



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR KÖST- OCH IDROTTSVETENSKAP

# ”Fler hjärnor är bättre än en”

- fem lärarstudenters syn på  
ämnesövergripande undervisning i Idrott och hälsa och  
Hem- och konsumentkunskap

**Sofia Valegård**

Kandidatuppsats 15 hp  
Program Idrottsvetenskap inriktning lärare  
Vt 2015  
Handledare: Pär Rylander  
Examinator: Karin Grahn  
Rapportnummer: VT15-46



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUT FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

## Kandidatuppsats 15 hp

Rapportnummer: VT15-46  
Titel: ”Fler hjärnor är bättre än en” - fem lärarstudenters syn på ämnesövergripande undervisning i Idrott och hälsa och Hem- och konsumentkunskap  
Författare: Sofia Valegård  
Program: IDG350  
Nivå: Grundnivå  
Handledare: Pär Rylander  
Examinator: Karin Grahn  
Antal sidor: 33 (inklusive bilagor)  
Termin/år: Vt2015  
Nyckelord: ämnesövergripande, idrott och hälsa, hem- och konsumentkunskap

## Sammanfattning

Lärarkyrkans roll innebär att hjälpa eleverna att upptäcka och förstå den värld de lever i, genom att hjälpa dem se hur saker och ting hänger ihop. Den värld eleverna ser omkring sig är inte uppdelad i skilda delar, utan samspelar med varandra på olika sätt. Det är här integrerat lärande, ämnesövergripande undervisning, kommer in. Dewey menade att de pedagogiska frågorna handlade om samspelet individ, utbildning och personliga erfarenheter, och det är genom samspelet med omvärlden som utveckling sker hos individen. Genom att integrera ämnen ökar elevernas förståelse av sammanhang och de ges möjligheter att fördjupa sin reflekterande och sin analyserande förmåga. Tidigare forskning på ämnet har lämnat ett utforskat område, nämligen blivande lärares syn på begreppet ämnesövergripande undervisning. Syftet med denna studie är att belysa lärarstudenters syn på ämnesövergripande undervisning i ämnet idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap. Kvalitativa intervjuer genomfördes på fem lärarstudenter vid ett lärosäte som utbildar inom båda ämnena. För analys av intervjuerna användes både induktiv och deduktiv analysmetod. Lärarstudenterna beskriver sin syn på ämnesövergripande undervisning med att det är ett samarbete mellan två eller flera lärare och att huvudsyftet är att eleverna ska få se en helhet och ett samband. Ingen av lärarstudenterna nämner att de har erfarenhet av ämnesövergripande undervisning, men alla menar att det är ett roligt sätt att undervisa på och de hoppas möjligheten till ett sådant arbete finns när de är redo att börja sitt yrkesliv som lärare.

## Förord

Äntligen! Äntligen fick jag tummen ur. Äntligen ligger den nu i min hand, färdig. Egentligen skulle den ha varit det sedan länge, men många hinder har funnits där, delvis jag själv. I och med att jag visste att ett jobb som lärare inte skulle bli mitt utan en lärarexamen, en lärarlegitimation, så fanns det den här gången ingen ursäkt. Ni kan bara gissa hur lättad, nöjd och stolt jag känner mig.

Med kombinationen idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap har jag ett stort intresse för hur man kan forma en undervisning mellan dessa ämnen då jag anser att de hänger ihop i många hänseenden. Båda ämnena är dessutom begränsade i timplanerna vilket innebär att jag som lärare behöver lägga upp undervisningen på ett så effektivt sätt som möjligt. Jag tror att ämnesövergripande undervisning underlättar det. Min egen erfarenhet av ämnesövergripande arbete i skolan är ett arbete mellan hem- och konsumentkunskap och geografi samt ett mellan hem- och konsumentkunskap och samhällskunskap. Dock krävdes ett stort engagemang och mycket tid för planeringen. Min uppfattning var att samarbetet stimulerade både lärare och elever.

Det finns många jag vill tacka för att den här studien och uppsatsen har kunnat genomföras. Först och främst vill jag rikta ett stort tack till min handledare, Pär Rylander vid Göteborgs universitet, som med sin expertis har funnits där via mail och gett feedback, tips och råd. Utan guidning från honom hade jag inte varit klar idag. Därefter vill jag vända mig till alla vänner som funnits här och stöttat mig. Speciellt tack till Josefin Hittrich och Cecilia Johansson, som med sin kunskap och erfarenhet som lärare och förskolelärare hjälpte mig med intervjuguiden. Stort tack, Linda Aronsson, som bistod med sin kunskap om svenska språket och med korrekturläsning. Jag uppskattar det oerhört mycket! Stort tack till opponenter, Fanny Nordin, som gav konstruktiv kritik vilket gjorde min uppsats ännu bättre.

Jag vill härnäst vända mig till de fem lärarstudenter som ställde upp på intervju. Utan er hade det inte funnits en studie.

Slutligen riktar jag mitt tack till min familj. När jag egentligen är föräldraledig på heltid och väljer att avsluta min utbildning på universitet är det inte genomförbart utan en förstående familj som tror på mig och som ger mig tid. Särskilt stort tack Ann, farmor till Maja, som har ställt upp med öppen famn och som varit barnvakt åtskilliga gånger när jag behövt skriva. Tack, mamma Britta och pappa Lennart för ert uppmuntrande och er kärlek.

Av hela mitt hjärta, tack Patrik för att du finns där varje dag med tålmod, förståelse och kärlek. Tack, Maja! Du är min inspiration.

Lidköping, juni 2015  
Sofia Valegård

<b>Introduktion</b>	<b>5</b>
Inledning	5
Syfte	6
Frågeställningar	6
<b>Bakgrund</b>	<b>7</b>
Dewey och elevernas samspel med omvärlden	7
Ämnesövergripande undervisning	7
Begreppsförklaring	7
Fördelar med ämnesövergripande undervisning	8
Problem och hinder vid ämnesövergripande undervisning	8
Styrdokument	9
Kursplanen för Hem- och konsumentkunskap	9
Kursplanen för Idrott och hälsa	9
Ämnesövergripande undervisning i IH och HK	10
Nationella utvärderingen 2003	10
Lärares roll	10
Teoretisk referensram	11
Olika motiv till ämnesövergripande undervisning	11
Modeller för ämnesövergripande undervisning	12
Fogarty's modeller för ämnesövergripande undervisning	12
<b>Metod</b>	<b>15</b>
Urval	15
Deltagare	16
Dataproduktion	17
Bearbetning och analys	18
<b>Resultat</b>	<b>19</b>
Ämnesövergripande undervisning för lärarstudenter i IH och HK	19
Lärarstudenternas egna erfarenheter	19
Att se samband	20
Att få en helhet	20
Samarbetet med andra lärare	21
Tiden	21
Elevernas lärande	22
Hälsa och Kost	22
<b>Diskussion</b>	<b>24</b>
Metoddiskussion	24
Metodval	24
Urvalet	24
Tillförlitlighet	25
Överförbarhet	26
Resultatdiskussion	26
Det ämnesmässiga motivet	27
Det pedagogiska motivet	27
Det organisatoriska motivet	27
Fogarty's modeller för ämnesövergripande undervisning	28
Läroutbildningarna och studenternas erfarenheter	28
Lärarstudenternas syn på ämnesövergripande undervisning	29
<b>Referenser</b>	<b>31</b>
<b>Bilagor</b>	<b>32</b>

# Introduktion

## Inledning

Samhället blir allt mer komplext och skolans uppdrag är att förbereda barn och ungdomar för att leva och kunna orientera sig i det. De behöver kunskap för att kunna göra val som är rätt för dem och omvärlden. Det är skolans ansvar att eleverna lär sig metoder för att ta del av och tillägna sig ny kunskap. Att kunna förhålla sig kritisk till fakta samt att förstå att olika val ger olika konsekvenser. Skolverket (2011) förtydligar detta i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, senare nämnt Lgr 11. Vidare ansvarar skolan för att lärare ska ”samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och [...] får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011, s. 14). Samtidigt ska undervisningen anpassas efter varje elevs förutsättningar och tidigare erfarenheter, kunskaper och bakgrund ska vara utgångspunkten för elevernas vidare utveckling. Undervisningen kan aldrig utformas lika för alla och eleverna ska få vara med i planeringen och utvärderingen av den. Skolverket menar att elevernas förmåga att ta ansvar och utöva inflytande ökar i och med det deltagande som sker.

Lärarkretsens roll innebär att hjälpa eleverna att upptäcka och förstå den värld de lever i genom att hjälpa dem se hur saker och ting hänger ihop. Den värld eleverna ser omkring sig är inte uppdelad i skilda delar, utan samspelar med varandra på olika sätt. Det är här ämnesövergripande undervisning kommer in. Det finns en hel del forskning kring hur integrering mellan och över ämnesgränserna gynnar inlärning och förståelsen hos eleverna. Genom att arbeta och undervisa om ett, för flera ämnen, gemensamt begrepp, tema eller område får eleverna ta del av olika perspektiv och begrepp från de olika ämnena (Andersson, 1994; Czerniak, 2007; Fogarty, 1991; Karlefors, 2002; Persson, Ekborg & Ottander, 2012). Detta ska ge eleverna en ökad förståelse av sammanhang. I det här lärandet får eleverna skapa värdefulla kopplingar, samt utveckla sin förmåga att analysera och reflektera utifrån olika perspektiv. I sin doktorsavhandling ”Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning år 7-9” redovisar Helena Persson (2011) att lärare på högstadiet motiverar den ämnesintegrerade undervisningen med att eleverna får en helhetssyn och hon drar slutsatsen att det finns faktorer, både organisatoriskt men även innehållsmässigt, som påverkar möjligheten till att ämnesintegrera. Samtidigt menar hon att det inte är lika betydande för eleverna att undervisningen sker på det sättet utan att den är användbar och vardagsanknuten.

