



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samarbetsoptimister eller soloartister?

Hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt
till ämnesövergripande undervisning

Helena Danielson och Amanda Gustafsson

Lärarprogrammet LAU395

Handledare: Beniamin Knutsson

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT14-2930-32

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Samarbetsoptimister eller soloartister? Hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt till arbetsövergripande undervisning.

Författare: Helena Danielson och Amanda Gustafsson

Termin och år: HT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Benjamin Knutsson

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT14-2930-32

Nyckelord: essentialism, förhållningssätt, hem- och konsumentkunskap, lärare, progressivism, ramfaktorer, undervisning, utbildningsfilosofiska ideal, ämnesövergripande

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i hem- och konsumentkunskap (HK) förhåller sig till ämnesövergripande undervisning. Detta har undersökts genom en kvalitativ metod där semistrukturerade intervjuer genomfördes med fem HK-lärare som undervisar i årskurs 5-9. De huvudfrågor som behandlades i studien var lärarnas grundläggande inställning och praktiska möjligheter till ämnesövergripande undervisning. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av de två utbildningsfilosofiska idealen essentialism och progressivism samt begreppet ramfaktorer. Resultatet visar att det råder en tvetydighet gällande hur respondenterna förhåller sig till ämnesövergripande undervisning. Det som bidrar till detta är de utbildningsfilosofiska ideal som framträder och de ramfaktorer som påverkar lärarna i deras arbete. I studien visar det sig att kontinuerlig kontakt med kollegor är en grundläggande förutsättning för att respondenterna ska kunna bedriva ämnesövergripande undervisning. Resultatet visar även att HK-lärare är mer begränsade gällande den sociala kontakten jämfört med andra lärare. Det beror på de praktiska möjligheterna där den mest framträdande faktorn är HK-salens placering i förhållande till övriga undervisningssalar. På grund av detta kan HK-lärare upplevas ha en större utmaning att genomföra ämnesövergripande undervisning. Studien tillför ett lärarperspektiv och lyfter de möjligheter och utmaningar som HK-lärare kan ställas inför vid ämnesövergripande arbete. Vidare kan studien skapa en medvetenhet hos lärare för att kunna arbeta för en förändring.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Tidigare forskning	5
3.1 Lärares förhållningssätt till ämnesövergripande undervisning	5
3.2 Ämnesövergripande undervisning i HK	7
3.3 Studiens relevans i relation till tidigare forskning	7
4. Teoretisk anknytning	8
4.1 Essentialism och progressivism	8
4.2 Ramfaktorer	9
5. Metod	10
5.1 Urval	10
5.2 Beskrivning av respondenter	10
5.3 Intervjumetod	10
5.4 Databearbetning och analys	11
5.5 Reflektion över metoden	12
5.6 Forskningsetiska överväganden	12
6. Resultat och diskussion	13
6.1 Grundläggande inställning till ämnesövergripande undervisning	13
6.2 Praktiska möjligheter till ämnesövergripande undervisning	17
6.2.1 Konstitutionella ramfaktorer	17
6.2.2 Organisatoriska ramfaktorer	18
6.2.3 Fysiska ramfaktorer	20
7. Slutsatser	21
7.1 Relevans för läraryrket	22
7.2 Vidare forskning	23
Referenser	24
Bilaga	

1. Inledning

Hem- och konsumentkunskap (HK)¹ är ett obligatoriskt ämne i den svenska grundskolan. HK har i nuläget 118 timmar enligt den timplan som Skolverket har avsatt för ämnet (Skolverket 2014). Det innebär att HK är det i särklass minsta ämnet i skolan. Vilket kan jämföras med tre andra praktisk-estetiska ämnen, musik och bild på 230 timmar vardera och slöjd på 330 timmar. De tre perspektiven som ska genomsyra undervisningen i HK är hälsa, ekonomi och miljö. Utifrån dessa perspektiv är tanken att eleverna ska få möjlighet att omsätta teoretiska kunskaper till handling i undervisningen. På så sätt kan eleverna få en större helhetsbild och förståelse i undervisningen. Det är i sin tur en förutsättning för att uppfylla läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmets (Lgr-11)² ord om skolans uppdrag att ge eleverna möjlighet till att "...kunna orientera sig i en komplex verklighet, med stort informationsflöde och snabb förändringstakt" (Skolverket 2011:9). Utifrån de tre perspektiven kan det finnas skäl att tro att HK-ämnet lämpar sig för, och kan nå sin fulla potential genom, ämnesövergripande undervisning. Genom att arbeta ämnesövergripande tillsammans med andra ämnen kan HK öppna upp för nya perspektiv och skapa ett förhållningssätt som kan gynna både lärare och elever. Lindblom et al. (2013:562) menar att HK-ämnet och dess begränsade tid skulle gynnas av samarbete med andra ämnen och det kan i sin tur ge ökade möjligheter för eleverna att nå lärandemålen.

Ett exempel på hur ingångar till ämnesövergripande arbete med andra ämnen och HK kan gå till väga nämner Brante & Brunosson (2014) i sin studie om tvärvetenskaplig undervisning. Där beskrivs det hur ett arbete med en kanelbulle kan tillämpas i andra ämnen utöver HK. En kanelbulle är gjord på jäst, mjöl, socker, smör, ägg och kanel. Genom att studera jästsvampar och deras funktion kan biologiämnet vara till hjälp. Att tala om kryddor, i detta fall kanel, utifrån aspekter om transport och odling kan geografi och samhällskunskap kopplas samman med HK. Valet att baka egna bullar istället för att köpa halvfabrikat kan diskuteras utifrån ett hälsoperspektiv, vilket är väl förankrat i idrott och hälsa. Matematik återfinns i delar som prisberäkning och användning av recept. I religionsundervisning kan frågor om etik och moral diskuteras kring exempelvis ekologisk odling och uppfödning av hönor. Frågor om hållbar utveckling, ekonomiska aspekter så som utbud och efterfrågan kan diskuteras i de samhällsorienterade ämnena.

Det finns således skäl att tro att många vinster kan hämtas genom att koppla samman HK med andra ämnen till en helhet. En fråga som därmed uppkommer är hur HK-lärare ser på saken. Därför vill vi i denna studie undersöka vilken inställning verksamma HK-lärare har och vilka möjligheter som de ser med att tillämpa ett ämnesövergripande arbetssätt i sin undervisning. Är de, för att låna Sandströms (2005:52) terminologi, samarbetsoptimister eller soloartister?

¹ Vi kommer i fortsättningen benämna ämnet hem- och konsumentkunskap som HK. Diskussioner har uppkommit angående vilken förkortning som bör användas. Skolverket använder förkortningen HKK medan både Svenska kommittén för hushållsvetenskap och Lärarförbundets ämnesråd Hushållsvetenskap rekommenderar att använda den mer användarvänliga förkortningen HK (Lärarnas nyheter, 2011).

² Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i HK förhåller sig till ämnesövergripande undervisning.

Våra frågeställningar är följande:

- Vad har HK-lärare för grundläggande inställning till ämnesövergripande undervisning?
- Hur ser HK-lärare på de praktiska möjligheterna att arbeta ämnesövergripande?

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant för vår undersökning. Nedan kommer fem studier att presenteras som behandlar ämnesövergripande undervisning. Först presenteras studier som behandlar lärares förhållningssätt till ämnesövergripande undervisning och sedan presenteras en studie med inriktning mot ämnesövergripande undervisning i förhållande till ämnet HK. Den forskning som producerats utgör en bakgrund för vår studie med inriktning mot ämnesövergripande undervisning och HK-lärare.

3.1 Lärares förhållningssätt till ämnesövergripande undervisning

Blanck (2014) baserar sin licentiatuppsats på tre ämnesövergripande projekt i grundskolans senare år. Uppsatsen belyser hur ämnen samspelar vid ämnesövergripande undervisning med fokus på samhällskunskapsämnets funktioner och karaktär. Blanck presenterar två ambitioner som gör sig synliga i Lgr-11 som kan tyckas motsägelsefulla. Hon menar att det finns en ambition att fokusera på ämnesspecifika kunskaper i varje enskilt skolämne, men pekar samtidigt på läroplanens ord om att undervisningen ska organiseras så att eleven "...får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande." (Skolverket 2011:14). Hon menar även att ämnesövergripande undervisning kan fungera som ett verktyg i skolan för att "...hantera de komplexa problem och utmaningar som dagens medborgare möter i det globaliserade samhället" (Blanck 2014:10). Resultat i Blancks undersökning visar att ämnesspecifik och ämnesövergripande undervisning inte är motståndare till varandra gällande tid och plats i skolan. Båda arbetssätten behövs och är beroende av varandra för att en givande undervisning ska uppnås. Lärarna tycker att ämnesövergripande undervisning ger eleverna möjlighet att se de ämnesspecifika kunskaperna i ett sammanhang. De förutsättningarna som krävs för att bedriva ämnesövergripande undervisning är bland annat gemensam planering i arbetslaget, schemats struktur och sammanhängande tid för projektet. I undersökningen framkommer det även att samarbetet bidrar till en didaktisk diskussion mellan lärarna. Lärarna får möjlighet att ställa sina egna ämnesdidaktiska frågor i förhållande till andras ämnen, vilket skapar en levande didaktisk diskussion i kollegiet.

