorsteoretiskt perspektiv. Enligt Linde (2006) finns det ett antal faktorer som styr och begränsar lärarens arbete, dels handlar det om inre faktorer men också om yttre faktorer. Dessa faktorer är något som läraren inte kan göra någonting åt, de påverkar undervisningen och lektionsplanering indirekt. Exempel på detta är tid, resurser och gruppens storlek. Vi tror att dessa ramfaktorer kan spela en stor roll för vad lärare upplever som begränsade i sin arbetssituation.

Eleverna strävar idag mot uppsatta mål, i ämnes- och kursplaner, vilket gör att lärares arbete blir mer styrt av dessa ramar (Linde, 2006). Dessa mål kan upplevas som att de begränsar möjligheterna att utveckla undervisningsmetoder. Trots dessa yttre ramfaktorer menar Linde (ibid) att det är fullt möjligt att skapa en arbetsmiljö där aktiviteter ryms. De inre faktorerna är bagage som läraren har med sig sedan tidigare, såsom kunskap, självförtroende, intresse och prioriteringar som pedagog (Lindblad, Linde, Naeslund, 1999), vilket är något vi menar också har betydelse för hur samarbetet med andra lärare kan utvecklas.

Eftersom vår studie handlar om just ämnesintegrerat arbete och samarbete mellan lärare är ramfaktorsteorin en bra utgångspunkt. Den är dock inte tillräcklig då vi även vill belysa de val av undervisningsinnehåll och undervisningsmetod som lärarna väljer i samarbetssituationer, samt hur lärare uppfattar att ämnesintegrerat arbetssätt påverkar elevernas möjlighet att utveckla kunskaper på yrkesprogrammen. För att kunna synliggöra hur det ämnesintegrerade arbetet fungerar i gymnasieskolan utgår vi dessutom från ett didaktiskt perspektiv. Vi sätter de traditionella didaktiska frågorna: Vad? Hur? och Varför? i centrum, då de handlar om undervisningens innehåll och upplägg.

4.2 Didaktikens historia

Johan Amos Comenius är grundaren av den svenska didaktiken, hans verk *Didactia Magna*, eller Stora Undervisningslära, utkom år 1657. Boken beskriver hur individen ska gå tillväga i sitt lärande. Boken beskriver i vilken följd kunskapen ska komma och det står beskrivet vad som ansågs vara värt att veta (Ahlström, Wallin i Säfström, Svedner, 2000). På 1800-talet hade den tyske filosofen och pedagogen (NE.se) Herbart teorier om hur utbildningen genom etiken skulle forma målen för uppfostran och att det var psykologins uppgift att bereda vägen till målet. Den svenska utvecklingen av didaktik blev influerad av Herbart's genomförande av lärarutbildningen. På slutet av 1800-talet gjordes en uppdelning mellan filosofi och psykologi. Denna uppdelning stakade upp den didaktiska vägen i Sverige. Begreppet didaktik var inte etablerat i den svenska pedagogiken, vilket beror till stor del på de tänkesätt om vetenskap och vetenskaplighet var vanlig när pedagogik blev en vetenskaplig disciplin i Sverige. Redan innan de första professurerna hade tillsatts var didaktik som undervisningslära sedan länge välkänt i lärarutbildningar i Sverige. Herbarts grundtankar om hur eleven skulle nå målet

utgick från att mål och medel skulle hållas åtskilda det vill säga undervisningens innehåll (målet) och undervisningsmetoden (medlet) ansågs inte hänga ihop.

På 1950 – talet förändrades bilden av pedagogik. Det bildades två discipliner; psykologi, pedagogik och pedagogisk psykologi. Pedagogisk psykologi tillhörde disciplinen pedagogik. Frågorna som ställdes vid den här tiden berörde inte i någon större utsträckning utbildningens mål eller innehåll och värdefrågorna berördes inte alls. Det som ifrågasattes gällde snarare effektivitetsaspekter i undervisningen och utmärkande ”drag” hos eleverna. En av många frågeställningar gällde begåvningsreserven och hur detta begrepp skulle definieras och dess omfattning. 1968 riktades dock kritik mot positivismen och behaviorismen och forskningen började nu i större omfattning att ur en vinkel från sociologi och samhällvetenskap komma fram till en utbildning som blev mer förståelseinriktad. Detta gjorde att mål- och innehållsfrågor diskuterades igen.

4.4 Ett didaktiskt perspektiv

I antologin *Didaktik* av Uljens (red. 1997) definierar W. Jank och H. Meyer ordet didaktik på följande sätt ”Undervisningens och inläringens teori och praktik” (s. 18). Denna definition innebär att den kan användas i många situationer inte bara i skolvärlden utan förklarar utvecklingen även i sammanhang som när en individ lär sig laga mat, snickra eller köra en bil. Författarna (Jank och Meyer i Uljens 1997) utgår ifrån följande: Vem som ska lära, vad som ska läras, när man ska lära, med vem man ska lära, med vem man ska lära, var man ska lära, hur man ska lära, genom vad man ska lära, varför man ska lära, för vad man ska lära. Det är dessa didaktiska frågeställningar som kommer att vägleda vår analys av hur innehåll och arbetssätt vid ämnesintegrering väljs och motiveras av lärare.