Enligt Skolverket (2011) är det också viktigt att undervisningen ges övergripande perspektiv. Dessa fyra perspektiv är det historiska, det miljömässiga, det internationella och det etiska perspektivet, vilka ska ge eleverna en ökad förmåga att ta ställning, förstå samband och utveckla förståelse för olikheter i samhället, nu och då, globalt och lokalt. Frågor som berör livsstil och hälsa är väsentliga och bör belysas. I den nationella utvärderingen, NU-03 (Skolverket, 2004), framkom att lärare i ämnet idrott och hälsa, i uppsatsen förkortat IH, inte i någon större utsträckning arbetar med andra lärare på ett ämnesövergripande sätt. I samma utvärdering framkom att hem- och konsumentkunskap, i uppsatsen förkortat HK, visade en brist i elevers inflytande i ämnet och att den vanligast arbetsform är traditionellt, det vill säga instruktion följt av grupparbete. Ett ämnesövergripande arbete mellan dessa två ämnen torde ha betydelse för elevernas kunskapsutveckling när det gäller hälsa i allmänhet och kost i synnerhet, vilket kommer belysas i avsnittet om kursplanerna.

Mot denna bakgrund ämnar den här studien belysa och synliggöra lärarstudenters syn och inställning till att arbeta och undervisa ämnesövergripande mellan IH och HK. Då flera studier i området ämnesövergripande undervisning redan har genomförts på verksamma lärare anser jag att ett perspektiv utifrån lärarstudenters uppfattning saknas men har relevans. Hur lärarstudenterna ser på arbetssättet och vilken kunskap de får i sin utbildning kan ligga till grund för hur undervisningen planeras i framtidens skola. Det kan ligga till ytterligare grund för diskussion inom lärarutbildningen och dess utformning.

## Syfte

Syftet med studien är att belysa fem lärarstudenters syn på att arbeta ämnesövergripande i IH och HK.

## Frågeställningar

Den här studien ska svara på följande frågeställningar:

- Hur tolkar studenterna begreppet ämnesövergripande undervisning?
- Hur anser studenterna att man kan forma undervisningen på ett ämnesövergripande sätt?

# Bakgrund

## Dewey och elevernas samspel med omvärlden

En person som inspirerat och lyft pedagogiken framåt är filosofen och pedagogen John Dewey. Dewey formade sin pedagogiska uppfattning med ett holistiskt tänkande. Det var genom att se helheter, samband och dynamiska förlopp som Dewey undersökte världen vilket blev en del av grunden i hans filosofi och pedagogik. Individerna och det sociala sammanhanget skulle kunna beskriva den kärna som Dewey utgick ifrån, i en dialektisk process. De pedagogiska frågorna handlade om samspelet mellan individ, utbildning och personliga erfarenheter och det är genom samspelet med omvärlden som utveckling sker hos individen.

”Intelligent action” och ”learning by doing” var uttryck som beskriver hans tankar och åsikter. ”Teori och praktik är inte varandras motsats men väl varandras förutsättning” (Dewey, Hartmann, Lundgren & Hartmann, 2004, s. 17). Han betonade vikten av att koppla samman den verklighet som eleverna skulle möta med det som skolan lärde ut för att nå utveckling för individ och samhälle under demokratiska former. Här framkommer det dialektiska och dualistiska perspektivet. Dewey menade att isolering av ämnena leder till slöseri i skolans organisation och förklarade det med att det som egentligen ska fungera smidigt och flexibelt, med full effektivitet, inte gör det på grund av att undervisningssystemet är avgränsat och isolerat. Delvis mellan de olika delarna systemet består av (ämnena), delvis genom avsaknad av enhetliga mål. Det är samspelet och att hitta enheten i helheten som gör att slöseriet minskar. Den isolering som sker när skolan inte överför elevernas erfarenheter utifrån, från själva livet, leder även det till detta slöseri. Genom att lyfta denna aspekt går det att tolka in att ämnesövergripande undervisning var något Dewey ställde sig positiv till (Dewey m. fl., 2004).

## Ämnesövergripande undervisning

I följande avsnitt beskrivs ämnesövergripande undervisning och den definition som finns av ämnet och som används i studien. Tidigare forskningsresultat presenteras och för- och nackdelar med ämnesövergripande undervisning redovisas.

## Begreppsförklaring

Björn Andersson (1994) beskriver begreppet integration i sin studie om ämnesintegration inom naturvetenskapliga ämnen. Definitionen han gav integration är att man skapar helheter av skilda delar och menar att integrationen sker hos eleven. I senare forskning kring samma ämne menar Andersson vidare att lärare samarbetar över sina olika kompetensområden och ämnen i ett ämnesövergripande arbete. Det innebär att eleverna arbetar med ett gemensamt undervisningsinnehåll i två eller flera olika ämnen (Andersson, 2008).

Det finns olika modeller för hur ett ämnesintegrerat arbete kan utformas. Robin Fogarty (1991), filosofi doktor, beskriver tio olika modeller för ämnesintegrering som kommer beskrivas djupare i kommande avsnitt. Skolverket (2011) använder främst termen ämnesövergripande i Lgr11 vilket gör att även den här rapporten kommer att göra det. I litteraturen finns emellertid begrepp och termer som används synonymt, förutom ämnesintegration, till ordet ämnesövergripande. Dessa är ämnesöverskridande och temaarbete (se t. ex. Andersson, 1994). Dessa begrepp kommer att förekomma i resultatavsnittet, då deltagarna använder dem.

## **Fördelar med ämnesövergripande undervisning**

Förespråkare av ämnesövergripande undervisning anger att metoden engagerar, fångar elevens intresse och hjälper till att sammankoppla enskilda ämnen. En del anser även att lärare genom att arbeta ämnesövergripande förbereder eleverna att bli problemlösare och kritiska tänkare och att se saker ur flera perspektiv (Andersson, 1994; Fogarty, 1991; Lattuca, Voight & Fath, 2004). Persson (2011) resonerar kring lärarutbildningens betydelse för lärarstudenters möjlighet att få verktyg till att ämnesintegrera undervisningen. Hon hävdar att eleverna behöver både ämnesspecifik kunskap såväl som ämnesintegrerad. Eleverna i studien menar att det inte spelar någon roll om undervisningen är ämnesspecifik eller ämnesintegrerad. Huvudsaken är att innehållet är intressant att det finns en vardagsanknytning och att kunskapen är användbar.

Karlefors (2002) lyfter att den vanligaste fördelen med att samverka mellan ämnen är att eleverna förstår ett innehåll bättre när det belyses ur olika infallsvinklar. I hennes studie anser idrottslärare och elever på en gymnasieskola att ett ämnesövergripande arbete mellan flera ämnen:

- är meningsfullt för att det belyser saker på olika sätt
- ger större effekt på inläringen och
- ökar den goda stämningen i klassen och på skolan
- gör att helheten belyses
- gör att eleverna får användning av sina kunskaper

Brent och Brunosson (2014) argumenterar för att lärande skulle vara ännu mer effektivt om undervisningen baserades på elevernas intresse och deras vardag. Dessutom menar de att ämnesintegrering är ett framgångsrikt sätt att presentera information. I deras studie, där HK och matematik för 12-åringar var i fokus, påvisades att den ämnesövergripande delen gav eleverna ett ökat intresse för matematiken eftersom deras smoothie (dryck med bland annat bär och yoghurt) kunde smaka sämre om ingredienserna inte mättes upp efter receptet. Brent och Brunosson (2014) hävdar även att ett ämnesövergripande arbete skapar en mer realistisk kontext då eleverna kan använda det i sin vardag.

## **Problem och hinder vid ämnesövergripande undervisning**

Persson, Ekborg och Ottander (2012) lyfter problematiken kring ämnesövergripande undervisning och dess frånvaro i skolan. De anser att det krävs kursplaner som tydligt beskriver vilka mål och innehåll en sådan undervisning ska nå. Framförallt är det av stor vikt då elevernas kunskaper ska bedömas genom nationella prov. Lärare behöver mer tid för att planera och diskutera fram ett samarbete ämnen emellan och en tillåtande skolorganisation bör därför ge stöd för detta. Persson m. fl. (2012) menar vidare att de lärare som arbetar ämnesövergripande ska ges mer tid att arbeta med andra kursplaner än deras egna undervisningsämnen och att det krävs kompetensutveckling om till exempel bedömning vid ämnesövergripande undervisning. Ämnesövergripande undervisning behöver därmed inte enbart vara av positiv innebörd. En del uppgifter saknar pedagogiskt värde, är konstigt formulerade, svåra eller omöjliga att uppnå vilket kan resultera i att man stör utförandet av viktiga målsättningar i ett enskilt ämne. Det krävs, enligt Persson m.fl. (2012), god grundläggande kunskap hos de undervisande lärarna för att ett ämnesövergripande arbete ska fungera och vara givande.



## Styrdokument

Som framgick i introduktionen till den här studien finns det anledning till att fundera över hur man som lärare formar undervisningen utifrån styrdokument. Lärare i skolan ska samarbeta och ge eleverna möjligheten till både fördjupning och överblick. Detta kan ske genom att låta eleverna arbeta ämnesövergripande (Skolverket, 2011). Det ligger dock på rektorns ansvar att se till att ett sådant arbete är möjligt att genomföra men även att det genomförs.

I följande avsnitt presenteras det huvudsakliga innehållet i kursplanerna för HK och IH för att visa på inom vilka områden ett eventuellt ämnesövergripande arbete kan ske.