Persson (2011) har i sin avhandling skrivit om ämnesövergripande undervisning med fokus på naturvetenskapliga ämnen. Syftet med avhandlingen är att "...få kunskaper om varför lärare väljer att undervisa naturvetenskap ämnesintegrerat, vad det innebär för hur undervisningen genomförs och vilken kunskap som fokuseras i ämnesintegrerade och ämnesspecifika sammanhang" (Persson 2011:20). Hon har främst fokuserat på vad lärare har för intentioner med undervisningen, hur den kan se ut och var kunskapsbetoningen ligger. Resultat visar att ämnesintegrerad undervisning finns på två sätt; NO-ämnen tillsammans med skolans andra ämnen och mellan NO-ämnen. Det visar sig även att lärarna anser att en förutsättning för att arbeta ämnesövergripande är att det krävs större arbetsinsats av dem. Det finns även en önskan hos de studerade lärarna att knyta undervisningen till elevernas vardag och ge dem en helhetssyn. Det visar sig att undervisningen påverkas mer av de yttre faktorerna än de inre drivkrafterna som innebär att uppfylla sitt utbildningsideal. Lärarna knyter an undervisningen till elevernas vardag oavsett om undervisningen är ämnesspecifik eller ämnesövergripande.

Pettersson (2014) skriver i sin licentiatuppsats om gymnasielärares uppfattning av ämnesövergripande undervisning med fokus på hållbar utveckling. Hon undersöker även vilka förutsättningar som krävs för ämnesövergripande i undervisningen. Resultat visar på att det råder skilda tolkningar av läroplanen gällande ämnesövergripande samarbeten på de olika skolorna som undersökts. Samtidigt visar det sig att samtliga skolor strävar efter att arbeta mer ämnesövergripande. Den avgörande förutsättningen för att kunna integrera ämnen och lärare visar sig vara gemensam planeringstid. "Lärare som har stor access till varandra i det dagliga arbetet hittar varandra över ämnesgränserna i högre grad än lärare som uppfattar att de endast träffar ämneskollegor" (Pettersson 2014:85). Nya insikter om gemensamma beröringspunkter kan skapas genom att lärarna får möjlighet att arbeta med lärare som undervisar i andra ämnen. Personliga egenskaper, språkliga hinder och skolledningens roll är även de utmaningar som uppfattas att stå i vägen för att bedriva ämnesövergripande undervisning. I studien framkommer det att lärares vilja att samarbeta hör ihop med lärarens kompetensnivå. Ämnesövergripande undervisning förutsätter att läraren både har goda ämneskunskaper och en förmåga att se sitt ämne i ett större sammanhang. Enligt Pettersson vilar ofta ansvaret på den enskilda lärarens vilja och engagemang vilket medför en skörhet för ämnesövergripande undervisning.

Sandström (2005) skriver i sin bok om vilken status ämnesövergripande kunskapsområden har i skolan. Hon har bland annat kartlagt vilka omständigheter och vilket utrymme ämnesövergripande undervisning får i skolans praktik. Framförallt handlar det om undervisning av följande kunskapsområden: sex och samlevnad, jämställdhet samt risker med tobak, alkohol och andra droger. Sandström har även undersökt vilka strategier och pedagogiska metoder som personalen använder sig av för att nå sina uppsatta mål gällande ämnesövergripande arbetssätt. Hon menar att det finns två olika lärartyper i frågan om ämnesövergripande arbete. Å ena sidan finns samarbetsoptimister som är positivt inställda till samarbete och optimistiska i sitt förhållningssätt gällande ämnesövergripande undervisning. Å andra sidan finns det lärare som är soloartister och som vill uppnå sitt mål på egen hand utan hjälp eller stöd från andra. I Sandströms undersökning visar det sig att lärare i skolans yngre åldrar ser tematiskt arbete som ett självklart inslag i undervisningen. Däremot uppfattar lärarna som undervisar eleverna i skolans senare år arbetssättet som ett störande avbrott där ämnesundervisningen blir lidande. Den arbetstid lärarna har visar sig vara avgörande om ämnesintegrerad undervisning bedrivs på skolan eller inte. Deras uppfattningar är att arbetstiden inte räcker till för att ha ett gott samarbete i både arbetslaget och ämneskollegiet. Enligt Sandström är tidsbrist och osynkroniserade scheman bidragande orsaker till att ämnesövergripande undervisning kommer i skymundan.

3.2 Ämnesövergripande undervisning i HK

Brante & Brunosson (2014) skriver i sin artikel om att arbeta ämnesövergripande med HK och matematik. Syftet med artikeln är att diskutera om och hur ämnesövergripande undervisning kan sägas underlätta för elevernas lärande. Detta görs med hjälp av variationsteori som en teoretisk bas genom att använda matematik i HK. I studien har undervisning genomförts där fokus främst har varit på ett ämne men där det andra ämnet kan vara till hjälp för att förklara och förtydliga. Eleverna får i studien beräkna recept för att sedan kunna framställa en smoothie. För att uppnå önskat resultat krävs det att eleverna har förståelse och kunskaper om matematik och att de kan omsätta dem i ett annat sammanhang. Resultatet visar att elevernas lärande främjas genom att de kan överföra kunskaper de har från matematiken och använda dem praktiskt i HK. Verkliga problem som är baserade på elevernas intresse och livsvärld kan leda till ökad motivation och ökat lärande. Att kombinera olika ämnen och undervisa dem i en ny miljö, som att använda matematik i HK-salen, kan få ämnen som elever vanligtvis finner mindre intressanta som mer relevanta och lustfyllda. HK är ett skolämne med stora ämnesövergripande möjligheter eftersom det finns många gemensamma beröringspunkter med andra skolämnena (Brante & Brunosson 2014:301f).

3.3 Studiens relevans i relation till tidigare forskning

Ovan redovisades resultat från tidigare forskning avseende ämnesövergripande undervisning. Det har gjorts ett antal studier på hur lärare förhåller sig till ämnesövergripande arbete samt lärandepotentialen med ämnesövergripande arbete utifrån ett elevperspektiv. Det mest centrala resultatet i den tidigare forskningen är att tidsaspekten är återkommande och är en avgörande faktor för ämnesövergripande arbetssätt. Det framkommer även att det finns begränsningar gällande scheman. Många lärare eftersträvar en mer sammanhängande undervisning men de yttre förutsättningarna påverkar utgången. HK uppfattas av många lärare vara ett ämne som i skolan har många gemensamma beröringspunkter med andra ämnen. Trots detta är HK-ämnet underbeforskat jämfört med andra ämnen i skolan. Detta kan uppfattas och speglas tillbaka på ämnets utrymme, få timmar och litenhet i skolan. Utifrån denna översikt tar vi avstamp in i vår studie för att bidra till forskningen genom att undersöka hur HK-lärare förhåller sig till ämnesövergripande arbete. Vår studie tillför därmed ett lärarperspektiv på ämnesövergripande undervisning i HK.

4. Teoretisk anknytning

I följande avsnitt redogörs för de teoretiska begrepp som är centrala i studien. Först presenteras de utbildningsfilosofiska begreppen essentialism och progressivism följt av begreppet ramfaktorer.

4.1 Essentialism och progressivism

Olika utbildningsfilosofier bär på olika idéer om hur undervisningens innehåll och skolans organisation ska bedrivas. Utbildningsfilosofierna skiljer sig på olika plan gällande bland annat kunskapssyn, samhällssyn och läroplansuppbyggnad. De olika antaganden kan fungera som ett slags verktyg för att belysa olika uppfattningar gällande skolans verksamhet (Englund 2005:223f).