Krokmark (i Uljens, 1997) anser att en av de mest vitala stöttepelarna i skolans organisation är att det ska finnas kompetenta lärare som kan lära ut. Lärares arbete är att lära ut, för att klara av detta ska man som individ ha kompetens till att skapa bra inläringssituationer. Detta läroverktyg omfattar enligt Krokmark en skicklighet som ” bygger på omfattande teoretisk kunskap om och egna erfarenheter av undervisning” (i Uljens, 1997, s. 84). Att bemästra den didaktiska delen av lärandet innebär för Krokmark att ha kunskap om följande; den lärande människan, undervisnings- och inlärningsmetodernas villkor och om ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska villkor.

Östman (2000) lyfter i boken *Didaktik – perspektiv och problem* skriven av Säfström och Svedner fram att didaktik sätter utbildningsinnehållet i centrum. Han (Östman 2000) menar att ett av syftena med didaktisk forskning är att framkalla lärdom om hur en lektion genomförs på ett klokt och reflekterande sätt. Didaktik är enligt Östman ett ungt forskningsområde vilket innebär att ingen tydlig avgränsning av ämnet har gjorts. Idag sätter man olika suffix: allmän-, fack-, ämnes-, tema-, skolämnes-, universitets-. Denna indelning kan tyda på att en uppdelning är på väg (Östman 2000).

Eftersom de intervjuade lärarna i vår studie representerar både gymnasiegemensamma ämnen och yrkesämnena vill vi också förklara skillnader mellan undervisning i en traditionell lektionssal och yrkesundervisning i ett kök eller på en byggarbetsplats med hjälp av [didaktikbegreppet](#). [Lärares](#) förmåga att anpassa undervisningen efter olika förutsättningar, som till exempel val av innehåll och arbetssätt i förhållande till tid på schemat och elevers behov, kan betraktas som en lärarens didaktiska handlingskompetens.

Didaktik kan alltså beskrivas som en färdighet hos läraren. Hiim och Hippe (2001) definierar begreppet didaktisk kompetens som en kunskap där läraren i sin undervisning kombinerar teori och praktik och reflekterar över vad begreppen står för. Denna reflektion behövs för att läraren ska utveckla sin didaktiska kompetens. Jank och Meyer (1997) som talar i sammanhanget om didaktisk handlingskompetens: ”Med det avses förmågan att handla målinriktat i sin undervisning och att närma sig hela tiden nya och icke förutsägbara problemsituationer. Lärarnas och elevernas didaktiskt-metodiska handlingskompetens påverkas av mycket annat än bara kunskaper i didaktisk teori. Den påverkas av egna erfarenheter, av stimulans från kollegor och studerande, av den egna inställningen och av den egna inlärnings- och erfarenhetshistorien.” (i Uljens, 1997, s. 23). För att kunna planera och utbilda elever som går en yrkesutbildning ska man enligt Hiim och Hippie (2001) tänka på följande punkter; praktisk och teoretisk planering, genomförande av lektion. Undervisnings-, utbildnings- samt lärprocesser bör även bedömas och analyseras. På det här viset blir yrkesutbildningars elevuppgifterna väldigt elevfokuserade, detta är för att eleverna ska ges tillfälle för att lära sig yrket. Enligt Hiim och Hippie (2001) är det ett fenomen som särskiljer yrkesutbildningar ifrån ämnesutbildningar.

I vår studie är det intressant att belysa vilken handlingskompetens som lärarna använder när de arbetar med ämnesintegrering som arbetssätt i samarbete mellan programgemensamma ämnen och gymnasiegemensamma ämnen. Didaktik omfattar alltså följaktligen undervisningspraktik och inlärningspraktik och kan ses som praktiska då det handlar om en utbildningsaktivitet som genomförs av lärare och elever. Då vi, i den här uppsatsen, diskuterar om ämnesintegrerat arbete i skolans värld definierar vi begreppet utifrån ett undervisningsperspektiv där eleven är viktig. Det ska finnas tillfällen för eleven att förbättra sina kunskaper på sitt skapande eller praktiska sätt när de går en yrkesutbildning. Det är också viktigt att ta hänsyn till elevens fria vilja och möjlighet till att själv bestämma över hur saker och ting ska genomföras. Även Kroksmark (1997) och Höghelm (2001) poängterar värdet om att praktisk kompetens och erfarenheter av undervisning integreras med mer teoretiska inslag.

Sammanfattningsvis kan vi säga att vi utgår från ett ramfaktorsteoretiskt perspektiv för att synliggöra möjligheter och begränsningar som framträder i lärarnas beskrivningar av ämnesintegrerat arbete. Vi utgår också från ett didaktiskt perspektiv och de didaktiska frågorna vad, hur och varför för att synliggöra de val som lärarna gör när det gäller innehåll och arbetssätt för ämnesintegrerat arbete på gymnasieskolans bygg- och anläggningsprogram.

5. Resultatredovisning

I detta kapitel analyseras vårt resultat för att försöka besvara våra frågeställningar. [Vi inleder med att redovisa våra respondenter genom de namn vi valt att benämna dem med.](#) Vidare analyseras vad lärarna svarat i intervjuerna samt redovisar den tolkning som gjorts av författarna. De data som samlats in tolkas utifrån en ramfaktorsteoretisk utgångspunkt som handlar om de begränsningar och möjligheter lärare upplever i sitt arbete. Vi har också utgått från ett didaktiskt perspektiv som handlar om vad lärare väljer för innehåll i undervisningen, vilka metoder de väljer och varför de gör dessa val.