### **Kursplanen för Hem- och konsumentkunskap**

Huvudsyftet med ämnet HK är att utbilda medvetna konsumenter, i och utanför hemmet. Eleverna ska även utveckla kunskaper rörande mat och måltider, konsumtion samt vilka konsekvenser de val de gör i hushållet får för hälsan och välbefinnandet men också för gemensamma resurser. Vidare ska eleverna utveckla sina förmågor att planera för olika aktiviteter i hemmet samt utveckla sin kreativitet och förmåga att hantera olika situationer som de möter i hemmet. Det centrala innehållet för ämnet HK kan sammanfattas enligt följande (Skolverket, 2011):

- Planering och organisering av arbetet i hemmet
- Måltidens betydelse för välbefinnande
- Individuella behov av energi och näring, till exempel vid idrottande
- Samhällsfrågor rörande bland annat hälsa
- Reklam och mediers påverkan på konsumtion

Enligt betygskriterierna för HK ska eleverna, för betyget E, kunna föra resonemang, ge omdömen och argumentera för val kring ovanstående centrala innehåll. Ju mer välutvecklade resonemang och argument eleven för, desto högre betyg (Skolverket, 2011).

### **Kursplanen för Idrott och hälsa**

Enligt Lgr11 (Skolverket, 2011) ska ämnet IH i huvudsak öka elevernas intresse för fysisk aktivitet, vistelse i naturen samt utveckla rörelseförmågan. Genom undervisningen får eleverna testa olika aktiviteter och samtidigt utveckla sina kunskaper om vad som påverkar den fysiska förmågan och hälsan. Genom undervisningen ska eleverna få lära sig om förhållandet mellan fysiskt och psykiskt välbefinnande. Ämnet ska leda till att eleverna utvecklar goda levnadsvanor och kunskaper för att kunna ta ställning, planera och värdera frågor utifrån olika perspektiv på hälsa och livsstil. Det centrala innehållet för IH kan sammanfattas enligt följande:

- Ord, begrepp och samtal kring fysisk aktivitet
- Ergonomi och förebyggande av skador
- Definitioner av hälsa och samband mellan rörelse, kost och hälsa
- Doping, droger och ohälsa
- Kroppsideal

I betygskriterierna för IH står det att eleverna ska utvärdera, föra resonemang, argumentera och ge beskrivningar kring ovanstående centrala innehåll för att få minst betyget E. Vid ett högre betyg visar eleven väl underbyggda resonemang och beskrivningar (Skolverket, 2011).

## Ämnesövergripande undervisning i IH och HK

I Lgr11 (skolverket, 2011) tydliggörs det att IH och iHK skall bidra med den största delen av undervisning inom kost och hälsa, även om hela skolan har ett ansvar vad gäller undervisning om hälsa. Hälsa är ett begrepp som används i båda kursplanerna, men en utmärkande skillnad är att det i kursplanen för IH står hur kost påverkar hälsan, medan det i HK står hur mat påverkar hälsan (Skolverket, 2011). Persson m.fl. (2012) menar att det krävs kunskap om det andra ämnets kursplan för att skapa ett bra och välfungerande övergripande arbete. Det saknas dock studier i hur och om det förekommer ett eventuellt samarbete mellan IH och HK. Persson och Svensson (2011) presenterar däremot i sin kandidatuppsats resultatet från deras studie på åtta lärare i HK och IH, att dessa lärare inte samarbetar mellan ämnena. Lärarna i studien var ändå positiva till det och nämnde framför allt kost och hälsa som gemensamma nämnare vid ett eventuellt samarbete.

## Nationella utvärderingen 2003

År 2003 genomfördes den senaste nationella utvärderingen av grundskolan, även förkortad NU-03 (Skolverket, 2004). Den hade till syfte att synliggöra och utvärdera måluppfyllelsen i grundskolans alla ämnen. Inom IH framkom att ”många lärare tycks ha en vilja att få eleverna att välja ett hälsosamt liv med ett långsiktigt perspektiv och således ser man undervisningen i idrott och hälsa som en del i ett livslångt lärande” (ibid., s. 20). Vidare presenterar utvärderingen att lärare i IH inte anser att det är viktigt att eleverna utvecklar sin kritiska förmåga i ämnet, trots att kursplanen säger att eleverna ska ges möjlighet till att ifrågasätta till exempel ideal som finns i samhället. Utvärderingen betonade även att samtal och diskussioner samt reflektion i ämnet IH förekom i mycket liten skala och lärandet skedde endast genom praktiskt utförande. Skolverket (2004) ifrågasatte vilket djup innehållet i lärandet får i ett sådant läge.

I samma utvärdering av HK ansåg eleverna att deras inflytande är relativt litet i en undervisning som är traditionellt upplagd, det vill säga katederundervisning samt tillagning i kök. ”Vad avser perspektivet hälsa betonar fyra av tio lärare den psykosociala dimensionen [...] en dryg tredjedel av lärarna anger både fysiologiska och psykosociala aspekter. Ytterligare en fjärdedel lyfter främst den fysiologiska dimensionen [...] och endast några få lärare understryker i första hand kunskap och förståelse om hälsa” (Skolverket, 2004, s. 50). Resultatet visar även att fyra av tio elever har förmågan att göra bedömningar med hänsyn till hälsa vilket Cullbrand och Pettersson (2005) hävdar visar att HK har en betydande roll i att utveckla det hälsofrämjande arbetet i skolan. De uttrycker att:

Det behövs en tydlig pedagogisk idé som genomsyrar hälsoarbetet i skolan och det är angeläget att utveckla arbetsformer som möjliggör lärande om hälsa ur ett brett och mångfacetterat perspektiv (ibid., s. 20).

Enligt ovanstående finns det goda belägg för att ett ämnesövergripande arbete mellan IH och HK kan skapa goda förutsättningar för en fördjupad förståelse hos elever. Dessutom visade utvärderingen att flickor i större utsträckning fick högre betyg än pojkar i HK och att pojkar fick högre betyg än flickor i IH.

## Lärarens roll

Resultatet av en studie i en kandidatuppsats gjord av studenter på Göteborgs universitet (Calderon & Höglund, 2013) visar att det är lärarens intresse som avgör om ämnesövergripande arbete sker i idrott och hälsa. Andersson (1994) hävdar i sin studie att integration är viktigt för utveckling av

lärarrollen men att det krävs en drivkraft som kommer inifrån för att utveckla den egna lusten och behovet av att förstå omvärlden. Andersson vidareutvecklar detta och lyfter en ny roll för läraren. Inte enbart som specialist på sitt ämne utan även som "integrator" (ibid., s. 3), vilket kan vara en krävande men viktig roll då uppgiften är att få eleven att upptäcka och själv skapa integration. Förespråkare av ämnesövergripande undervisning menar att den undervisningen är mer engagerande. Det leder till en ökad kapacitet till problemlösning, kritiskt tänkande och förmåga att se saker ur olika perspektiv, vilket gör att eleverna blir mer anpassade till livet efter skolan (Lattuca, Voight & Fath, 2004).

Lattuca m.fl. (2004) använder lärandeteorier för att utforska hur lärandet kan gynnas av ämnesintegrering. Dessa insikter tar de ytterligare en nivå för att se hur man kan studera effekterna av lärandet vid integrering mellan ämnen. I deras studie nämner de två olika fall där integrerad undervisning sker. De kunde dra slutsatsen att när lärare hjälper eleverna att se hur ny kunskap hänger ihop med den kunskap de redan har från tidigare undervisning eller andra situationer, genom ämnesövergripande undervisning, får eleverna fler möjligheter att koppla samma dessa kunskaper. Lattucas m.fl. (2004) analys visar på hur kombinationen ämnesövergripande undervisning och medveten pedagogik främjar lärandet jämfört med när ämnen undervisas var för sig.

## Teoretisk referensram

Vid diskussionen av studiens data kommer Fogartys (1991) fem modeller för ämnesintegrering mellan två eller flera ämnen samt Perssons (2011) motiv till ämnesövergripande undervisning användas som teoretisk referensram.

## Olika motiv till ämnesövergripande undervisning

Genom en samverkan med andra lärare utvecklas det egna lärandet (Karlefors, 2002). Lärarna lär känna sina kollegor bättre och det skapas djupare kontakter dem emellan. En lärare i Karlefors studie (2002) anser att det är roligare och en annan att man lär av andra. Lärarna ansåg att man får dela med sig och ta del av andra lärares idéer. En lärare uttryckte att det var stimulerande för både lärare och elev, vilket även Persson (2011) framvisar.

I flera studier som gjorts på lärande och ämnesintegrering framkommer det att lärare har olika syn på begreppet och använder arbetsmetoden på olika sätt. Det uttalade syftet med att arbeta ämnesövergripande i Perssons studie (2011) är att ge elever en helhetssyn samt att de ska knyta an till vardagen. I övrigt finns ingen gemensam syn på vad man vill uppnå. Motiven för att undervisa ämnesövergripande är flera. Det finns enligt henne följande perspektiv att beakta; det ämnesmässiga, det pedagogiska och det organisatoriska. Lärarna i Perssons studie (2011) såg framför allt möjligheter av ämnesmässiga och pedagogiska motiv samtidigt som de organisatoriska motiven oftast hindrade ett ämnesövergripande arbete.

### *Det ämnesmässiga motivet*

Det ämnesmässiga motivet handlar om att ämnena skapar en helhet, att det både innehållsmässigt och begreppsmässigt finns gemensamma kopplingar. Motivet är att eleverna får möjligheten att se helheten istället för att se varje ämne som separat från de övriga samt att undervisningen relateras till elevernas vardag utanför skolan. Genom att undervisa ämnesövergripande ges möjlighet till en ökad komplexitet och förståelse hos eleverna. Persson (2011) beskriver att ämnesövergripande undervisning genom det ämnesmässiga perspektivet ska ge en röd tråd mellan skolans ämnen.