Essentialismen är traditionellt sett främst den dominerande utbildningsfilosofiska traditionen i skolan (Englund 1997:135). Företrädare för essentialismen menar att skolan främst ska baseras på grundläggande färdigheter och kunskaper. Utgångspunkten för elevernas lärande i skolan ska tas i de traditionella skolämnena. Dessa grundläggande färdigheter ska göras till varje elevs egna kunskaper genom drillövningar. Essentialismens företrädare menar att det är skolans uppgift att överföra den äkta och sanna kunskapen till eleverna. Idealet är att varje ämne har tydliga gränser och att undervisningen kan effektiviseras med hjälp av att hålla sig inom ämnet och dess kärna. Dessutom ser förespråkare för denna utbildningsfilosofi samarbete över ämnesgränserna som något ineffektivt eftersom olika perspektiv kan leda till att ämnets kärna går förlorad. Den essentialistiska filosofin har dock utmanats av andra inriktningar där progressivismen har varit den starkaste. Det har inneburit olika sätt att organisera och uppfatta ämnens innehåll (Englund 2005:235ff).

Progressivismen är den utbildningsfilosofi som är nära knuten till filosofen John Dewey. Han utvecklade en praktisk användbar pedagogik där utbildningens roll ses som ett socialt framåtskridande. Han menade att individen utvecklas genom samspel med omvärlden och hans pedagogiska program går under namnet "learning by doing". Utbildningen ska ha utgångspunkt i elevens intresse och lärarna ska stimulera, fördjupa och bredda elevens utveckling (Englund 2005:230). Progressivismen är inriktad på att anpassa individerna till det föränderliga samhället och vill förändra skolan utifrån elevens egen utveckling jämfört med den traditionella ämnesberoende skolan (2005:234). Dewey ansåg att det är gå emot elevernas naturliga utveckling när man delar upp ämnen i skolan var för sig. Han menade att skolan ska ligga nära det samhälle vi lever i. Den uppdelning som finns mellan teori och praktik ska överges och istället ska en helhet skapas. Teori och praktik ska inte ses som varandras motsatser eller att det ena värderas högre än de andra. Båda behövs och ska fungera som komplement för varandra. Det medför att högre krav ställs på lärarens kunskaper eftersom den ska fördjupa, stimulera och bredda elevens kunskaper efter elevens egna intressen och livsvärld (2004:17ff). Englund talar om hur progressivismen ser på samarbete och menar att den betonar ett elevaktivt arbetssätt. Undervisningen utgår ifrån eleven och innehållet kan sammanfogas som en helhet istället för att delas in i olika ämnen som essentialismen förespråkar (1997:135). Progressivismens företrädare kan genom detta anses vara förespråkare för ämnesövergripande undervisning.

Dessa filosofiska utbildningsideal; essentialism och progressivism, kan ses som varandras motsatser. Dock har utbildningsfilosofierna skilda riktningar som gör att ingen av dem varken kan dominera helt eller åsidosättas, utan de förekommer sida vid sida (Englund 2005:135). Dewey (2004) talar om komplexiteten mellan dessa utbildningsfilosofiska ideal och människans förhållningssätt och menar:

Människan tänker gärna i motsattpar. Hon är benägen att formulera sina trossatser i termerna antingen-eller, och däremellan kan hon inte föreställa sig några andra alternativ. När hon tvingas inse att ytterligheterna inte kan omsättas i praktiken är hon fortfarande benägen att hävda att det är riktiga i teorin, men när det gäller praktiken måste man kompromissa på grund av omständigheterna. Pedagogikens filosofi utgör inte något undantag. (2004:166).

Det Dewey uttrycker i ovanstående citat är att han anser att människan kan uppfattas som tvetydig eftersom tanke och handling inte alltid går ihop. Dewey menar att människan inte är beredd att svika sin grundtanke även om den inte är genomförbart i praktiken. Denna komplexitet kan bidra till att lärare slits mellan olika utbildningsfilosofiska ideal vilket kan uppfattas som motsägelsefullt. Därmed befinner sig lärarna i en gråzon där kategoriseringen svart eller vitt inte står som dikotomier utan istället kan stödja varandra.

4.2 Ramfaktorer

Lundgren (1983) vidareutvecklade begreppet ramfaktor som Dahllöf myntade 1967. Dahllöf definierar begreppet ram och menar att det är de omständigheter som påverkar både läraren och eleverna i undervisningsprocessen men som ingen av parterna kan styra över. De faktorer som kan påverka delade Lundgren in i tre olika kategorier. Den första är *konstitutionella ramar* vilket inkluderar skollagar. Den andra är *organisatoriska ramar* vilket motsvarar ekonomiska möjligheter gällande exempelvis klasstorlek och tidsfördelning. Den tredje är *fysiska ramar* vilket innefattar utrustning, läromedel, lokaler och så vidare (1983:233f).

Kveli (1994) talar om ramfaktorer som en del i en relationsmodell där hon ställer upp olika punkter som måste tas hänsyn till i undervisningen. Dessa delar är innehåll, utvärdering, inlärningsaktiviteter, mål, elev- och lärarförutsättningar och ramfaktorer. Dessa punkter står i relation till varandra. Ramfaktorerna hon talar om är formella ramar som planer, åtgärder och lagar samt informella ramar så som förväntningar och traditioner. Dessutom talar hon om fysiska ramfaktorer som handlar om exempelvis lokaler och läromedel. Förutom dessa ramfaktorer talar hon även om den tid som läraren får till samarbete, arbete med den egna utvecklingen och planering. Hon menar att dessa ramfaktorer eller förhållanden både innebär begränsningar och möjligheter i skolan (1994:81).

Linde (2012) talar också om olika faktorer, eller ramar, som påverkar skolan. Dessa faktorer som påverkar kan vara tiden, elevantal i klasser/grupper och var salen är belägen på skolan. Det finns även reglerande ramar och det som åsyftas är statliga beslut och styrdokument så som kurs- och läroplaner (2012:17).

Så som Lundgren (1983), Dahllöf (1967), Kveli (1994) och Linde (2012) talar om begreppet ramfaktorer stämmer väl överens med hur vi i denna uppsats använder det. Det vi främst har tagit fasta på är de faktorer som påverkar bedrivandet av ämnesövergripande undervisning. Resultatet presenteras med hjälp av de kategorier som Lundgren delat in faktorerna i, nämligen de konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramfaktorerna (1983:233f).

5. Metod

I följande avsnitt beskrivs metoden som används i studien. Först presenteras studiens urval, följt av beskrivning av respondenter, intervjumetod, databearbetning och analys, reflektioner över metoden och avslutningsvis forskningsetiska överväganden.

5.1 Urval

Studiens empiriska underlag består av intervjuer med fem HK-lärare. Urvalet var strategiskt där vi genom tidigare kontakter kunde finna lämpliga personer att intervjua. Att finna respondenter på detta sätt kan benämnas som bekvämlighetsurval eller första-bästa urval. Detta resulterade i en blandning av bekvämlighetsurval och ett slags snöbollsurval där vi fick hjälp av de först kontaktade lärarna för att hitta fler HK-lärare (Esaiasson et al. 2012:188f). Urvalet beror på den uppskattade möjligheten att kunna genomföra och analysera resultatet under den tidsperiod vi fått till förfogande. Vi kontaktade respondenterna personligen antingen via mejl eller via telefon. I den kontakten informerade vi dem om vilket syfte deras medverkan skulle fylla för vår studie.

5.2 Beskrivning av respondenter

De fem lärare som intervjuades har fått fingerade namn i studien för att uppfylla konfidentialitetskravet som presenteras nedan. Dessa namn är Agneta, Birgitta, Carina, Doris och Erika. Alla lärare i studien är kvinnor och undervisar i ämnet HK. Samtliga har en lärarutbildning och har varit yrkesverksamma mellan 2 och 30 år. Fyra av de fem respondenter är tvåämneslärare. Det antal elever som undervisas av respektive lärare varierar mellan 80 och 230 stycken. De intervjuade lärarna arbetar i Göteborg och undervisar elever i årkurs 5-9.

5.3 Intervjumetod

Insamlingen av data gjordes genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Den kvalitativa forskningen utmärks av, till skillnad från kvantitativ forskning, att den är mer inriktad på ord än på siffror. Den kan även utmärkas genom att tyngden "... ligger på en förståelse av den sociala verkligheten på grundval av hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet" (Bryman 2011:241). Den kvalitativa forskningen utmärker sig även genom att fokus ligger på att fånga in respondenternas beteende och finna mening i det (ibid. 2011:363f). I denna studie var det lärarnas

förhållningssätt som stod i fokus. Genom att använda intervju som metod för insamling av data kan det få till följd att personen som intervjuas berättar fritt och kan ge svar som forskaren inte har väntat sig (Esaiasson et al. 2012:251, Bryman, 2011:413). Med en intervjuundersökning av respondentkaraktär kan forskaren komma åt människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser (Esaiasson et al. 2012:259).