5.1 Det positiva intrycket....

Det första slående intrycket i vår analys är den positiva och de uteslutande positiva tongångarna som respondenterna ger den ämnesintegrerade pedagogiken. Alla intervjuade lärare upplever att ämnesintegration är en sund metod att använda sig av vid yrkesprogrammet. Den gemensamma hållningen från lärarna motiveras i deras svar med [citat som](#):

”erfarenheten jag har är att eleverna växte enormt, att dem svarade upp på utbildningen på ett väldigt bra sätt.” Vidare nämndes: *”för mig är det en positiv bild, i teorin har jag en väldigt positiv bild ja”.*

5.2 Didaktiska verktyg vid ämnesintegrering

Vid analysen av intervjuerna utifrån det didaktiska perspektivet så synliggörs flertalet olika konkreta erfarenheter i respondenternas svar. Loggbok är ett didaktiskt verktyg som lyfts fram av flera intervjuade som en framgångsrik metod. Konkretiserat använder eleverna loggboken under den praktiska delen av utbildning, genom att beskriva vad dem gjort under dagen i byggverkstaden. Denna loggbok används därefter [vid engelska samt svenska lektionerna](#). När respondenterna fick frågan hur det fungerar rent praktiskt får vi svar som:

(Y2) ”Jag har ju jobbat med loggbok tidigare, det är något jag kommer att fortsätta med. De kan skriva vad det är för moment de genomfört både i bygghallen och ute på sin praktik på företagen, och detta blev ju en bra övning för dem i att skriva och beskriva. Det blev ju också ett sätt att för mig som yrkeslärare enkelt ta upp olika moment som eleverna genomfört och diskutera de rent yrkesmässiga och yrkestekniska delarna. Om man till exempel hade spacklat väggar med en viss sorts teknik, så kunde man ju på ett naturligt vis ta upp och prata om det i klassen. Då plockar man ju även in elevernas erfarenheter in till skolan, det tror jag är viktigt.”

Även ämneslärarna anser loggboken vara till hjälp. De lyfter fram fördelen att eleven får reflektera kring sin karaktär som yrkesman, men också att man parallellt får möjlighet att utveckla sin stavning samt väcker nyfikenhet för eleverna att beskriva upplevelser.

Resultatet visar att lärarna använder loggboken på olika sätt i sin undervisning. Intressant är att ett didaktiskt verktyg kan få en bred funktion i flera olika ämnen. Resultatet visar också att flera av respondenterna anser det viktigt för eleverna att ge dem möjlighet till reflektion, samt att elevernas egna erfarenheter som är upplevda utanför skolans väggar är viktigt och till stor hjälp vid undervisningen inom skolans väggar.

5.3 Elevers mognad, relevant vid ämnesintegration?

Vad det gäller när ämnesintegration sker under de tre årskurserna så tror en minoritet av lärarna att det spelar en större roll. Flera av yrkeslärarna belyser vikten av att få eleverna att

inse helheten i sin utbildning. Eleverna beskrivs i intervjuerna av både ämneslärare och yrkeslärare som att de fortfarande dras med ett ”högstadieteende” när de börjar i gymnasiet. Insikten om att detta är en utbildning som syftar till att utvecklas och slutligen titulera sig som yrkesman, har inte sjunkit in riktigt menar flera av lärarna. Mognaden tar endast en yrkeslärare upp som skäl till att ämnesintegration fungerar bättre sista årskursen kontra den första. Den övervägande åsikten om huruvida årskursen spelar roll, är att det spelar just ingen roll. En ämneslärare konstaterar följande

(Ä2) ”Årskursen spelar ingen roll så länge du som lärare presenterar utbildningen väl. Tydlighet och struktur är viktigt. Så länge en elev vet vad som skall hända så är han eller hon trygg. Och då spelar årskurs ingen roll.”

Resultatet visar att elevers mognad inte har någon större betydelse för om lärare ska välja att arbeta med ämnesintegrering. Ämnesintegrering lyfts snarare fram som en viktig del för att ge eleverna en helhetsförståelse för utbildningen och tydlighet kring arbetssättet är viktigare än elevens mognad för att elever ska nå resultat i undervisningen.

5.4 Ämnesintegration, när? Alltid eller ibland

Finns det skeden i utbildningen när ämnesintegration lämpar sig mer att använda än andra? Ja säger flera, nej säger endast två respondenter. De två ämneslärare som anser att det alltid sker ämnesintegration i deras didaktik nämner att:

(Ä4) ”man gör det bara, utan att tänka så mycket på att man gör det.”

En ämneslärare med runt 20 års erfarenhet menar att det är en personlig egenskap som hon besitter, hon resonerar som följer

(Ä2) ”Alltså jag som lärare utgår ju ifrån eleverna, är någon intresserad av motorsport, ja men läs en bok om motorsport då. Man behöver ju inte läsa Strindbergs Röda rummet för att förstå litteratur till exempel, på detta sätt arbetar jag jämt, en ständig process.”