Vidare ska intresset för ämnena öka. Det ger eleverna möjligheter att se samband och att se hur ämnena hänger ihop. Undervisningen ska vara relaterad till vardagen för att ge eleverna användbara kunskaper. Det är också viktigt att läraren har tillräckligt goda ämneskunskaper för att undervisa ämnesövergripande samtidigt som undervisningsformen även ger läraren möjlighet att utvecklas. I Perssons (2011) studie anges både för- och nackdelar med förkunskaper hos eleverna i ämnesövergripande arbete på högstadiet. En del lärare ansåg att det var bra att eleverna hade med sig kunskaper sedan tidigare, medan andra menade att det, på grund av betygsättning i de senare åldrarna, var bättre att undervisa ämnesindelad. Risken var även, enligt dem, att eleverna skulle gå miste om arbetsområden inom respektive ämne.

#### *Det pedagogiska motivet*

Det pedagogiska motivet till ämnesövergripande undervisning är att eleverna ges verktyg för att lösa mer komplexa frågor om och när de får arbeta med kunskap ur ett helhetsperspektiv. Persson (2011) skriver i sin avhandling att både elever och lärare upplever ämnesövergripande undervisning som något positivt och roligt. Arbetsformen var viktig för vilket intresse för undervisningen eleverna gav. Att placera in sig själv i undervisningen och se vardagskopplingar ökade intresse och möjlighet till lärande, menade lärarna i studien. Samarbete mellan lärare är också ett pedagogiskt motiv för ämnesintegrering. I grupper där det finns elever med extra eller särskilt stöd är det viktigt att individanpassa planeringen av undervisningen.

#### *Det organisatoriska motivet*

Genom ett organisatoriskt motiv kan ett ämnesövergripande tema få eleverna att individuellt arbeta utefter var de befinner sig kunskapsmässigt. En annan fördel, ur detta perspektiv, är att få undervisa elever under flera år, då man som lärare har kunskap om vad eleverna kan sedan tidigare och kan utgå därifrån vid vidare undervisning och planering. Lärarna i studien (Persson, 2011) presenterar ytterligare ett motiv till ämnesintegrering; att det finns ett initiativ från rektorn alternativt att annan högre instans har beslutat om det. Ur samma perspektiv finns dock flera hinder för att kunna planera och arbeta ämnesövergripande. Det rör sig om avsaknaden av läromedel, personalbrist samt schema som är svåra att strukturera om. För att enklare kunna lägga ett schema är individuella ämnen att föredra.

## **Modeller för ämnesövergripande undervisning**

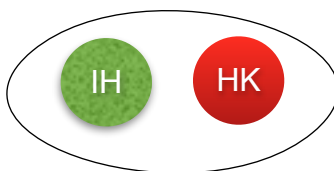
Precis som det finns olika metoder för undervisning så finns det olika modeller för hur integrerat lärande och ämnesövergripande undervisning kan formas. I ett ofta citerat arbete, visar Fogarty (1991) på 10 modeller för att skapa integrerad undervisning. Hon menar att integration kan förekomma *inom ett enskilt ämne, mellan flera ämnen, inuti* varje lärande individ och *mellan* dessa lärande individer. Fogartys modeller är tänkta att ge lärare möjlighet att skapa undervisning som gynnar elevers lärande. Det optimala, menar hon, är att använda olika modeller. Oavsett om undervisningen sker med en lärare, med samarbetande lärare eller med team kan modellerna vara behjälpliga för att skapa integrerat, ämnesövergripande lärande.

## **Fogartys' modeller för ämnesövergripande undervisning**

Då fokus i föreliggande arbete är på ämnesintegrerad undervisning mellan IH och HK beskrivs nedan de fem modeller som rör integrering mellan två eller flera ämnen. Figur 1 till 5 är omarbetade figurer av Fogartys (1991) modeller för ämnesövergripande undervisning mellan två eller fler ämnen.

### *The sequenced model*

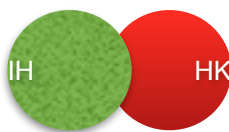
”The sequenced model” (se figur 1) innebär att ämnen förs samman med en gemensam ram, ett relaterat begrepp. På var sitt håll undervisar lärarna om samma begrepp. Fogarty ger exemplet att eleverna i matematik undervisas om aktiemarknaden parallellt som de läser om den stora depressionen på historielektionen.



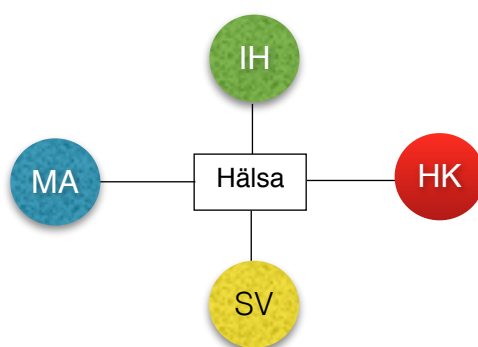
Figur 1. The sequenced model där två ämnen samarbetar inom en gemensam ram, omarbetad utifrån Fogarty (1991, s. 62).

### *The shared model*

I ”the shared model” (se figur 2) fungerar undervisningen på ett överlappande sätt mellan två ämnen. Lärarna och ämnena har en gemensam planering och till viss del gemensam undervisning. Tillsammans hittar lärarna nyckelbegrepp inom de enskilda ämnena som förenar dem. Fogarty betonar att det är viktigt att planera noggrant efter kursplanerna för att hitta en bra balans mellan ämnena. Risken är annars att ett ämne blir som stöd till det andra.



Figur 2. The shared model - där lärare i två ämnen undervisar med hjälp av ett nyckelbegrepp som förenar dem. Omarbetad utifrån Fogarty (1991, s. 62).



Figur 3. The webbed model skapar samarbete genom ett övergripande tema, omarbetad utifrån Fogarty (1991, s. 62).

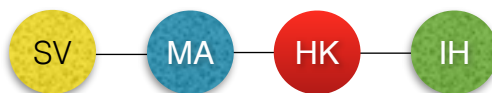
### *The webbed model*

I ”the webbed model” (se figur 3) används ofta ett övergripande tema för att fånga in olika ämnen. Utifrån temat bildas ett nät till de olika ämnena. Fogarty ger temaexemplet "Cirkus" och

understryker vilka oändliga möjligheter det ger till varje ämne att tolka hur det ska angripa och baka in kursplanens innehåll. Ett tema som skulle kunna innefatta både IH och HK kan till exempel vara "hälsa".

### *The threatened model*

Genom att länka samman ämnen och hitta en röd tråd väljer lärarna ut en gemensam förmåga som eleverna ska utveckla i den så kallade "threatened model" (se figur 4). Förmågan kan ha olika uttryck i respektive ämne, men är ändå det som kopplar samman ämnena. Det kan till exempel handla om de reflekterande eller de analyserande förmågorna.



Figur 4. The threatened model förenar ämnen genom att hitta en röd tråd. Omarbetad utifrån Fogarty (1991, s. 62).



Figur 5. The integrated model arbetar flera ämnen med gemensamma begrepp eller förmågor. Omarbetad utifrån Fogarty (1991, s. 62).

### *The integrated model*

Figur 5 visar "The integrated model". Lärarna i flera olika ämnen hittar gemensamma nämnare (begrepp och förmågor) och mönster och skapar integrerad ämnesundervisning. Genom den här modellen blir gränserna mellan ämnena än mer diffusa och lärarna delar på ansvaret vid undervisningen.

Kysilka (1998) problematiserar dock Fogartys modeller genom att ifrågasätta undervisningens "vad" och "hur". Dessa två frågor är oftast väl sammanflätade men när det ska till ett ämnesövergripande arbete är risken att "vadet" försvinner och innehållet blir ytligt. Om eleverna till exempel ska utveckla sin analytiska förmåga eller sitt reflekterande behöver ämnet de ska analysera eller reflektera över vara relevant och viktigt. Även hon lyfter svårigheten när lärare ska samarbeta och planera ämnesintegrerad undervisning, då det tar oerhört mycket tid och tanke för att skapa mening i undervisningen, både för varje enskilt ämne men också mellan ämnena.

# Metod

Följande kapitel redogör för studiens design, urval och genomförande. Vidare beskrivs bearbetning och analys samt etiska överväganden.

## Design

Då syftet var att beskriva ett fenomen, i det här fallet ämnesövergripande undervisning, utifrån lärarstudenters perspektiv, valdes en kvalitativ, deskriptiv studie. En kvalitativ forskningsansats innebär att forskningen är holistisk och genom den förstår forskaren helheten och sammanhanget utifrån delar, tankar och beteenden hos de som studeras. Forskningen är inriktad på ordet, meningen. I den här studien valdes en kvalitativ intervju som metod då intresset låg i att belysa lärarstudenters inställningar och tankar kring ämnesövergripande undervisning och hur undervisningen kan formas på ett ämnesövergripande sätt mellan IH och HK. Studien tog en hermeneutisk utgångspunkt, då forskaren hade en viss förförståelse för fenomenet vilket innebar att objektiviteten minskade. Genom intervjuer kunde fördjupade svar ges vilket ökade möjligheten till att svara på frågeställningarna och skapa teman, mönster och uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukat, 2011).

Med motiveringen att samtalet, intervjun, skulle leda till svar med bredd och djup användes öppna och flexibla frågor i en så kallad semistrukturerad intervju. Fördelen med en semistrukturerad intervju i den här studien var att den enkelt kunde anpassas och styras efter situationen och den som intervjuades, i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014). Deltagarna gavs ökade möjligheter till att svara fritt.

Då data analyserades genom en induktiv tematisk analys innebar det en tematisering av lärarstudenternas svar som ansågs relevant för syftet med studien. Motiveringen var att genom den induktiva ansatsen analysera vad lärarstudenterna sa, en så kallad empiristyrd analys (Kvale & Brinkmann, 2014).