Intervjuerna var semistrukturerade och en intervjuguide utformades (se bilaga) för att hålla samman och delvis strukturera upp intervjuerna samt säkerställa validiteten. Validiteten stärks genom att intervjuguiden är utformad på ett sätt som möjliggör att vi mäter det vi i studien har som avsikt att mäta (Esaiasson et al. 2012:63). Mötet med varje respondent inleddes med att vi presenterade de forskningsetiska överväganden som finns gällande forskning inom humanistiskt-samhällsvetenskapligt område (se nedan). Efter detta frågande vi om tillåtelse att få föra anteckningar och spela in intervjun. Intervjun inleddes med enklare frågor om lärarens arbetsplats och ämneskombinationer för att få igång ett samtal (ibid. 2012:265). Efter de inledande frågorna gick vi vidare till huvudfrågorna som delades in i tre teman. Dessa var *ämnesövergripande undervisning*, *HK-ämnet* och *styrdokument*. Dessa teman fungerade som ram för intervjun där respondenten själv fick utrymme att styra utformningen av svaren (Bryman 2011:415). Genom dessa teman uppstod en frihet för oss att inte bli låsta vid en viss ordningsföljd på frågorna under intervjun. Det ledde till att ordningsföljden på intervjufrågorna varierade och att följdfrågor blev ett naturligt inslag. Dialogen som uppstod med läraren påverkade även hur intervjufrågorna formulerades (Esaiasson et al. 2012:228). Vi avslutade intervjuerna genom att återkoppla och sammanfatta vad som sagts. Läraren fick då tillfälle att bekräfta vår sammanfattning och göra tillägg om det saknades något.

5.4 Databearbetning och analys

Redovisning av databearbetning och analys presenteras nedan för att påvisa transparensen i vårt arbete. Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. Det empiriska materialet insamlades under loppet av sju dagar. För att säkra reliabiliteten i studien påbörjades arbetet med transkribering snarast efter varje avslutad intervju för att ha intervjuerna färskt i minnet. Vi lyssnade både tillsammans och enskilt och skrev ordagrant ner vad som sades i intervjuerna. När intervjuerna transkriberats påbörjades arbetet med analysen som redovisas nedan i fyra steg.

Det första steget i analysen var att vi läste igenom det insamlade och transkriberade materialet för att få en överblick. Detta gjordes både enskilt och tillsammans. Under läsningen av transkripten hade vi våra två frågeställningar som utgångspunkt och med hjälp av dessa framkom två övergripande teman. Dessa teman är utbildningsfilosofiska ideal och ramfaktorer. Det andra steget i arbetet var att synliggöra varje tema. Vi började med att färgkoda våra transkriberade intervjuer i olika färger för att synliggöra inställningar och faktorer som påverkar. Arbetet fortgick genom att enskilt färgkoda intervjuerna för att sedan tillsammans diskutera de teman som framkom. Det tredje steget i analysen var att gemensamt sammanfatta intervjuerna för att få en mer samlad bild av materialet. I arbetet med sammanfattningarna tillkom underteman till de två övergripande teman som analysarbetet inleddes med. Dessa teman blev en hjälp till att strukturera upp och

kategorisera resultatdelen. Det fjärde, och sista steget i arbetet var att åter igen koppla det empiriska materialet till de teoretiska begrepp som är aktuella för studien.

5.5 Reflektion över metoden

För att kunna genomföra intervjun på bästa sätt togs stor hänsyn till intervjupersonens önskemål angående plats och tid för intervju. Det resulterade i att samtliga intervjuer genomfördes på respektive lärares arbetsplats. Genom det bidrog miljön till att respondenterna kände sig trygga och att intervjun kunde genomföras i lugn och ro (Esaiasson et al. 2012:268).

Två av respondenterna är sedan tidigare kända av oss från den verksamhetsförlagda utbildningen. När intervjuer genomförs rekommenderas det att intervjuas främlingar. Rådet beror på att det kan vara lättare för respondenten att öppna sig för någon som den tidigare inte har någon relation till. Det kan vara problematiskt att hålla en vetenskaplig distans och även att inte utsätta respondenten för en obekvämlig situation genom att ställa alltför detaljerade frågor. Detta gäller främst vänskapsrelationer (Esaiasson et al. 2012:259). För att denna kontakt inte skulle påverka intervjun var vi noga med att få den intervjuade personen att dela med sig av detaljer och fakta som annars kunde tagits för givet och falla bort. De problem som kan uppstå gällande intervjuer med tidigare kända respondenter kunde även undvikas i studien eftersom den tidigare kontakten med de två respondenterna är en professionell kontakt.

Esaiasson et al. (2012:268) talar om vilken funktion anteckningar kan ha i en intervju och det är att det för den intervjuade personen uppstår tid för reflektion över det som sagts. Tystnad behöver inte bli besvärlig utan kan upplevas som en tillgång under intervjun. Eftersom vi var två personer som intervjuade en person i taget ville vi skapa en så avslappnad miljö som möjligt. Därför höll en av oss i intervjun och den andra förde först och främst anteckningar över vad som sades. Anteckningarna fick även som funktion att vara en garanti för att säkerställa reliabiliteten i studien. I vårt fall blev anteckningarna en säkerhet om det inspelade materialet under några omständigheter skulle försvinna efter genomförandet. På så vis uteslöts slump- och slarvfel under insamlingen av materialet (ibid 2012:63).

5.6 Forskningsetiska överväganden

De forskningsetiska principer som finns gällande forskning inom humanistiskt-samhällsvetenskapligt område är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (HSFR 2011). Dessa krav informerades vi om och lät varje respondent ta del av inför den stundande intervjun.

Informationskravet innebär att forskaren är tydlig med att informera om forskningsuppdragets syfte till de som berörs av forskningen. I vårt fall talade vi om för intervjupersonen vad syftet med intervjun var och betydelsen av intervjun i vår forskning. Vi bad om tillåtelse att få föra anteckningar och spela in samtalet med hjälp av mobiltelefon under intervjuns gång. Samtyckeskravet innebär att personen har rätt att själv bestämma över sin medverkan i den forskning som bedrivs. Vi talade om för respondenten att det är personen själv som bestämmer över sin medverkan och att den när den vill kan avbryta sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att

uppgifterna i undersökningen ska hållas anonyma och även att personuppgifter ska behandlas och förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Vi försäkrade våra respondenter att personuppgifter och annan information om exempelvis deras arbetsplats kommer att benämnas vid andra namn och att de kommer förbli anonyma. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som framkommer om enskilda personer endast får användas till forskningen och dess ändamål. Vi garanterade intervjupersonerna att enbart använda de insamlade uppgifterna inom ramarna för vår studie.

6. Resultat och diskussion

I följande del beskrivs och diskuteras resultatet av studiens empiriska material. Avsnittet är tematiskt indelat utifrån studiens två frågeställningar. Först presenteras lärarnas grundläggande inställning till ämnesövergripande undervisning. Därefter presenteras lärarnas syn på de praktiska möjligheterna till ämnesövergripande undervisning.

6.1 Grundläggande inställning till ämnesövergripande undervisning

Under intervjuerna framgick det att lärarna främst förknippar ämnesövergripande arbete med samarbete mellan olika ämnen. Det kan både vara med andra lärare men även med sig själv i det andra ämnet som respondenten undervisar i. Samtliga respondenter säger sig arbeta eller ha arbetat ämnesövergripande i någon form.

Agneta anser sig själv vara positiv till ämnesövergripande undervisning och ger flera exempel på hur HK-ämnets perspektiv återfinns i andra ämnen. Hon talar även om fördelar med arbetssättet och lyfter att en helhet och ett större engagemang kan skapas hos eleverna. Det hon lyfter fram skulle kunna tolkas som ett uttryck för ett progressivistiskt utbildningsideal, men hon väljer ändå att främst betona begränsningar och nackdelar. Framförallt menar hon att eleverna kan uppleva arbetssättet som förvirrande om flera olika ämnen behandlas i undervisningen.

...jag kan inte utveckla hur mycket som helst jag måste försöka att hålla mig till grunderna jag kan inte gå in på att prata hälsa i idrotten det blir för mycket. Då undrar dom då: vadå ska vi ha idrott? - Nej det ska ni inte ha (Agneta).

Hon talar även om att eleverna kräver en viss mognad och ålder för att tillägna sig ett helhetsperspektiv och arbeta ämnesövergripande. Hon menar att ämnesövergripande arbete i yngre åldrar inte skulle vara meningsfullt för eleverna och betonar förvirringen som kan uppstå. Detta är något som säger emot det resultat som Sandström (2005) synliggjort då hon menar att genomförandet av ämnesövergripande undervisning är vanligare i skolans yngre åldrar. Agneta menar även att det är förvirrande för eleverna när ämnets gränser suddas ut och flera perspektiv tillkommer i undervisningen. Därför vill hon inte blanda in andra ämnen i sin undervisning utan vill lägga allt fokus på sitt ämne. Hon uttrycker vikten av att värna om HK-ämnet och att ta till vara på den knappa tid som finns till förfogande för att inte riskera att ämnets kärna ska gå förlorad.