En yrkeslärare, även han med lång erfarenhet beskriver att han

(Y4) ”inte tror att det spelar någon när, eller om det är känsligt i vissa delar, utan vi arbetar ju med detta ständigt, jag menar man sitter ju i fikarummet och pratar med de andra lärarna och lyssnar in olika öppningar, och så tänker man direkt, det där, det kan vi prata om på bygg, kan ju vara att dem räknar volym i matematik till exempel, då tar man ju upp det i bygghallen också, till exempel om man ska gjuta en pelare till en bro, då får dem försöka räkna ut hur mycket det går åt med betong och så vidare”.

En ämneslärare med ungefär 10 års erfarenhet vid yrkesprogram menar dock att lärare inte alltid kan arbeta ämnesintegrerat, hon tar upp nationella prov som en orsak till att lärare inte kan använda ämnesintegration som en permanent pedagogik, hon beskriver det följande i intervjun

(Ä1) ”i svenska B är ju det svårt att använda ämnesintegration på grund av att vi har nationella prov, det finns ju delar i kursen som eleverna bara måste göra för att klara proven, så är det bara, vissa saker måste man kunna”. Hon reserverar sig dock för att det ”skulle kunna fungera om schema och lärartjänster skulle kunna vara mer flexibla, då hade ju man kunnat arbeta flera lärare på en lektion, då kan man ju vara fler som reflekterar och kommer på nya sätt att arbeta på”.

Resultatet visar att respondenterna ser olika på ämnesintegration. Den första ämnesläraren uttryckte sig följande:

(Ä1) ”det är en ständig process, man gör det hela tiden.”

Detta tolkar författarna mer som ett uttryck för hur hon ser sig själv som lärare, och inte ämnesintegration som ett föränderligt verktyg läraren tar fram när det passar. Ämnesläraren med något mindre erfarenhet anser att alla delar i några av hennes kurser inte tillåter ämnesintegration, detta för att eleverna inte får med sig de nödvändiga kunskaperna för att klara ett nationellt prov.

5.5 Ämnesintegration som samarbete

Under våra intervjuer framkom samarbetet som en avgörande del vid ämnesintegration. Samarbetet mellan lärare anser respondenterna unisont är tvunget att fungera annars blir det enbart en belastning. Vid intervjuerna framhåller respondenterna vikten av att det är att lärarna som visar vilja till att samarbeta. Att det inte påtvingas från ledningen, utan att det bör vara ett naturligt kollegialt samarbete. På följdfrågan om yrkesläraren ser några svårigheter för att tillämpa ämnesintegration svarar en av lärarna följande:

(Y1) ”Det kan ju vara att lärarna har svårt att samarbeta inom ämnet, att alla inte är införstådda med de olika begrepp och sammanhang som de olika ämnena har. Engelskaläraren vet ju antagligen inte hur man bygger ett hus, då kan det ju vara svårt i samarbetet. Och samma sak är det ju för min del, att jag inte är införstådd i deras ämnen.”

När vi ställer följdfrågan;

”Det är alltså en förutsättning att man är insatt i det ämne man skall integrera med?”

Får vi svaret:

(Y1) ”Ja att man har en väldigt bra kommunikation med dem andra lärarna så att man vet hur vi skall jobba, och med vilka begrepp vi skall jobba med.”

Kommunikation är viktigt anser yrkesläraren som tillfrågats, men också att läraren är införstådd i det andra ämnet läraren ska arbeta med. En mycket erfaren ämneslärare ger sin syn på samarbete vid ämnesintegration på följande sätt:

”Vi måste samarbeta mera för att förstå varandras kunskaper, yrkeslärarens byggtips finns ju inte i några matteböcker. Därför måste vi ha studiedagar och sådant för att jobba med det. Man måste få en chans att förstå och lära sig andra lärares kunskaper. Om jag fick bestämma så skulle alla lärare gått in för fullt när det handlar om ämnesintegration, för att få fart på det.”

Under intervjuerna framkom det också att yrkeslärarna delar lärarrum med matematik läraren samt med Svenska och Engelska läraren. På följdfrågan vad detta har för betydelse för samarbetet nämndes följande svar av en yrkeslärare:

(Y3) ”Vi får ju en helt annan koppling och kan prata om eleverna och deras situation på ett helt annat sätt. Man har ju en helt annan dialog med andra lärare som inte sitter på vårt kontor. De ämneslärare som sitter hos oss yrkeslärare vet ju mycket mer än de som inte gör det. Det är ju det dagliga samtalet som ger en väldigt bra helhetsbild av en elevs situation, mycket bättre än att skicka mail till någon på helt andra sidan skolan.”

En erfaren ämneslärare uttrycker sig om att de sitter i samma lärarrum som yrkeslärarna

(Ä3) ”Det hjälper verkligen till att vi delar arbetsrum. Man kan ju prata om eleverna på många olika sätt, till exempel om en elev har en dålig dag, får man som lärare reda på det innan lektionen så bär man ju med sig en helt annan bild av varför han eller hon har svårt att koncentrera sig just den dagen. Man kan ju också söka råd på ett helt annat sätt med de kollegorna som har samma elever. Det är bara en fördel att vi sitter ihop. En bra ämnesintegration.”

En del i arbetet med ämnesintegrering är de signaler som lärarna sänder gentemot eleverna. En ämneslärare beskriver det som en mycket viktig förutsättning för att eleverna tydligt ska förstå vikten av den breda kunskapsbas som lärarna strävar efter att ge dem

(Ä2) ”Byggläraren var inne på mina lektioner i engelskan, sedan var jag nere i byggverkstaden och där pratade vi engelska. Tanken med detta är att eleverna skall se att det faktiskt är viktigt att kunna engelska. Så att vi verkligen visar att vi jobbar ihop. Sen var byggläraren inne direkt när A kursen i Svenska drog igång och beskrev för eleverna vad kursen innebar. Tydliga signaler från byggläraren att svenska är viktigt.”