## Urval

I undersökningen användes ett så kallat bekvämlighetsurval (Stukat, 2011). Urvalskriteriet var att deltagarna skulle vara lärarstudenter med inriktningen IH eller HK på samma lärosäte. Anledningen till att den gruppen valdes var att de var deras syn på ämnesövergripande undervisning som studien syftade till att svara på. I och med min egen utbildning till lärare i IH och HK valde jag ett urval inom båda dessa för att få en syn på ämnesövergripande undervisning ur båda perspektiven. Lärarstudenter med kombinationen IH och HK fanns inte att tillgå, då lärarutbildningen inte ger möjlighet till den. Anledningen till att jag har kombinationen är att jag påbörjade min utbildning 2005 då lärarutbildningen gav möjlighet att kombinera IH och HK. Eventuellt fanns det fler studenter med samma kombination och som precis som jag inte är färdigutbildade, vilket jag kunde ha eftersökt men valde bort att göra på grund av tidsbrist.

För att rekrytera deltagare till studien kontaktades kursansvariga för de båda ämnena vid ett universitet som utbildar lärare i IH och HK, eftersom dessa har tillgång till studenterna. Endast studenter som för tillfället läste en kurs inom ämnet blev tillfrågade, då andra studenter med inriktningen var ytterligare svåra att nå och kursansvariga inte visste var de befann sig i utbildningen. Därefter skickades ett informationsbrev (se bilaga 1) om studiens syfte samt förfrågan om deltagande bifogdes via mail till lärarstudenterna. Förfrågan lades även upp på universitetets

läroplattform. Personliga förfrågningar via läroplattformen medförde ytterligare två deltagare, en som avböjde samt fem studenter som inte svarade. I ett andra steg genomfördes, efter kontakt med ansvarig lärare, ett besök på en lektion för en av kurserna i HK, vilket resulterade i ytterligare två deltagare. I efterhand hade det varit fördelaktigt att även besöka ett lektionstillfälle med IH-studenter. Den 20 maj mottogs ett mail från en HK-student som kunde tänka sig att delta i studien men ett tillfälle att genomföra intervjun gick inte att få till.

## Deltagare

Fem lärarstudenter ställde frivilligt upp på intervju, varav en tog kontakt genom eget initiativ och resterande ställde upp efter att de fått direkt förfrågan. Samtliga deltagare studerar vid samma lärosäte och är i åldern 21 till 27 år. Deltagarna fick benämningarna L1, L2, L3, L4 och L5.

### *Lärarstudent 1*

Lärarstudent 1, L1, läser på gamla lärarutbildningen med inriktning IH och PK (pedagogik, kommunikation och ledarskap). L1 har vikarierat som lärare på flera skolor, delvis på gymnasiet men även på mellanstadiet. Hon anser att huvudsyftet med IH handlar om att undervisa på ett mer individuellt inriktat sätt där det samtidigt ligger ett större fokus på lärandet inte enbart det praktiska att prova olika idrotter. Hon vill jobba mer med att få in teorin i det praktiska, "prata och diskutera". Hon refererar till kursplanen och nämner delvis lärandet för livet som tydligt står där. L1 har inte sett någon ämnesintegrering när hon varit ute på VFU. På lärarutbildningen har ämnesöverskridande undervisning, enligt L1, endast diskuterats om en annan student tagit upp det.

### *Lärarstudent 2*

Lärarstudent 2, L2, läser på gamla lärarutbildningen, inom lärare för äldre åldrar, med inriktningarna svenska och IH. Hennes erfarenhet av att jobba som lärare är att hon har vikarierat i olika ämnen, framför allt IH och svenska, på mellan- och högstadiet. Hon jobbar hellre med äldre åldrar men anser att det är viktigt att veta vad eleverna har med sig från tidigare åldrar. Huvudsyftet med IH på högstadiet är enligt L2, att eleverna ska få med sig kunskap om olika idrotter, hälsa och hur man kan tänka kring träning och hälsa och vad som påverkar den positivt och negativt. Hon vill att eleverna får med sig kunskap som de kan ha med sig livet ut. Det är väldigt vanligt, menar L2, att äldre idrottslärare är fast i gamla traditioner där eleverna får testa olika idrotter. Detta utgår dels från hennes erfarenheter från vikariat och VFU, men också genom hennes examensarbete. L1 har inte sett något ämnesövergripande arbete på VFU eller inom lärarutbildningen.

### *Lärarstudent 3*

Lärarstudent 3, L3, läser till ämneslärare i år 7-9, med huvudinriktningen HK och andra och tredje ämne matematik och teknik. Hon läser på nya lärarprogrammet. L3 uttrycker att hon känner sig lycklig i sitt val av utbildning. Hon har erfarenhet av undervisning genom extrajobb som läxhjälp med elever på högstadiet och gymnasiet, huvudsakligen inom matematik. Hon har i utbildningen haft 2,5 vecka VFU inom HK. Huvudsyftet med HK, enligt L3, är att den kunskapen eleverna utvecklar i ämnet på något sätt är kunskap om livet. Helheten i ämnet gör att eleverna klarar sig i arbetslivet och i det sociala livet. På ett sätt beskriver hon varför hon tycker att ämnet är viktigt och svarar inte direkt på frågan om sin synpunkt på huvudsyftet. L3 har i utbildningen gått igenom vad ämnesintegrering kan innebära då didaktiken ständigt är återkommande.



#### *Lärarstudent 4*

Lärarstudent 4, L4, läser på nya lärarprogrammet med inriktning HK, matematik och fysik. Hon har läst en termin tidigare på teknisk högskola. L4 har ingen erfarenhet av undervisning på skola, förutom genom VFU samt undervisning av granne och vänner i matematik. Huvudsyftet med HK, enligt L4, är att skapa en medvetenhet hos eleverna och ge dem kunskap att sköta ett hushåll samt att utbilda dem att bli medvetna konsumenter. L4 nämner att ämnesintegrering togs upp i samband med ett arbete inom didaktiken, om hur man lägger upp planeringar.

#### *Lärarstudent 5*

Lärarstudent 5, L5, läser på nya lärarprogrammet med inriktningen HK, geografi och historia. Hon saknar erfarenhet av att jobba som lärare, men har erfarenhet av att jobba med barn och ungdomar på fritidsgård och ridskola. L5 anser att huvudsyftet med HK är att utbilda eleverna till att göra bra val i framtiden. Ämnesintegrering är ett okänt begrepp för L5, men hon nämner att det har förekommit i tidigare kurs på lärarprogrammet.

## Dataproduktion

En litteratursökning och genomgång av vetenskapliga artiklar och rapporter gicks igenom inför problemformulering och intervjuerna. Att sätta sig in i tidigare forskning, hitta luckor och brister samt använda rätt definition av begrepp, ger en bättre grund och ökad kvalitet till studien. Vid de semistrukturerade intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 2), som genom handledning och bearbetning med handledare och två lärare, togs fram specifikt för denna undersökning. Intervjuguiden bestod av två delar; en del som syftade till att samla in bakgrundsinformation om deltagarna, och en del som innehöll studiens huvudfrågor. Den senare delen bestod av följande frågor:

- Vad innebär ämnesövergripande undervisning för dig?
- Vilken inställning har du till ämnesövergripande undervisning i IH och HK?

För att testa intervjun genomfördes en så kallad pilotintervju på vänner som är utbildade förskollärare och grundskolelärare, vilket säkerställde att intervjufrågorna gav svar på frågeställningarna. Frågeställningarna diskuterades och formulerades om inför första intervjun. Ett antal förutbestämda följdfrågor fanns nedskrivna, men användes enbart om svaren upplevdes otydliga eller om intervjun behövde gå ”djupare” (eget citat) eller deltagaren behövde hjälp att utveckla sina svar.

Intervjuerna utfördes individuellt på platser som deltagarna bestämde. En intervju genomfördes på ett café i närheten av den deltagarens hem (7 maj 2015). Tre av intervjuerna gjordes på universitetet då jag hade möjlighet att resa dit samtidigt som dessa deltagare hade ärenden där eller lektioner den dagen (13 maj 2015). Alternativet att göra intervjun via Skype fanns, med anledningen att det geografiska avståndet var avsevärt långt för att få till en tillfredsställande tid för genomförandet. Detta gav en av deltagarna möjlighet att fullfölja intervjun då den, på grund av personliga skäl, fick flyttas fram till den 15 maj 2015. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon på mobilen och beräknades ta cirka 30 minuter, vilket överensstämde med verkligheten då tidsspannet låg mellan 26 minuter och 37 minuter. Inför varje intervju informerades deltagarna om syftet med studien med undantag av den första intervjun då syftet frågades efter av deltagaren när intervjun var genomförd. Intervjuerna genomfördes utan avbrott med undantag av en, då en annan student vid ett bord bakom vårt kort ställde en fråga till oss om VFU. Det störde dock mer

intervjuaren än deltagaren som till synes omgående var tillbaka i intervjun. Fyra av studenterna hade tydliga svar på frågorna och förutsättningen var att de visste vad de pratade om. En av dem var osäker på begreppet ”ämnesövergripande undervisning” och upplevdes något stressad av situationen när hon inte visste vad hon skulle säga. Det krävdes många följdfrågor, vilket kunde tolkas som att den här lärarstudenten var osäker alternativt att intervjuaren inte väntade in svaren.