Dessutom talar Agneta om sin undervisning på ett sätt som kan tyda på att hon använder sig av så kallade ”drillövningar” där eleverna upprepade gånger får öva på det innehåll som hon ser som centralt i undervisningen:

Jag kan inte sväva ut så himla mycket i min undervisning så jag måste fokusera väldigt små saker under en lång tid så att göra att göra någon avancerad undervisning överhuvudtaget, det är väldigt svårt utan jag måste stå: det här är en kniv och säga att det är en kniv tio lektioner för att det ska gå in (Agneta).

Genom denna betoning på att inte suddas ut ämnesgränser eller samarbeta med andra ämnen tyder på att hon även har ett essentialistiskt utbildningsideal.

Birgitta tycker att ämnesövergripande arbete är givande och säger sig bara se vinster med arbetssättet. Hon anser att det är positivt med ämnesövergripande arbete eftersom läraren får en helhetsbild av eleven. En annan fördel är att eleverna får flera olika perspektiv på ämnesstoffet. Hon menar att undervisningen blir mer verklighetsanknuten för eleverna. Birgitta säger att hon gärna arbetar tillsammans med andra lärare och främst med gemensamma begrepp som är relevanta i fler ämnen än HK. Hon menar att andra lärare gärna får använda sig av HK-ämnets innehåll i sin undervisning men att hon själv inte kan tänka sig att ta in någon annans ämne i sitt klassrum. Hon vill inte stjåla tid från den egna undervisningen och lägga den på något annat.

Nej det får ju inte gå ut över det, det får ju liksom inte förstöra själva matlagningen. Jag tycker mer att då får dom undervisa mitt ämne på sina timmar. Ja jag tänker ju inte stå här och undervisa biologi. Men... om dom tar vissa grejer om matspjälkning så kan jag ta andra och så får det bli en helhet. Men det är ju upp till dom lärarna också och att värna om sitt ämne. Det här är ju ett unikt ämne att vi har just matlagning och det praktiska (Birgitta).

Birgitta menar att det är viktigt att värna om sitt ämne, särskilt HK med sin praktisk-estetiska inriktning. Hon ser på ämnesövergripande arbetssätt som något som pågår utöver ämnesundervisningen. Enligt henne är det något som måste få egen planering- och lektionstid för att inte inkräkta på den ordinarie undervisningen. Enligt Sandström (2005) är detta ett vanligt förekommande förhållningssätt hos lärare som undervisar i skolans senare år, ämnesövergripande undervisningen ses snarare som ett störande moment och som ett avbrott i den ordinarie undervisningen. Birgitta ger uttryck för ett progressivistiskt förhållningssätt då hon vill öppna upp undervisningen för att skapa en verklighetsanknuten undervisning för eleverna och påtalar fördelar med ämnesövergripande undervisning. Samtidigt är hon mycket tydlig med att hennes ämne är viktigt och att andra ämnen inte får inkräkta på hennes tid för ämnet. Genom detta kan även en essentialistisk syn utrönas i Birgittas intervju.

Doris ser ämnesövergripande undervisning som en möjlighet för att kunna och hinna fördjupa undervisning i HK. Enligt henne uppfattar eleverna ämnesövergripande arbete som mer krävande och mer avancerat men även som mer meningsfullt. Hon menar att många elever blir mer engagerade och vill visa sina kunskaper för sina klasskamrater och för sina lärare i olika ämnen om undervisningen blir mer utmanande. Hon anser att eleverna vanligtvis ser på ämnen som uppdelade precis som på deras scheman. När eleverna kan omsätta de ämnesspecifika kunskaperna till ett nytt sammanhang kan en helhet och verklighetsanknuten undervisning uppnås. Det

Doris talar om är även något Blanck (2014) lyfter fram i sin studie och menar att ämnesövergripande undervisning kan användas som ett verktyg för att möta den komplexa verklighetens problem. Doris menar att ämnesövergripande arbetssätt kan öppna upp elevernas syn på hur ämnen kan kopplas samman med verkligheten. Hela intervjun med Doris genomsyras med tankar och åsikter som tyder på att hon i grunden har en progressivistisk inställning gällande utbildning.

Carina tror att ämnesövergripande undervisning är gynnsam både för elever och lärare och att arbetssättet ger känslan av att ingå i ett sammanhang. Hon anser att det är fördelaktigt för eleverna att se hur skolans personal samverkar med varandra. Genom planering och genomförande av ämnesövergripande arbeten kan eleverna få en trygghet i att samtlig personal strävar efter att uppnå samma mål med skolans verksamhet. Det skapar trygghet och en känsla av att bli sedd. Detta ser hon som en fördel och förutsättning för elevernas lärande.

Erika menar att ämnesövergripande undervisning kan bidra till ett öppnare klimat bland lärare och elever. Hon anser att enbart ämnesspecifik undervisning kan leda till att eleverna inte tränar sin förmåga att omsätta sina kunskaper till ett annat ämne.

...många gånger när dom kommer till hemkunskapen så blir de ju jätteosäkra. Då är det som att dom har glömt sina mattekunskaper, dom har lite svårt att förstå att det är på något sätt nu är det praktisk matte här. Dom kan det säkert ... genast blir de jätteosäkra (Erika).

Hon menar att arbetssättet skulle kunna skapa möjligheter för eleverna att omsätta sina kunskaper i en ny kontext. Brante & Brunossons (2014) studie går hand i hand med det som respondenterna talar om då även de ser fördelarna med att placera ett ämne i ett nytt sammanhang. Både Carina och Erika uttrycker tankar kring utbildning som kan härledas till ett progressivistiskt ideal då de lyfter många fördelar för både elever och lärare gällande ämnesövergripande undervisning.

Erika menar att arbetssättet även kan bidra till att en mer lustfylld undervisning uppstår. Agneta talar om fördelarna med att kombinera andra ämnen med HK eftersom ämnet upplevs som lustfyllt från elevernas sida. Hon menar att HK kan lyfta andra ämnen som eleverna annars upplever som alltför teoritunga och tråkiga. Lindblom et al (2013:562) menar att HK är ett populärt ämne hos många elever. De anser att detta i sin tur för med sig ett utökat lärande för eleverna eftersom en mer lustfylld och inspirerande undervisning uppstår med hjälp av ämnesövergripande undervisning i HK.

Samtliga respondenter förutom Erika är behöriga att undervisa i två ämnen. Agneta, Birgitta, Carina och Doris talar om hur de kan dra nytta av sina ämneskombinationer och att de gärna samarbetar med sig själva när det är möjligt. Det kan gälla både större temaarbeten men även mindre kopplingar och beröringspunkter mellan ämnena.

Birgitta anser att hon har en fördel som har möjlighet att undervisa samma elever i både HK och sitt andra ämne. Hon talar om att hon har möjlighet att se samma elever i olika kontexter eftersom undervisningen i HK enligt henne är praktiskt orienterad och att hennes andra ämne är mer teoretiskt. Genom denna överblick på eleverna upplever Birgitta att hon kan diskutera elever med sina kollegor och tillföra en annan aspekt på till exempel elever som kan anses svaga i mer teoretiska ämnen. I HK får de möjlighet att visa och utveckla andra sidor av sig själva. Samarbete med kollegor

skapar alltså inte bara helhet för eleverna utan även för lärarna gällande synen på varje elev och dess prestationer i skolan.

Doris menar att möjligheterna att kunna fördjupa sig i någon specifik del av HK-ämnet kan vara problematiskt. Hon talar om att ämnet enbart skrapar på ytan och att tiden sällan räcker till fördjupning i någon del av ämnet. Ämnets få timmar erbjuder inte tid för djupare förståelse utan kan med hjälp av andra ämnen skapa fördjupade kunskaper. Därmed kan ett samarbete gynna HK-ämnet. Doris och Birgitta delar samma åsikt om att HK-ämnet har möjlighet att breddas i andra ämnen. Lindblom et al (2013) menar att ett samarbete med andra ämnen i skolan är en förutsättning för att HK-ämnet ska kunna ha tid och möjlighet att utveckla sin fulla potential.

I studien uttrycks olika synsätt angående vilja och engagemang. Doris menar å ena sidan att ett dynamiskt samarbete är förutsättningen för att ett givande arbete ska ske. Hon påpekar att båda parter, eller om det är flera som planerar tillsammans, måste vara lika delaktiga och betonar vikten av att kunna kompromissa.