Resultatet visar att ämnesläraren vill ha mer tid för samtal mellan lärare och ett samlat krafttag på skolan i strävan att arbeta mer med ämnesintegration. Synen på olika pedagogers kunskaper lyfts fram som viktig, både att reflektera över, samt i förhållande till hur olika lärare arbetar.

5.6 Ämnesintegration, påverkas elevens resultat?

En central del av är självklart hur ämnesintegration påverkar eleverna. Studien lägger fokus på lärarnas syn och perspektiv varvid det är de som tillfrågats. Det är ju lärarna som bedömer elevernas förmåga och framsteg samt sätter betyg, det som studien här söker efter är lärarens syn på elevernas framgång. Vid intervjutillfället tillfrågades en matematik lärare med 18 års erfarenhet och hon nämner följande:

(Ä4) ”Det som jag märker med många byggelever är att väldigt många har väldigt lågt självförtroende till matematik. Och matte är ju ett sådant ämne där många av eleverna tänker att – är man duktig i matte så är man smart. Jag tror att många tycker så fortfarande, så om man kan höja deras självförtroende när det handlar om matte så har man kommit långt. Att dem skall känna att de faktiskt kan delta i en diskussion där man behöver kunna matte. Ämnesintegrerat arbete hjälper ju eleven att nå dit, för deras matematik kunskaper får ett annat värde för dem.”

En yrkeslärare lyfter fram det som följande:

(Y3) ”Till en början var eleverna väldigt nervösa, dem trodde aldrig på att detta skulle fungera med ämnesintegration. Att de skulle våga stå framför resten av klassen och presentera ett arbete på engelska, och lägga fram hela byggprocessen om vad deras byggprojekt gick ut på och hur dem hade gjort. Det var enormt många frågor där i början, då hänger det ju på att jag och engelska läraren håller enad front och samarbetar, jag fick ju ta reda på mycket termer och liknande. Men sen resultatet var klockrent, superbra. Och jag såg på eleverna att efter 30 sekunder så släppte nervositeten, det var en helt fantastisk upplevelse att se och höra dem beskriva hur de hade byggt sin lekstuga översatt till engelska. Till och med de elever som hade det väldigt svårt för sig att ta till sig undervisning klarade sig på ett mycket bra sätt”.

Vid två av intervjuerna framkommer en enligt oss som författare väldigt anmärkningsvärd skillnad på bedömningen av eleverna. Båda respondenterna är lärare med ungefär lika många års erfarenhet som ämneslärare. De arbetar båda två med Svenska och Engelska som ämnen. Det som skiljer sig vid intervjuerna är att den första respondenten som vi här har valt att kalla Ä1, anser sig inte äga möjligheten att arbeta ämnesintegrerat i hela sina kurser. Detta för att nationella prov ställer krav som är reglerade enligt styrdokumentet vad eleverna bör kunna. Den andra respondenten som vi här har valt att kalla Ä2, menar till skillnad från Ä1 att det absolut går att tillämpa ämnesintegration i alla delar av kurserna, trots att nationella prov är obligatoriskt i den kursen. Vid skolan där studien genomförts har elevernas resultat vid bygg- och anläggningsprogrammet sjunkit de tre senaste åren i de gymnasiegemensamma ämnena, något som Ä2 inte förstår, här följer ett utdrag ifrån Ä2:s intervju där hon svarar på följdfrågan: När eleverna målen när man arbetar ämnesintegrerat?

(Ä2) ”De flesta, inte alla, men så är det ju, på tre år så kanske det är 2 stycken elever på byggprogrammet som inte har nått upp till målen. Och då är det ju cirka fjorton till femton elever i varje klass, och det går 2 klasser per årgång. Men man får jobba hårt när de kommer med så låga förkunskaper, men som sagt, det är inget problem om du har bra kemi med dina elever och är kreativ.”

Ä1 menar att resultat som sjunker beror på att dem har elever med större inlärnings svårigheter och för lite kunskap samt resurser för att möta dessa elever på ett skolmässigt bra sätt, detta påverkar då elevernas resultat. Ä1 nämner vid intervjun följande

(Ä1) ”I år fick vi ju avbryta samarbetet för att vi hade för många elever med diagnoser som gör att de inte går att lägga tid på annat än det absolut mest nödvändiga.”

Hon får stöd av en yrkeslärare

(Y2) ”Som det är nu får man fokusera bara på att eleverna når målen, lärarna får bara fokusera på det mest nödvändiga, och det är ju egentligen tragiskt.”

Resultatet visar att det råder skillnader vad gäller bedömningen av eleverna, det är läraren som bedömer och sätter betyg, men det intervjuerna vittnar om är att kommunikationen inte har fungerat tillfredställande. Samtidigt får vi intrycket att lärare som arbetar med förstaårs eleverna denna hösttermin (2012) är trötta och ger ett väldigt uppgivet intryck. Detta bidrar till de svar vi får vid intervjuerna. Samtidigt visar resultaten att lärarna ser olika på ämnesintegration. Det visar sig också i resultatet att det upplevs fungera bättre för elever som annars har det svårt för sig i skolan.