## Bearbetning och analys

Intervjuerna gav ungefär 2,5 timmes inspelat material och transkriberades och bearbetades av forskaren, det vill säga mig. Genom att välja bort att transkribera den första delen av intervjun gavs mer tid att analysera resultatet i del två. Den första delen sammanfattades enbart. Tiden för bearbetning och analys var genomgående begränsad då mycket tid tillägnades förberedelser av metod och genomgång av tidigare forskning. En forskare bör vara väl insatt i intervjuämnet för att kunna registrera och tolka tonfall och kroppsuttryck samt kunna "lyssna såväl till de explicita beskrivningarna och till de åsikter som kommer till uttryck som till vad som sägs mellan raderna" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). Lärarstudenternas svar på huvudfrågorna med tillhörande följdfrågor transkriberades vilket gav 21 sidor transkriberad text. Ord, meningar och uttryck som ansågs relevanta för studien ströks sedan under och kategoriserades. Citat valdes ut, färgkodades och kategoriserades, vilket var tidskrävande. Dessa utvecklades sedan till teman. Teman som valdes ut var de ord som speglade syftet med studien mest. Sökningar i det transkriberade materialet gjordes efter de teman som framkom och därefter sammanställdes alla deltagares åsikter med tonvikt på dessa teman. Utefter dessa teman analyserades lärarstudenternas svar. Svaren formulerades delvis om för att det skulle bli lättare att läsa dem.

## Etiska överväganden

Vid intervjuerna informerades deltagarna om studiens syfte och att intervjuerna var anonyma, enligt informationskravet och konfidentialitetskravet. Samtycke för att delta i studien skedde muntligt, då ett skriftligt inte ansågs nödvändigt då ämnet inte var av känslig karaktär. Detta, samt att intervjupersonerna under intervjun hade möjligheten att avsluta och bryta utan att meddela anledningen, uppfyllde samtyckeskravet. I enlighet med nyttjandekravet informerades deltagarna att studiens resultat endast skulle användas för forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002; Stúkat, 2011).

# Resultat

I resultatavsnittet som följer presenteras de fem lärarstudenternas svar utifrån kategoriserade teman. Till en början var tanken att presentationen skulle följa de två huvudfrågorna i intervjun, men eftersom den andra huvudfrågan i intervjuguiden (se bilaga 2) i flera intervjuer inte behövde tas upp, då lärarstudenterna redan inom ramen för första huvudfrågan nämner IH och HK som potentiella ämnen vid ett ämnesövergripande arbete, beslöts att presentera resultatet under en rubrik. Lärarstudenterna anger att det finns en naturlig koppling mellan ämnena IH och HK. Ämnesövergripande arbete mellan dessa är, enligt lärarstudenterna, en självklar kombination då de brukar förknippas med varandra. Resultatet presenteras genom teman som kommit fram i intervjusvaren under respektive fråga och de sex temana är; *lärarstudenternas egna erfarenheter, att se samband, att få en helhet, samarbetet med andra lärare, tiden, elevernas lärande samt kost och hälsa*. Förkortningen VFU står för verksamhetsförlagd utbildning.

## Ämnesövergripande undervisning för lärarstudenter i IH och HK

### Lärarstudenternas egna erfarenheter

Lärarstudenterna beskriver tidigare erfarenheter av ämnesövergripande arbeten, under sin egen skolgång, på kurser inom lärarutbildningen eller vid VFU. Alla lärarstudenter medger att det inte förekommit ämnesövergripande arbeten under tiden de varit på VFU. De menar att perioderna de är ute är för korta för att ett sådant arbete ska hinnas med. L2 nämner att hon vet om skolor där HK samarbetar med biologi och att de lärarna menar att det funkar väldigt bra.

L1 och L2 har ingen erfarenhet av att de haft kurser som tagit upp ämnesövergripande undervisning. Tvärtemot menar de tre övriga studenterna att de, i en kurs om didaktik, gått igenom det och att de delvis har gjort lektionsplaneringar inkluderande ämnesövergripande undervisning.

L4 berättar om ett arbete hon funnit på nätet, ett ämnesövergripande arbete om reklam med ämnena svenska, bild och HK. Hon nämner att hon ansåg HK vara ett stödämne.

Om jag hade gjort det, hade jag kanske valt att i svenska inriktade de sig mer på själva reklamen, hur man bygger upp reklam, för det är ändå en del av svenskan, vad jag har förstått eller vad vi hade på högstadiet. Och inom HK hade jag istället velat att det här stora perspektivet gick ner i ett mer hushållsperspektiv. 'Hur påverkar reklamen mig, och hur påverkar det hur jag konsumerar?' 'Vad har jag för fördomar om vissa produkter?'...ta ner det på konsumentnivå... 'Hur rör den här reklamen mig som person?' Det är vad jag anser att HK är. (L4)

L5 uttrycker sin osäkerhet i ämnet överlag och menar att hon är ny. L1 lyfter att ämnesövergripande undervisning troligen inte är vanligt förekommande i skolan och nämner tiden, resurser och pengar som brister för det. L2 förklarar kandidatuppsatsen betydelse för ett ökat intresse för ämnesövergripande arbete och beskriver sin idé om samarbete i ämnena IH och kemi. Både L1 och L2 nämner att de flesta lärare i IH, de träffat på VFU, anser att IH främst handlar om fysisk aktivitet. Båda lyfter betydelsen av att ta in mer teori på lektionerna samt att belysa begreppet hälsa mer. Det menar vidare att de inte fått tillräcklig utbildning i att undervisa om hälsa ur de perspektiv som står i kursplanen.

Jag tror att det befinner sig i en förändring just nu, när yngre kommer in som IH-lärare, det tror jag. Jag tänker att det här med hälsa... När Lpo 94 kom, då talade man lite om hälsa, men det var fortfarande väldigt nytt, men när lgr11 kom blev det ännu mer tryck i kursplanerna... Halva

kursplanen handlar om hälsa och livsstil nästan, och då tror jag att, i utbildningen, dels på nya lärarutbildningen, har det förändrats väldigt mycket i kurserna och mer om att man ska prata mycket om hälsa. Det har ju inte vi fått med oss alls på gamla läraryrket, fastän vi nu är nyutexaminerade, så har inte vi fått läsa alls mycket om hälsa, utan det har varit praktiska moment... Så jag tror inte att det är förrän nu det börjar. (L2)

Avslutningsvis lyfter L1 diskussionen om kursplaner och styrdokument och menar att lärare har många krav på sig att sätta sig in i den nya läroplanen bland annat och uttrycker att:

Det står en himla massa som i praktiken inte görs.

## Att se samband

I ett ämnesövergripande arbete menar lärarstudenterna att två eller flera ämnen samarbetar vilket leder till att eleverna får se att ämnen hänger ihop. Eleverna har lättare att förstå hur ämnen påverkar varandra. Om ämnen knyts samman kan eleverna enklare se samband.

Man arbetar med ett område och så fördelar man lite uppgifter, så att eleverna kanske kan se samband, om man försöker binda ihop olika ämnen och ser att de hänger ihop, vad ska man säga, ämnet i ämnet... att det kan ha samband och påverka varandra. (L2)

Äter man rätt och gör de grejerna, så funkar träningen bättre, och vet jag hur kroppen fungerar, så vet jag. (L1)

Hur påverkar min aktivitetsnivå mitt intag av mat, eller hur borde det påverka. (L4)

L4 vidareutvecklar betydelsen av att se samband då det blir lättare för eleverna att lära sig. Eleverna märker hur de kunskaper de har i ett visst ämne kan appliceras på andra områden. L3 uttrycker att framförallt ID och HK hänger ihop väldigt mycket, eventuellt mer än andra ämnen.

Många elever är frustrerade för att de inte vet varför de ska lära sig. (L1)

Genom att eleverna kan se ett samband kan det också innebära att eleverna förstår varför de ska lära sig det, vilket L1 tror att många inte vet.

Svårt att förstå varför ska jag läsa det här... få med sig det i andra situationer sen... använda sig av andra ämneskunskaper i ett annat ämne. (L1)

## Att få en helhet

Lärarstudenterna menar att eleverna får en helhetsbild och kan se en större helhet genom ett ämnesövergripande arbete. Det ger eleverna större perspektiv. Helheten, menar L3, gör att eleverna klarar sig i livet.

Skolan är ju en helhet... det ska vara ett livslångt lärande... krävs att man förstår helheten. (L1)

Om man ser en större helhet, då kommer eleverna att se att, 'aha, det här kommer jag ha användning för sen på det här sättet'. Jag tror att eleverna kommer ha stor nytta av det. (L3)

Vid ämnesövergripande arbeten behöver lärarna vinkla det område som arbetet handlar om på olika sätt utifrån respektive ämne. På så sätt kan eleverna se att flera ämnen faktiskt passar in och har ett samband.

## Samarbetet med andra lärare

Alla fem lärarstudenter nämner ordet samarbete i samband med ämnesövergripande undervisning. Genom att arbeta med två eller flera ämnen skapar man ämnesövergripande arbeten. L1 tror att man tillsammans kan göra mycket mer och att det dessutom är roligare att jobba i grupp och att man utbyter idéer, få andra perspektiv och ser hur andra lärare jobbar. L5 lägger till att ett samarbete ger en ökad samhörighet.

...roligare att jobba i grupp...får nån att bolla med, som sagt. (L1)

Fler hjärnor är bättre än en. (L5)

L3 uttrycker att hon bara ser möjligheter med ämnesövergripande undervisning och att samarbete med även andra ämnen är viktigt.

Jag ser fördelen ämnesintegration. Jag vill ju kunna samarbeta istället för att bara ha ett ämne och du gör grejer så. För egentligen är det alla ämnen man läser i skolan hänger ihop på ett eller annat sätt. T ex då IH och HK hänger mycket ihop med näring, träning, kost. Det hänger ihop jättemycket, kanske mer än andra. Men det är fortfarande väldigt viktigt, tycker jag, så jag hoppas att jag hamnar på en sån skola med lärare som är positiva till det. (L3)

Hon poängterar dock att om det finns någon lärare som inte är villig att samarbeta, så kommer det inte fungera. Detta säger även L2 och utvecklar genom att hon tror att många lärare ser problemen med samarbetet, att det tar tid och är svårt att få ihop. Dessutom är ett samarbete mellan framför allt IH och HK ett praktiskt problem, menar hon, då ämnena oftast är avstånden mellan lokaler och salar ett problem. L1 nämner att hon tror att det finns mycket press för att det ska bli bra, framför allt i sitt ämne, vilket hon tror leder till att många lärare ”håller sig på sin kant” (L1). Strukturer och ramar är inte enkla att ändra på, menar hon, och skolan är formad efter dessa. Genom att rektor eller annan överordnad instans uppmuntrar och kräver ämnesövergripande arbete finns möjligheterna att lärarna väljer att arbeta så, fortsätter hon.