Det får ju inte bli så, övervikt mot ett ämne det måste ju få ungefär lika eller känna att vi får ungefär lika mycket ut av det... (Doris).

Erika å andra sidan anser att en eldsjäl är det som krävs för att åtminstone hon skulle bli intresserad av ett samarbete. Både Doris och Erika påpekar dock att det finns en skörhet i att arbeta ämnesövergripande på grund av att initiativet ofta är grundat på ett starkare engagemang hos någon av lärarna. I likhet med detta menar Pettersson (2014) att det krävs mycket vilja och engagemang från den enskilda läraren för att ämnesövergripande arbete ska kunna genomföras.

Birgitta menar att ett samarbete måste ske på hennes villkor. Hon talar om att hon gärna samarbetar med andra men att det ske på eget initiativ med kollegor hon trivs tillsammans med. Hon menar att personkemin mellan henne och de kollegor som samarbetet ska uppstå med är viktig. Detta i likhet med Pettersson (2014) som i sin studie talar om att de personliga egenskapernas roll kan vara avgörande för att ämnesövergripande arbete ska kunna verkställas. Vidare uttrycker Birgitta förväntningar på sina kollegor om att implementera HK-ämnet i andra ämnen. Hon menar att andra lärarna gärna får ta upp ämnesinnehåll som ger relevans för HK. Samtidigt känner hon varken att hon har tid eller intresse att själv göra detsamma för sina kollegor.

Samtliga respondenter arbetar ensamma som HK-lärare på respektive skola. Erika som endast undervisar i HK säger sig trivas med det samtidigt som hon betonar att ensamheten kan leda till bristande inspiration och motivation. Carina talar också om detta då hon säger

Jag har alltid varit ensam lärare och inte haft några kollegor i hem- och konsumentkunskap så därför är det hela tiden att uppfinna hjulet... (Carina).

Hon menar att hon ofta är själv och säger också att hon värdesätter de få gånger när hon har kontakt med andra kollegor. Det hjälper henne att hitta inspiration till att utveckla sitt arbete. Det är något som även Doris har uppmärksammat.

Jag är ju ensam hemkunskapslärare här så här är det jättebra att samarbeta med andra för då måste jag ju tänka till lite måste ut och leta efter saker annars är det jättelätt att man planerar och tänker liksom bara på sitt i sin lilla värld så... (Doris).

Hon menar att samarbete med andra lärare är nödvändig eftersom hon då behöver ta hänsyn till andra och tänka utanför sitt eget ämne. Enligt henne är det viktigt att utveckla sin profession och att inte avstanna i sin egen utveckling som lärare. Blanck (2014) framhåller i sin studie att kontakten med andra kollegor ofta öppnar upp för en didaktisk diskussion mellan lärare. Det är något som krävs för att hitta gemensamma beröringspunkter mellan ämnen för att därmed kunna planera och genomföra ämnesövergripande arbete.

Samtliga respondenter uttrycker en positiv inställning till ämnesövergripande undervisning och talar om fördelarna med arbetssättet. Det som framkommer är att HK-ämnet kan lyfta andra ämnen med sin bredd och sin praktisk-estetiska inriktning. På så vis kan en mer lustfylld undervisning skapas och möjligheter för fördjupning i ämnet kan ske med hjälp av andra ämnen. Eleverna gynnas genom att en helhet i skolans undervisning skapas och att kunskaperna kan omsättas i en ny kontext. Trots att respondenterna uttrycker ett progressivistiskt utbildningsideal finns det även mycket som talar för att de även har ett essentialistiskt utbildningsideal. Respondenterna poängterar vikten av att värna om sitt eget ämne och att arbetssättet kan leda till att ämnets kärna riskerar att gå förlorad. Det med tanke på ämnets få timmar och det knappa utrymmet det redan har i skolans undervisning. Detta kan härledas till ett essentialistiskt förhållningssätt till ämnesövergripande undervisning. Samtliga respondenter visar på att de både har en essentialistisk och progressivistisk grundinställning. Det respondenterna ger uttryck för är den tvetydighet som Dewey menade vara ett genomgående mänskligt drag (Dewey 2004:166).

6.2 Praktiska möjligheter till ämnesövergripande undervisning

I följande del kommer de faktorer som påverkar respondenternas praktiska möjligheter till ämnesövergripande arbetssätt presenteras och diskuteras. De ramfaktorer som framkommit delas in utifrån Lundgrens kategorisering (1983:233f).

6.2.1 Konstitutionella ramfaktorer

Samtliga lärare uttrycker att HK-ämnet har en stor bredd som tydligt framgår i Lgr-11. Lärarna talar om att ämnet innehåller många delar som går in i andra ämnens kursplaner och väljer att kalla dessa gemensamma delar för beröringspunkter. De ämnen med tydliga beröringspunkter som respondenterna framförallt väljer att lyfta är matematik, idrott och hälsa, biologi, kemi, historia, religion, samhällskunskap och geografi. Det som lärarna talar om är till exempel matspjälkningen som är väl förankrat i biologin, hälsoperspektiv i idrott och hälsa och att räkna med måttenheter i matematiken.

Doris talar om ämnets bredd och pekar på att alla andra skolans ämnen kan rymmas inom HK-ämnets kursplan. Genom detta hävdar Doris att HK skulle kunna vara det

enda ämnet i skolan. Hon diskuterar ämnet i förhållande till det utrymme och tid det ges i skolan. Hon lyfter relevansen av det och menar:

...det känns ju som att en snedfördelning att ett sånt ämne som är så stort som man egentligen har så mycket nytta av i verkliga livet det får så lite plats i skolan (Doris).

Doris menar att lärarna hade kunnat få en större helhetssyn på skolan om de hade större insyn och intresse för varandras ämnen. Hon talar om sitt eget intresse för Lgr-11 i stort och delger att hon ofta jämför sitt ämnes innehåll med andra ämnen. Hon upplever att intresset bland andra lärare är bristfälligt. Pettersson (2014) talar om att en förutsättning för ämnesövergripande undervisning är att läraren har en förmåga att se sitt ämne i ett större sammanhang. Detta är något som Doris talar om och menar att läraren behöver se skolans verksamhet som en helhet för att kunna delge den till eleven. Enligt henne går det inte att planera och genomföra ämnesövergripande undervisning trots stödet från styrdokumentet om inte personalen har en samsyn på skolans övergripande mål och riktlinjer.

Erika anser även hon att det finns många viktiga och betydelsefulla riktlinjer i Lgr-11 som talar för ämnesövergripande arbete. Hon talar om att

...det är ju bra i teorin är det ju jättebra men sen går det inte att genomföra... Jag är mer av den uppfattningen att jag måste, mitt jobb får inte knäcka mig. Det är mitt mål med jobbet för min hälsa är viktigare än vad det står i Lgr-11 (Erika).

Samtidigt menar hon att kravet på att uppfylla alla dessa punkter kan kännas övermäktigt och att den egna tolkningen är viktig för att i praktiken kunna uppfylla dem. Carina är även hon positiv till styrdokumentet och dess möjligheter. Dock framhåller hon att det för hennes del är de organisatoriska och fysiska ramfaktorerna som styr möjligheterna att tillämpa arbetssättet. Både Agneta och Birgitta ser Lgr-11 som ett nödvändigt ont och attityderna från deras håll gällande de konstitutionella ramarna är i huvudsak negativ. Denna negativitet uttrycks exempelvis genom ifrågasättande om vem som skrivit dem och hur orden är tänkta att tolkas.

Samtliga respondenter är väl medvetna om att de konstitutionella ramfaktorerna och att det är något som de behöver förhålla sig till i sin yrkesroll. Respondenterna beskriver genomgående de konstitutionella ramfaktorerna som stödjande för att arbeta ämnesövergripande. I Lgr-11 står det bland annat om lärarens skyldigheter att organisera och genomföra undervisningen så att eleverna ska få möjlighet att ta del av ämnesövergripande undervisning (Skolverket 2011:14). Dock framgår det i undersökningen att lärarna värderar de ord som står i Lgr-11 på olika sätt. Samtliga respondenter framhåller tolkningsutrymmet och menar att varje lärare har möjlighet till en individuell tolkning.