6. Diskussion

6.1 Vår syn på didaktik

Didaktik är ett stort och invecklat arbetsområde för en lärare att täcka upp. Vi anser att det inte räcker med en metod för att möjliggöra ett bra lärande för alla elever. Vi påstår att en lärare som är flexibel och ser eleven som en individ med sina behov och förutsättningar är ett måste för att skapa ett positivt lärande för individen. På yrkesförberedande utbildningar är det viktigt att individanpassa övningar så att eleven känner sig tillräckligt utmanad och inte behöver bestiga ”mount everest”. Under vår VFU – period insåg vi fördelarna med att förklara kunskapsmålen för eleverna och anledningen till varför vi gjorde dagens övning, motivationen och förståelsen ökade drastiskt hos flertalet av eleverna. Vikten av elevens förståelse är ansenlig anser Gärdenfors (2010). Genom förståelsen får eleven en möjlighet till att lösa

uppgifter som den tidigare inte kunde men även skapa sig en översikt av vilka möjligheter han/hon har. Detta anser vi är viktigt i alla yrken men framförallt i yrkesförberedande program. En del av Sveriges elever har ”inlärningssvårigheter” i form av beteckningar som ADHD (Säljö, 2000) och dessa elever kräver lite mer hjälp. Det vi anser om elever med inlärningssvårigheter är våra teorier och är inte något som vi knyter till litteratur, som kan styrkas från framstående forskare inom ämnet. Däremot framkom det i intervjun att elever med svårigheter fick en bättre kunskapsförståelse när de presenterades kunskap vid ämnesintegration. Detta är en teori vi har haft under arbetets gång men aldrig fått bevis förrän vid intervjutillfällena med ämneslärare samt yrkeslärare. Samtalen med eleverna utanför klassrummet är en viktig arena för oss lärare. Vi anser att det är här ”vi” skapar kontakt med eleven/eleverna, att diskutera om all dagliga saker som till exempel musik, sport eller vardagsproblem är något som knyter banden starkare mellan lärare och elev. Genom att eleven ger läraren förtroende med deras åsikter och problem, anser vi att som lärare i ett senare skede, när förhållandet är tillräckligt starkt även kan påverka deras studieresultat. Självklart finns det mera att ta upp detta är bara ett axplock av det vi anser är viktigt att tänka på som lärare, studien är inte tänkt till att innehålla våra teorier.

Det övervägande positiva intrycket av ämnesintegration som resultatet visar beror sannolikt på att ett kriterium för att delta i studien var att lärarna arbetade med eller hade tidigare erfarenheter av ämnesintegrerat arbete. Det betyder att lärare som valt att arbeta på detta sätt förmodligen upplever det som positivt eftersom det är lärarna själva väljer hur de lägger upp sin undervisning. Eftersom lärarna undervisade i olika ämnen och hade arbetat med ämnesintegration på olika sätt visar ändå resultatet att det finns både positiva och negativa erfarenheter i samband med ämnesintegrerat arbete. Resultatet visar också att det finns olika arbetsätt för ämnesintegrering vilka har betydelse för elevers lärande och utveckling. Därmed var det möjligt att besvara studiens syfte och frågeställningar.

Ämnesintegration kan ta sin form på olika sätt, det som är viktigast är att eleven sätts i centrum. Elevernas intresse får styra vad elevernas arbetsuppgifter blir på lektionerna. Detta visar sig vid intervjuerna när respondenter säger: att eleverna inte behöver läsa klassisk litteratur utan eleven får välja om de vill läsa facklitteratur. Detta visar att läraren integrerar med elevens intresse, [detta styrktes även av Kroksmark \(1997\) och Höghielm \(2001\)](#). Vidare nämns det även vid intervjutillfällena att både yrkeslärare och ämneslärare samarbetar ämnena emellan, vilket stämmer överens med skollagen, läroplanen; ”samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen.” (Skolverket). Intrycket som gavs vid intervjuerna av respondenterna var att lärarna ansåg sitt yrke som utvecklande, vilket stämmer överens med vad Hargreaves (1998) forskning kom fram till. En av de mest intressanta uppgifterna som diskuterades vid intervjuerna var loggboken, ett redskap som används i undervisningen som ses av både yrkeslärare och ämneslärare som sitt egna och inte ett redskap i ämnesintegration. Den här sortens ”arbetsverktyg” är positivt att använda sig av, det är inga speciella undervisningsmetoder som behöver ändras och den äldre läraren slipper att tappa sin arbetsidentitet (Arfwedsson, Arfwedsson, 2002)