## Tiden

Precis som L1 så anser L4 att många lärare är bekväma, vilket gör att de heller inte tar sig tid till ämnesövergripande arbeten. L5 beskriver hur hon upplever att ämnet HK redan har få antal timmar, att det är mycket som läraren ska gå igenom på begränsad tid, vilket kan leda till, menar hon, att prioriteringen av ett ämnesövergripande arbete är svårt att få till.

Nu utgår jag från VFU, att min LLU:are redan hade det svårt att få till... Hon tyckte det var stressigt och jobbigt för att hon ville så mycket. ...ville lära och visa eleverna så mycket och tiden var så tunn. Men hittar man ett bra samarbete kan man nog vinna tid på det. (L5)

Precis som L5, lyfter L1 och L2 ordet tid i sammanhang som tidspress och tidsbrist och att tid inte finns för att planera ett ämnesövergripande arbete. Det krävs en god planering, ”i god tid” (L2), för att det ska bli bra. L4 vinklar det åt andra hållet och tänker att det ger mer tid åt varje ämne, att det effektiviserar.

Det är väldigt bra att jobba ämnesövergripande eftersom det kan skapa en större effektivitet om jag kan samarbeta med andra. Det är väldigt få timmar, alltså i HK. Överhuvudtaget så skulle jag kunna tänka mig att ganska många lärare skulle vilja ha fler timmar i sina ämne, för att det behövs och då tror jag att när man jobbar ämnesövergripande blir det på nåt sätt som att 1+1 blir 3... Att man *får* mycket mer tid, speciellt om det är ett bra ämnesövergripande samarbete. (L4)

L1 uttrycker att läraryrket är ”extremt jobbigt” (L1) och att det kan underlättas genom samarbete med andra. Lärarnas arbetsbelastning minskas precis som elevernas, genom att det blir färre uppgifter och prov för dem.

L4 berättade om när hon och några av hennes kurskamrater studerade lektionsplaneringar i ett ämnesövergripande arbete om reklam i HK, svenska och bild. Hon uppfattade att HK fick rollen att stödja de andra ämnena som var involverade.

Jag kände att det var väldigt ineffektivt för just HK. Där blev HK mer stödämne och lite göra roliga grejer, och det kändes som att det *tog* tid istället för att det *gav*. (L4)

Hennes tanke med ämnesövergripande arbeten är att det är viktigt att ämnena behandlar samma sak men på olika nivåer och vinklar det på olika sätt. Det ger läraren mer möjligheter att bedöma utefter vilka mål som just deras ämne omfattar.

## Elevernas lärande

Genom ämnesövergripande arbete lär sig eleverna mer och lättare, uttrycker L3 och L4. Vid ett ämnesövergripande arbete får eleverna möjlighet att lära på olika sätt, menar L3. Då kan lärarna lättare möta dem i deras verklighet och tydliggöra vad de ska lära sig. Dessutom kan den kunskap eleverna lär sig i ett ämne appliceras i ett annat, vilket ökar deras förståelse.

Jag tror att man hade tydliggjort mycket för eleverna, som kan bli svårt att bara prata om... får se det praktiskt...många kan ta till sig det lättare. (L2)

För att skolan ska anpassa undervisningen efter individuella behov och möta varje elev, kan ämnesövergripande arbeten göra att det blir mer individuellt. Man måste ha kunskapskraven och förmågorna som eleverna ska utveckla i bakhuvudet vid planering av ämnesövergripande arbeten, menar L3.

Det som är viktigt är att alla elever får chans att uppfylla målen och att det är det som lektionerna ofta strävar efter. Då kan det vara så att man skapar områdena själv ibland, om man känner att det här passar ändå in på vår kursplan och passar in på vad de behöver uppfylla med betygen. Då måste man ju få chans och visa det också, och inte bara visa att man kan hacka en lök. (L4)

Analysera och reflektera ger en ökad kvalitet på de högre betygen.

Det är det jag tycker ofta är viktigt, att få reflektera själv och visa att man kan analysera. (L4)

## Hälsa och Kost

De nämner framför allt kosten som en gemensam nämnare för IH och HK och att träning och kost hör ihop.

Idrotten är ett helt ämne där alla grejer och att alla ämnen kan stoppas in. Så känns det. (L1)

Tema och projekt är begrepp som kommer upp vid samtalet om arbete mellan IH och HK. Ett ämnesövergripande arbete med temat hälsa tas upp av flera av lärarstudenterna.

Jag tycker att man ska jobba med idrotten också, för det är ju ändå hälsoaspekten, även om man kanske har lite olika ingångsvinklar på det ibland...då får man verkligen den där kopplingen. Hur jag tränar har faktiskt att göra med hur jag äter...att det verkligen har ett samband...att det *måste* ha ett samband. (L4)

Kroppen och kosten är också ord och begrepp som lärarstudenterna beskriver i sambandet IH och HK. Det är viktigt att få med kunskapsmålen inom varje ämne och att man kan bedöma eleverna, menar L1 och L4. Fantasin är det enda som sätter gränser, menar L3. Om läraren har kunskapskrav och förmågor med sig, kan många olika övergripande arbeten ske. Att ge exempel är dock svårt, menar L1. Tallriksmodellen kan vara en möjlighet att koppla ihop HK och IH, uttrycker L3.

Man hade haft mycket att vinna på det, som du säger. Eleverna lär sig att se ett tydligt samband. Om IH skulle ha ett samarbete med HK om tex kost, skulle man kunna lägga upp det som att IH berör vissa delar inom kost och kanske talar om återhämtningsmål t ex. Då skulle man kunna laga de målen i HK. Som det ser ut nu i IH så tänker man; 'kost det har inte vi så mycket kunskap om, så då ger vi det till HK, för de vet ju mycket om det'. (L2)

Reflektion i ett ämnesövergripande arbete nämner flera av lärarstudenterna som en förmåga eleverna har möjlighet att utveckla. Framför allt fysisk aktivitet och kopplingen vad man äter.

Att man fick uppskatta sin aktivitetsnivå inom idrotten och samtidigt fick kolla på sin kost då inom HK och sen att man gjorde nån sammanställning av det på nåt sätt. 'Hur påverkar min aktivitetsnivå mitt intag av mat och kost?' Kanske också hur *borde* det påverka, påverkar det överhuvudtaget. (L4)

L2 lyfter problematiken med ett ämnesövergripande arbete mellan IH och HK och nämner att lärarna oftast har sina arbetsrum separerade och även lektionssalarna. Hon menar också att hennes erfarenhet är att IH ofta lämnar över ansvaret att undervisa om kost till HK, eftersom HK-läraren vet mer om det än IH.

Just med IH, det jag har tänkt på där, är att många lämnar över ansvar, som kosten t ex, till HK. Då har man inget samarbete utan man fördelar ansvar och det kan bli lite fel, tycker jag. För IH läraren har ju ändå vissa kriterier som den ska alltså sköta om, så det känns lite fel, tycker jag, att lämna över det till nån annan... Funkar det om man delar upp det på ett bra sätt, så tror jag att det kan vara jättebra. (L2)

# Diskussion

Följande avsnitt behandlar metoddiskussionen med dess styrkor, svagheter samt studiens tillförlitlighet. Därefter följer resultatdiskussionen där det mest relevanta resultatet kopplas och diskuteras i relation till tidigare forskning och teoretiska referensramar samt diskuteras utifrån syfte och frågeställningar.

## Metoddiskussion

### Metodval

Den deskriptiva designen visade sig vara lämplig för studiens syfte att belysa och beskriva lärarstudenters syn på ämnesövergripande undervisning mellan IH och HK. Genom en semistrukturerad intervju fick studenterna möjlighet att fritt utveckla tankar och åsikter, vilket Kvale och Brinkmann (2014) och Patel och Davidsson (2003) bekräftar styrker studiens metodval. I enlighet med Stúkat (2011) ökar forskningens validitet om man använder olika metoder, i en s.k. triangulering, men i och med studiens syfte samt brist på tid och resurser var intervju uteslutande att föredra.

Genom att testa intervjun på vänner som är utbildade förskollärare och grundskolelärare inför genomförandet av huvudintervjuerna säkerställdes att intervjufrågorna gav svar på frågeställningarna. Frågeställningarna diskuterades och formulerades om med hjälp av handledaren och mina vänner ovan. Dessutom testades intervju via Skype, vilket visade att metoden fungerade och att ljudupptagningen var av god kvalitet. Med tanke på deltagarnas och forskarens begränsade tid och möjligheter att träffas genomfördes intervjuerna under tre dagar, vilket innebar att tre intervjuer gjordes på samma dag. Detta ökade risken för att intervjuerna förväxlades och att möjligheten och tiden till utvärdering och reflektion efter varje intervju minskade. Dock var styrkan att samma intervjuguide (se bilaga 2) användes vid alla fem intervjuer samt att deltagarna själva valde en plats för intervjuerna där de kände sig trygga och bekväma (Kvale & Brinkmann, 2014).