6.2.2 Organisatoriska ramfaktorer

Agneta anser att arbetet med ämnesövergripande undervisning är mer tidskrävande än ämnesspecifik undervisning. Doris talar också om tid och anser att ämnesövergripande undervisning kräver mer tid till planering och samarbete. Även Persson (2011) lyfter tidsaspekten och menar att det krävs en större arbetsinsats av

lärare för att genomföra ett ämnesövergripande arbete. Dock går Agneta och Doris åsikter isär. Doris har en mer optimistisk syn på samarbete i likhet med progressivismens ideal. Till skillnad från Agneta som i detta fall kan härledas ha ett mer essentialistiskt förhållningssätt eftersom hon betonar det kortsiktiga problemet med samarbete och menar att arbetssättet är mer tidskrävande. Hon ser inte vinster som kan uppstå i förlängningen. Doris menar att det krävs en gedigen planering vid uppstarten av ett arbete men att den planeringen sedan kan läggas till grund för framtida arbeten. Hon menar att ämnesövergripande arbete till en början kan uppfattas som tidskrävande men att arbetssättet snarare blir tidseffektivt i längden. Detta kan bidra till att samarbetet gynnar alla och att det i förlängningen blir enklare att genomföra liknande arbeten.

Birgitta menar att det är ett ständigt pussel med de organisatoriska ramfaktorerna så som schema och varifrån tiden ska tas om ämnesövergripande undervisning ska planeras. Hon menar att det krävs schemalagd specifik tid avsatt för ändamålet. I nuläget finns inte tiden utsatt vilket leder till att planeringstid tas från tid som egentligen skulle läggas på annat. Ämnesövergripande arbete kräver en stark vilja och samarbete för att kunna genomföras enligt Birgitta.

...om det är tre lärare som ska samarbeta, tre olika scheman...när ska vi ses? Så det måste vara mötestid där alla lärare är fria samtidigt... man har för lite tid å prata med andra lärare man har så fullt upp med sin egen klass, sina egna timmar sin egen lektionsplanering så det finns ingen tid (Birgitta).

Birgitta berättar att det endast funnits enstaka studiedagar som varit avsatta för att planera arbetsområden tillsammans med andra lärare. Hon ser den sporadiska planeringstiden som ett problem. Hon menar att mer avsatt tid på alla lärares schema skulle kunna vara lösningen. Den tid som finns för att planera annat upplever hon redan vara knapp. Det krävs att tid från fritiden tas för att kunna planera och det ser hon inte som en möjlighet eftersom hon och hennes kollegor har olika levnadssituationer med exempelvis familj och fritidsintressen. Blanck (2014) menar att de förutsättningar som krävs för att ämnesövergripande arbete ska kunna genomföras är att det finns gemensam planeringstid på schemat och att kontinuerliga möten sker. Arbetssättet riskerar annars att komma i skymundan.

Carina ser också den bristande kontinuiteten för planering av ämnesövergripande arbete som ett hinder. Dessutom undervisar hon på två olika skolor och upplever att mycket tid går till att förflytta sig mellan dem. Hon upplever att det hindrar henne från den spontana kontakten med lärare som undervisar samma elever som henne. Eftersom planering av ämnesövergripande undervisning inte finns på schemat betonar Carina att de organisatoriska ramarna är det som påverkar hennes situation mest. Dessutom kan hon inte bedriva en sammanhängande undervisning eftersom lektionerna sker i både hel- och halvklass varannan vecka. Carina menar att hon behöver planera undervisningen så att arbetet är möjligt att slutföras under varje lektion. Arbete som är sammankopplade över flera lektioner är otänkbart men önskvärt från Carinas håll för att ge eleverna en helhet.

Erika undervisar 230 elever och är den respondent som undervisar flest antal elever. Hon undervisar enbart i HK och ser främst att det är de organisatoriska ramarna som påverkar. Det stora elevantalet blir ett hinder för att hon ska kunna samarbeta med andra lärare. Hon ser det som omöjligt att arbeta ämnesövergripande med alla

elevgrupper. Hon vill heller inte välja ut eller lägga mer tid och energi på en grupp då hon uppfattar det som orättvist. Det skulle innebära att olika grupper skulle få olika förutsättningar att nå de nationella målen.

Samtliga respondenter uttrycker att de organisatoriska ramfaktorerna är ett hinder för att genomföra ämnesövergripande undervisning. Det som betonas är framförallt tid för planering och avsatt tid på schemat för genomförande. Även gruppstorlek och elevantal är sådant som respondenterna anses försvåra tillämpningen av ämnesövergripande undervisning. Den bristande kontinuiteten av planering- och undervisningstid för ämnesövergripande undervisning uppstår som en följd av de organisatoriska ramfaktorerna.

6.2.3 Fysiska ramfaktorer

På skolan där Carina är anställd är de fysiska ramfaktorerna ett framträdande hinder. Det finns ingen HK-sal på skolan och hon behöver därför bedriva en stor del av HK-undervisningen i lokaler på en annan skola. Även Agneta är begränsad av de fysiska ramfaktorerna eftersom hon är anställd på en skola men undervisar på en annan. Hon möter enbart eleverna hon undervisar under lektionerna och kontakten med kollegor sker endast på planerad mötestid. På grund av de fysiska ramfaktorerna befinner sig Agneta på en annan skola vilket leder till att hon känner sig ensam och isolerad som lärare.

Erika berättar att hon har en arbetsplats där hon har möjlighet till att sitta med sina kollegor i lärarlaget. Dock spenderar hon mycket tid i HK-salen både före och efter lektioner. I hennes fall ligger HK-salen i ett källarutrymme mer avskilt från andra kollegor. Hon menar att det finns en risk att hon blir kvar i salen eftersom större delen av både hennes planeringsarbete och undervisning sker där. Hon anser att det å ena sidan är bra att sitta i HK-salen på grund av att det enbart är hon som har den till sitt förfogande men å andra sidan att det bidrar till enskildhet. Erika talar om hur hon upplever sig bli isolerad på grund av de fysiska ramfaktorerna.

Även Birgitta talar om risken att bli isolerad i sin sal om hon inte aktivt arbetar för gemenskapen med sina kollegor. När hon har möjlighet går hon ifrån salen för att möta kollegor, eller som hon själv uttrycker det

...men jag har det som vana, upp (till personalrummet) när det finns en rast och umgås med folk för det är väldigt lätt, väldigt lätt för hemkunskapslärare och ofta ligger man ju borta i Sibirien (Birgitta).

Birgitta uttrycker tydligt och målande avskildheten genom att använda Sibirien som metafor för att påvisa HK-salens placering i förhållande till andra salar och kollegor. I likhet med andra lärare i praktiskt-estetiska ämnen hämmas hon av de fysiska ramfaktorerna på sin arbetsplats. Lindblom et al. (2013:562) talar om att HK-salen ofta är placerad i ett källarutrymme eller avskilt från andra lektionssalar. De menar även att placeringen av salen kan vara en bidragande faktor till att samarbete mellan HK-ämnet och andra ämnen uteblir.

Till skillnad från de andra respondenterna arbetar Doris i en HK-sal som har en mer central placering i skolbyggnaden. Eleverna som Doris undervisar befinner sig även

på samma skola under all undervisning. Därför upplever hon sin situation, jämfört med de andra, inte påverkas på samma sätt av de fysiska ramfaktorerna. Hon befinner sig enbart i HK-salen när köksarbete tillämpas under hennes HK-lektioner. Hon menar att hon aktivt försöker påverka de ramfaktorer hon annars styrs av genom att ta till vara på de salar med teknisk utrustning som finns på skolan. När de finns till förfogande kan hon hålla lektioner där istället för i HK-salen som annars begränsar henne på grund av salens utformning och bristande teknik. Att som lärare försöka se möjligheterna i det som finns och även påverka ramfaktorerna är något som Linde (2012) betonar. Han menar att ramfaktorer alltid är något som lärare behöver förhålla sig till men att det alltid går att förändra och öka möjligheterna inifrån.

Doris anser att hon har bra kontakt med övriga kollegor. Hon talar om vikten av detta och värdesätter att hennes arbetsplats är placerad i samma rum som andra lärare. Enligt henne ökar detta möjligheterna till att samarbeta och planera undervisning med andra.

Vi sitter ju i samma arbetsrum då kan vi ju prata med varandra men om vi inte hade gjort det NO till exempel då måste ju jag gå och leta upp dom eller mejla till dom och då blir det ju mycket svårare (Doris).

Även Pettersson (2014) betonar i sin studie vikten av att lärare har tid för att träffas i det dagliga arbetet. Det kan leda till att det sker ett mer spontant utbyte och att lärarna finner varandra över ämnesgränserna. Carina menar att de viktiga spontana mötena med kollegor som kan uppstå på raster, i korridorer och i personalrum uteblir i hennes fall eftersom hon inte alltid är på plats. Samma sak gäller Agneta som upplever att hon blir begränsad när de spontana mötena uteblir och att hon inte har möjlighet till daglig kontakt med sina kollegor.