Lärarna såg både möjligheter och hinder från ett ramfaktorsteoretiskt perspektiv, det fanns lärare som ansåg det var nästintill omöjligt att samarbeta för att det fanns ingen tid avsatt i schemat/lärarens arbetstid för detta. Att detta är ett stort problem går emot skollagen ”Utvecklingen i yrkeslivet innebär bland annat att det behövs gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden och att krav ställs på medvetenhet om såväl egen som andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav på skolans arbetsformer och arbetsorganisation.” (Skolverket). [Men detta stämmer även överens med rapporten \(Ämnesintegration i](#)

lärarutbildning och skola, 1989) där författarna påpekar att det kan vara stundtals tidskrävande arbetssätt. Ett annat problem som kommer upp är de nationella proven, yttre ramfaktor, där ämneslärarna är inblandade, de uppsatta målen kan försvåra lärarnas ämnesintegrerande arbetssätt (Linde, 2006). Vissa ämneslärare anser att ämnesintegration inte går att tillämpa i alla delar av sina kurser, detta för att nationella prov kräver en kunskap som dessa ämneslärare anser måste få gro inom ämnets ramar. En del ämneslärare anser dock inte detta som ett problem utan menar att det är lärarens kreativitet och vilja som avgör huruvida ämnesintegration går att tillämpa i alla delar av kurserna. **Trots dessa ramfaktorer påstår även Linde (2006) som lärarna att detta är följt möjligt att genomföra.** Vår tolkning är att det handlar om hur läraren använder sig av ämnesintegration som ett didaktiskt verktyg, hur kreativ tillåter sig läraren att vara? Och vad är mina erfarenheter när jag provade ämnesintegration? Om läraren nu inte har provat det i en del av kursen på grund av ovanstående resonemang, då spekulerar läraren bara huruvida resultatet hade varit framgångsrikt eller fallerar elevens chanser att klara sitt nationella prov. En del lärare anser att de måste vara insatt i varandras ämnen för att kunna använda sig av ämnesintegrering som arbetssätt. Frågan är bara, hur mycket införstådd läraren behöver vara?

Intressant i resultatet är det som en yrkeslärare tar upp när de genomförde ett projekt, detta genomfördes gemensamt mellan bygg och engelska. Resultatet visar att även elever med svårigheter gjorde ett bra resultat i detta projekt. Vid intervjuerna framkom också att de elever som lärt sig den engelska översättningen på verktygen faktiskt använder dessa engelska namn fortfarande i byggverkstaden, tre månader senare. Detta tyder på att ämnesintegrationen gjort intryck på eleverna, trots att de själva kanske inte reflekterar över det. **Detta påvisar att lärarna har lyckats med att visa kopplingarna emellan teori och praktik för eleverna som Andersson (1994) påpekar. Elevernas vilja till att lära sig får ett starkare inverkan på eleverna i samband när lärarna använder sig av ett ämnesintegrerande arbetssätt som Sjöberg, Svensson, Larsson (i Hansson, 2009) redovisade.** Resultatet visar också att en del av respondenterna anser det som en självklarhet att arbeta med ämnesintegrering. Det kan i några intervjuer närmast liknas vid "tyst kunskap" då de förklarar hur de arbetar, som författare får vi intrycket i några intervjuer att det är en självklarhet att man jobbar ämnesintegrerat, att det bara är något man gör som lärare. Detta för att det självklart enligt lärarna blir mer intressant för eleven om de har ett intresse av det de lär sig.

6.2 Författarnas syn på ämnesintegration

Ämnesintegrering som arbetssätt anser vi är oerhört lärorikt både för elever och lärare. Detta är ett bra arbetsätt för att sätta eleven i fokus. Det är väldigt tidskrävande i början, i form utav planering av undervisning samt schemaläggning. I samband med uppstarten krävs det av läraren att hon/han brinner för sitt yrke, då denna period tar mycket tid. När detta är gjort kan många fördelar ses med denna modell av lärande, elever ser en helhet tydligare, prestationerna i gymnasiegemensamma ämnen blir bättre, lärarna tycker att det är ett utvecklande arbetssätt. Efter studien tycker vi båda att ämnesintegrering som arbetssätt är intressant, lärorikt och roligt. Studien har gett oss en djupare inblick i vad som krävs av en lärare när vi ska arbeta med ämnesintegration. Läraren bör vara kreativ, i samarbetet med sina lärarkollegor är det viktigt att vara flexibel samt att det finns ett naturligt intresse för andra ämnen.

6.3 Kritik

Vi har insett studier av den här formen är komplexa och att det krävs tid, insikt och tålamod för att genomföra den här typen av studier. Vår studie är i omfattning väldigt liten jämfört med andra studier vilket kan vara en anledning till att det kan saknas stora vitala delar som har relevans till ämnet är tiden.

Vi är väl medvetna om att studien skulle ha gjorts på flera gymnasieskolor, så att vi skulle fått ett bredare perspektiv ifrån lärarna sett, men även åsikter och syn på ämnesintegrerat arbetssätt ifrån en geografisk plats. Att skapa en gemensam förståelse ibland lärarna för att skapa en så bra läromiljö för eleven är svår. Ämnesintegrerat arbetssätt innebär många hinder men även positiva bitar på resans gång, delar utav denna resa har vi säkert missat. Genom att intervjua eleverna hade vi fått deras syn på ämnesintegration och om de är medvetna om att de har blivit exponerade för ämnesintegration.

När studiens intervjuer genomfördes visade det sig att den här terminens elever var svåra; på så sätt att många elever hade personlig assistans vid högstadiet. Dessa elever fick inte behålla denna hjälp på gymnasiet. Vilket innebar att lärarna vid gymnasiet var tvungna att hjälpa eleverna med inlärningssvårigheter. Detta innebar att ämnesintegrering som arbetssätt tog ett avslut för denna termin. Nu i efterhand, anser vi, att detta tillfälliga stopp i ämnesintegrationen var något som skulle undersökts mera. Varför avslutades arbetet med ämnesintegrering? Denna fråga är obesvarad i vår studie, men det är en relevant fråga som passar in i vår studie och det hade varit intressant att få reda på anledningen till detta stopp.