Samtliga respondenter nämner de fysiska faktorerna och det som betonas mest är var HK-salen är placerad. Placeringen av salen och var läraren befinner sig under skoltid påverkar möjligheten till den sociala kontakten med andra lärare. De fysiska faktorerna är det mest framträdande hindret för HK-lärare att kunna genomföra ämnesövergripande undervisning.

7. Slutsatser

I detta avsnitt presenteras de viktigaste slutsatserna i relation till studiens två frågeställningar.

Den grundläggande inställningen som respondenterna hade till ämnesövergripande undervisning kan främst härledas till två olika utbildningsfilosofiska ideal. Respondenterna uttryckte sig ha ett progressivistiskt utbildningsideal då samtliga var positiva till ämnesövergripande undervisning. Dock framkom det att essentialismen och dess utbildningsideal fanns som ett parallellt ideal genom intervjuerna. Lärarna tyckte att det var viktigt att måna om ämnet HK genom att inte låta andra ämnen påverka undervisningen för mycket och inkräkta på HK-undervisningens tid. De två utbildningsfilosofiska idealen synliggjordes och ofta hade en och samma respondent tankar och förhållningssätt som kunde härledas till båda inriktningarna. Det skapade en tvetydig bild av varje respondent. Dewey (2004) menar att detta är ett vanligt

förekommande fenomen hos människor och även någonting som lärare inte kan undgå. I resultatet blev det tydligt att tanke och handling inte gick ihop vilket framförallt kopplades till de faktorer som lärare påverkas av i skolan.

I den tidigare forskning som presenterats framkommer det att det är de organisatoriska ramfaktorerna som påverkar ämnesövergripande undervisning och i de flesta fall åsyftas tiden. I studien visade sig ramfaktorerna ha en betydande roll för respondenterna vilket även tar stort utrymme i studien. De praktiska möjligheterna både stöttade och begränsade respondenterna i sitt arbete. De konstitutionella ramfaktorerna vilka innefattar styrdokumentet upplevdes främst som möjliggörande och stödjande för arbetssättet. Medan de organisatoriska ramfaktorerna ansågs vara begränsande då tid och schemastruktur var det centrala. Det som främst utmärkte sig i studien var de fysiska ramfaktorerna. HK-salen var den del av de fysiska ramfaktorerna som blev central och det mest specifika just för HK-lärare. I studien framkom det att HK-salen ofta låg avskilt på skolan eller till och med på en annan skola. Respondenterna uppgav att HK-salen utgjorde stor påverkan på deras tanke och arbetssätt. Det kunde leda till bristande social samvaro och kontakt med andra lärare. Det i sin tur påverkade övervägande del av respondenterna negativt på grund av att de upplevdes bli ensamma och isolerade. En förutsättning för att ämnesövergripande undervisning ska kunna genomföras är just den sociala kontakten med andra. HK-lärare kan genom detta därför ses som en mer utsatt lärargrupp eftersom den sociala kontakten visade sig i stor utsträckning vara bristfällig. Lindblom et al. (2013) presenterar liknande resultat och menar att HK-salens placering kan påverka HK-lärares möjligheter till att samarbeta med andra. På grund av de fysiska ramfaktorerna kan HK-lärare upplevas få en större utmaning att genomföra ämnesövergripande undervisning.

Resultatet i studien visar att det är svårt att kategorisera in varje enskild respondent utifrån Sandströms terminologi och uppsatsens titel samarbetsoptimister eller soloartister. Å ena sidan visar studien att det finns en positiv grundläggande inställning till samarbete hos samtliga respondenter vilket kan härledas till att vara en samarbetsoptimist. Å andra sidan påverkar de praktiska möjligheterna planering och genomförande av ämnesövergripande undervisning till den grad att respondenterna även uppfattas som soloartister. Svaret på frågan är inte självklar då verkligheten för HK-lärare kan innebära en ständig kompromiss mellan utbildningsfilosofiska ideal och rådande ramfaktorer.

7.1 Relevans för läraryrket

Genom denna uppsats kan lärare bli uppmärksammade på vad som kan påverka ämnesövergripande undervisning i skolan. Ämnesövergripande arbete kan skapa en helhet för både lärare och elever. Dessutom kan det vara en väg till att utveckla sin egen profession som lärare. Som tydligt framgår i studien utgör ramfaktorerna en avgörande roll om ämnesövergripande undervisning är möjlig att genomföra. Däremot menar Linde att

...även om vissa givna yttre rambetingelser alltid begränsar, så finns det alltid möjligheterna att inifrån, från lärare och skolledning, skapa mer flexibla möjligheter, vilket ökar frirummet för möjliga handlingar (Linde 2012:76).

Det är viktigt att ha Lindes ord om lärarnas egen möjlighet i åtanke och att lärare kan påverka sin situation inifrån. Intentionen är inte att framställa ämnesövergripande undervisning som en omöjlig uppgift utan snarare belysa de hinder och möjligheter som finns. Vår förhoppning är att lärare inte känner hopplöshet utan istället kan bli mer medvetna om omständigheter i sitt yrke för att kunna arbeta för förändring.

7.2 Vidare forskning

Denna studie har bidragit till en större insyn i HK-lärares attityder och möjligheter till ämnesövergripande arbetssätt. Förslag på vidare forskning är att undersöka hur ämnesövergripande undervisning ter sig i praktiken. Det som kan undersökas är exempelvis vilka för- respektive nackdelar som framträder när ämnesövergripande arbetssätt tillämpas. Utifrån detta kan olika aspekter så som betygssättning och elevernas möjligheter att uppnå de nationella målen, det vill säga kunskapskraven, utforskas. Ytterligare ett förslag är att undersöka hur eleverna själva uppfattar ämnesövergripande undervisning jämfört med ämnesspecifik undervisning. Ett annat förslag på vidare forskning är att undersöka hur skolledningen arbetar för att uppfylla läroplanens övergripande mål och riktlinjer gällande tillämpningen av ämnesövergripande undervisning.

Referenser

- Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: en analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet. [Elektronisk resurs]
- Brante, G., Brunosson, A., (2014). To double a recipe – interdisciplinary teaching and learning of mathematical content knowledge in a home economics setting. *Education Inquiry*, 5(2), 301-323
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2, [rev.] uppl.) Malmö: Liber
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur
- Englund, T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. red.: *Didaktik*. s. 120-145. Lund: Studentlitteratur
- Englund, T. (2005), *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik
- Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsområdet (HSFR). (2011). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2014-10-11 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Kveli, A-M. (1994). *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International journal of consumer studies*, 37(5), s. 556-563
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. 3. uppl. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen
- Persson, H. (2011). *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7–9*. Avhandling Umeå: Umeå Universitet
- Pettersson, L. (2014). *Att mötas i tid, rum och tanke. Om ämnesintegration och undervisning för hållbar utveckling*. Licentiatavhandling Uppsala: Uppsala universitet
- Sandström, B. (2005). *När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2014). *Timplan för grundskolan*. Hämtad 2014-12-18 från:
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011*.
Fritzes: Stockholm

Bilaga

Intervjufrågor

- Presentation
- Informera om undersökningens syfte

Inledande frågor:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat på denna skolan?
- Beskriv skolan kortfattat
- Hur många elever går det på skolan?
- Vilken utbildning har du?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Vilka årskurser undervisar du i?

Tema ämnesövergripande:

- Vad är ämnesövergripande undervisning för dig?
- Vilket begrepp använder du?
- Arbetar du ämnesöverripande?
 - Om ja:
 - På vilket sätt?
 - Vilka ämnen är inkluderade?
 - Arbetar du ofta såhär?
 - Om nej:
 - Vad beror det på?
- Vilka syften tycker du ämnesövergripande undervisning kan fylla?

Tema HK:

- Vilka syften tycker du ämnesövergripande undervisning i HK kan fylla?
- Vilka fördelar finns det för dig som HK-lärare med ämnesövergripande undervisning?
- Vilka nackdelar finns det för dig som HK-lärare med ämnesövergripande undervisning?
- Vad krävs det för faktorer/förutsättningar för att bedriva ämnesöverskridande undervisning i HK?

Tema styrdokument:

- I Lgr11 står det att "läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande" (2011, s.14) Hur tänker du kring det?
- Det står även om rektorns ansvar och att den ska "i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö,

trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger.” (2011, s.19) Hur tänker du kring det?

- Hem- och konsumentkunskap är det minsta ämnet i skolan med 118 timmar. Hur ser du på det?

Avslutningsvis:

- Finns det något som du vill tilläga?
- Har vi förstått dig rätt om vi sammanfattar vårt samtal såhär...