Möjligheten att gräva djupare i vad anledning är till varför lärare inte vill arbeta på ett ämnesintegrerat arbetssätt, en stor del utav en lärares arbete mynnar ut i att eleven centrum ut av yrkes- och ämnesläraren. Vi påstår inte att den har det vid ett mer ämnesfokuserat lärande, men vi anser att dialogen emellan de två yrkeskategorierna utav lärare gör att kvalitén på elevernas utbildning blir bättre

För att vidareutveckla studien anser vi att den skulle genomförts på fler orter, för att få en större geografisk spridning. Där resultaten ställs emot varandra och jämför om lärarna har liknande synsätt på ämnesintegration. Att skapa en gemensam förståelse bland lärarna för att skapa en så bra läromiljö för eleven är svår. Vilket vår studie också lyfter fram ämnesintegrerat arbetssätt innebär många hinder men även positiva bitar på resans gång, delar utav denna resa har vi säkert missat. Genom att intervjua eleverna hade vi fått deras syn på ämnesintegration och om de är medvetna om att de har blivit exponerade för ämnesintegration

7. Källförteckning

Ahlström, Karl – Georg & Wallin, Erik (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I Säfström, Carl Anders och Svedner, Per Olov (Red.): *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Björn (1994). *Om kunskapande genom integrering*. (NA-spektrum ISSN: 1102-5492)

Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (2002). *Didaktik för lärare*. HLS Förlag.

Arfwedson, Gerhard, Lydén, Anette, Qamhawi, Qraid & Sundström, Elisabeth (1989). *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola*. Stockholm: HLS Förlag.

Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Carlsson, Carl - Gustaf (2009). "Samspel i yrkesutbildning" i Hansson, Thomas (red.), *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Comenius, Johan Amos (1989). *Didactia Magna*. (Red.), Bengtsson, Jan, Caesar, Thomas, Elam, Ingrid, Hermansson, Hans Erik, Kroksmark, Thomas, Sjödén, Nils. Göteborg: Daidalos

Dewey, John (1980). *Individ, skola och samhälle*. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P & Hartman Ros Mari. Stockholm: Natur och kultur.

Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå – om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och Kultur

Hansson, Thomas (2009). *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutövare – Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). "Nytta av kunskaper i didaktisk teori" i Uljens, Michel (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, Thomas (1997). "Undervisningsmetodik som forskningsområde" i Uljens, Michael (red.), *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur.

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

Kyhlbäck, Hans, Stille, Hans, Sutter, Berthel (2009). I Hansson, Thomas (red.), *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!* Lund: Studentlitteratur.

Sandström, Birgitta (2005). *När olikheter föder likheter – hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Sjöberg, Karin, Svensson, Lennart, Larsson, Kjerstin (2009). ”Läraren och arbetsplatsen – samverkan i sammanhang” i Hansson, Thomas (red.), *Didaktik för yrkeslärare.* Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm. Nordstedts akademiska förlag

Säfström, Carl Anders och Svedner, Per Olov (2000). *Didaktik – perspektiv och problem.* Lund: Studentlitteratur

Uljens, Michael (red.). (1997). *Didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard.

Östman, Leif (2000). ”Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige”. i Säfström, Carl Anders och Svedner, Per Olov (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem.* Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

Höghjelm Robert, skolverket (2001). Hämtad 2012-11-23 från

http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/20/20001_913.pdf

”Den gymnasiala yrkesutbildning yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer” i *Villkor och vägar – för grundläggande yrkesutbildning.*

Lindblad Sverker, Linde, Göran & Naeslund, Lars. *Pedagogisk Forskning i Sverige* (1999). Hämtad 2012-11-11 från

<http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/lilina.pdf>

Ramfaktorteori och praktiskt förnuft.

Ne.se

Skolverket (2011) Hämtad 2012-12-20 från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011

Pilotstudie:

Frågor:

- 1: Hur ser du på Ämnesöverskridande arbete i skolan?

- 2: Vilka positiva effekter upplever du att ämnesintegration medför/kan medföra?

- 3: Vilka negativa?

- 4: Vilka didaktiska/ undervisningsmässiga metoder kan man använda vid ämnesintegration?

- 5: Är det tidskrävande att skapa god undervisning på ett för ämnesintegration bra sätt?

- 6: Elevfokus: Hur reagerade eleverna på ämnesintegration?

- 7: Varför valde ni att testa ämnesintegration?

- 8: Är ämnesintegration något du skulle vilja arbeta mer med i framtiden?

Intervjufrågor, Ämnesintegration.

1: Ämnesintegration, Ämnesöverskridande arbete, och infärgning. Vad innebär dessa begrepp för dig?

2: Vilka metoder använder ni när ämnesöverskridande arbete skall genomföras? Hur gör ni?

3: Hur uppfattar eleverna ämnesintegration?
Elever med inlärningssvårigheter, bättre eller sämre? (känsla)

4: Vad spelar årkursen för roll i ämnesintegration?

5: Skolans styrdokument, hur påverkas ämnesintegration av dem?

6: Vad vill man uppnå med arbetet?

7: I framtiden, hur vill du utforma arbetet med ämnesintegration?