### Urvalet

I och med min egen utbildning till lärare i IH och HK valde jag ett urval inom båda dessa för att få en syn på ämnesövergripande undervisning ur båda perspektiven. Då detta är en kvalitativ studie med begränsad tidsram användes ett bekvämlighetsurval (Stúkat, 2011) av lärarstudenter som var mest lättillgängliga och som i nuläget läste en kurs inom huvudämnet. En risk med det är att urvalet blir skevt på grund av att alla dels inte har möjlighet att delta, dels för att deltagarna fick delta frivilligt och dels för att tre av studenterna gick samma kurs och hade lika lång utbildning. Risken med det är att det bara är de som är intresserade av ämnet som ställer upp (Kvale & Brinkmann, 2014) alternativt att urvalet blir studenter som inte har kunskaper kring ämnet alls. I den här studien var en av studenterna osäker på begreppet ämnesövergripande undervisning, vilket i sin tur kan ge en brist i resultatet och enbart spekulationer i förhållande till ämnet. I efterhand hade ett urval med studenter från olika år, olika lång utbildning, varit att föredra för att sprida urvalet ytterligare.

Ur ytterligare en aspekt av begränsad tid, dels för genomförandet dels för efterarbete, valdes att fokusera på att få ihop tio studenter. I och med att studiens syfte var att belysa lärarstudenternas syn samt att undvika en alltför ytlig analys, ansågs det ändå vara tillräckligt (Stúkat, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Det svåra var att få kontakt och tillgång till lärarstudenter. I mitt fall, då jag bor



cirka en och en halv timmes resväg från det lärosäte som lärarstudenterna studerade vid samtidigt som jag är föräldraledig, begränsades möjligheterna till personlig kontakt och besök hos studenterna. Det slutliga deltagarantalet, fem lärarstudenter, ansågs dock vara tillräckligt.

Forskaren är alltid subjektiv och i det här fallet fanns en förförståelse, dels i och med att jag också är lärarstudent, dels att mina ämnen är HK och IH. Det kan underlätta genomgående i hela processen, vid analysen samt under själva intervjutillfället då följdfrågor kan vara enklare att formulera och hitta för någon som är insatt och har förförståelse. Att som lärarstudent samtala med andra lärarstudenter inom samma ämnesinriktning kan underlätta och skapa goda förutsättningar för ett givande samtal. I undersökningar där sammanhanget är känt eller delas av målgrupp och undersökningsledare finns det emellertid en risk för att målgruppen ger de svar som de tror förväntas (Stukát, 2011). Jag antar ändå att deltagarna svarade sanningsenligt. I den här studien visste lärarstudenterna vilket ämne som skulle behandlas och frågas om, dock inte frågorna, så det fanns möjlighet att läsa på om ämnet med dess för- och nackdelar innan intervjun, vilket bör beaktas. Däremot anser jag att det inte gör något för resultatet, då de fick möjlighet att fundera och förbereda sig inför intervjun, vilket kan ge en djupare och mer givande intervju.

Ytterligare en aspekt att förhålla sig till när det gällde urvalet var om deltagarna enbart skulle ha valts utifrån ett av ämnena, det vill säga enbart lärare med inriktningen IH. Då hade resultatet eventuellt kunnat generaliserats och blivit mer tillförlitligt. Hade jag dessutom valt att intervjua IH-lärarstudenter från både gamla och nya lärarprogrammet skulle kanske det kommit fram om lärarutbildningen förändrats med tanke på att de två lärarstudenter som gick på gamla lärarutbildningen, inriktning IH, inte bekräftade att ämnesövergripande undervisning förekommit inom ramen för deras utbildning.

I efterhand hade det eventuellt varit intressant att göra ytterligare ett eller flera urval och då intervjua lärare på lärarutbildningen om deras syn på ämnesövergripande undervisning och dess förekomst eller inte inom lärarutbildningens inriktningar IH och HK samt elever på en högstadieskola om deras syn på arbetssättet. Detta skulle vill stärkt kvaliteten på studien i och med en s.k. triangulering (Stúkat, 2011).

## Tillförlitlighet

Att intervjua kräver god kunskap och erfarenhet för att intervjun ska hålla god kvalitet (Patel & Davidsson, 2003; Stúkat, 2011). Efter varje intervju hade en utvärdering varit bra för att eventuellt se vilka frågor som behövde kompletteras eller om andra områden behövde belysas. Genom att lyssna på intervjuerna direkt efteråt blir forskaren även medveten om sin intervjustil och hur mycket som deltagaren säger. En summering av varje intervju hade varit att föredra direkt efteråt, eftersom det enligt Stukát (2011) och Kvale och Brinkmann (2014) ökar tillförlitligheten i studien genom att forskaren minns bättre. På grund av att tre av intervjuerna låg i direkt anslutning till varandra var det omöjligt att genomföra den dagen. Strävan att göra det omgående var så gott som möjligt. Intervjuerna transkriberades delvis direkt efteråt vilket underlättade vid analysen samt ökade validiteten. En fullständig transkribering hade tagit tid från analys och diskussion, även om det är att föredra vid intervjustudie, för att få en tydligare överblick och att underlätta analysen. För att stärka studiens tillförlitlighet ytterligare genomförde en och samma person samtliga intervjuer och bearbetningen av resultatet. Det kan dock vara optimalt att låta någon annan gå igenom transkribering för att eventuellt få se data ur ett annat perspektiv. Då jag som forskare delvis var

insatt i ämnet ökar studiens tillförlitlighet (Stúkat, 2011). Tankar och frågor som kommer upp under intervjun kan lättare följas upp om forskaren har kunskap i undersökningsämnet eller om de som studeras.

I syfte att pröva tillförlitligheten i deltagarens svar ansågs tolkande frågor vara användbara. Att tilläggas bör att jag var ivrig att ställa följdfrågor och inflikade med kommentarer som ”ja” och ”mm”. Tanken med det var att skapa ett samtal med intervjupersonerna, men risken var samtidigt att deltagarna avbröts i tanke och mening (Kvale & Brinkmann, 2014).

Framst primära referenser och publikationer användes vid sammanställningen av tidigare forskning, både svenska men även internationell, vilket ger en ökad trovärdighet i studien.

## Överförbarhet

Eftersom studien var kvalitativ och syftet inte var att dra några generella slutsatser utan mer att hitta mönster är överförbarheten låg. Dessutom var antalet deltagare i studien för få och olikheterna mellan dem var små, då tre av dem gick i samma kurs. I den här studien valdes deltagarna efter vissa kriterier, men spridningen blev för liten. Dessutom ställde de upp frivilligt. På grund av det sistnämnda innebär det, enligt Kvale och Brinkmann (2014), att det inte går att generalisera till gruppen lärarstudenter. Skulle studien göras om vid ett senare tillfälle och visa liknande resultat finns möjligheten att kunna generalisera. Ett större antal deltagare hade kunnat bekräftat och ökat överförbarheten, men då fler deltagare inte fanns att tillgå fick studien syfta till att belysa de fem lärarstudenternas syn och inställning. För att få en bredare syn på vad lärarstudenter har för inställning och hur de tolkar hade det varit fördelaktigt att rekrytera studenter från olika stadier i utbildningen, då jag tror att de studenter som läst längre har en bredare syn än de studenter som är i början av utbildningen. Styrkan var dock att det ändå var studenter från gamla och nya lärarutbildningen samt att några hade erfarenhet av att jobba i skolan och de andra inte, vilket gav en intressanta aspekter för diskussion.

## Resultatdiskussion

Resultatet nedan diskuteras utifrån tidigare forskning, styrdokumentet och de teoretiska referensramarna. Syftet med studien var att belysa studenternas syn på ämnesövergripande undervisning följande diskussion lyfter svaren.

Alla fem lärarstudenter ställer sig positiva till ämnesövergripande undervisning, men ingen av dem har erfarenhet av det. Lärarstudenterna som har erfarenheter genom omfattande VFU och arbete i skolan visar, anser jag, på ett reflekterande förhållningssätt till ämnesövergripande arbete i skolan genom att lyfta flera aspekter på att det finns hinder för ett sådant arbete, dels med tanke på tidsbrist men även brist på engagemang från lärare samt att lokaler ofta ligger en bit ifrån varandra, framför allt i IH och HK. Studenterna i den nya lärarutbildningen visar däremot på en stor entusiasm för ämnesövergripande undervisning, vilket eventuellt kan ha med att de har med sig det från utbildningen. Frågan om lärarstudenterna hade läst på om ämnet innan intervjun bör beaktas, då jag menar att en av deltagarna hade väl underbyggda resonemang för varför ämnesövergripande arbeten var viktigt.

Enligt tabell 1 kan data placeras enligt följande utifrån Perssons motiv för ämnesintegrering.

Tabell 1. Analys efter Perssons motiv för ämnesövergripande undervisning (Persson, 2011)

Ämnesmässigt	Pedagogiskt	Organisatoriskt
<p>Helhet Se samband Krävs mycket kunskap Större perspektiv</p>	<p>Samarbete ger nya idéer och perspektiv Roligt Eleverna lär sig mer Möta dem i deras verklighet Samhörighet med andra lärare</p>	<p>Tid för planering Individanpassad undervisning Hinder i form av tidsbrist och lokal Effektivitet - 1+1=3 Arbetsbelastningen minskar för både lärare och elever</p>

## Det ämnesmässiga motivet

Det råder en samstämmighet hos lärarstudenterna att ett ämnesövergripande arbete ger eleverna möjlighet att se och förstå en helhet. Precis som Persson (2011) beskriver i sina motiv för ämnesintegrering, är det ämnesmässiga motivet starkt hos lärarstudenterna. Eleverna kan se hur ämnen hänger ihop och hur de binds samman och att kunskaper i ett ämne kan användas i ett annat. Genom att eleverna får arbeta ämnesövergripande får de ett större perspektiv och det underlättar användningen av kunskapen i framtiden, i likhet med lärarna i Karlefors studie (Karlefors, 2002). I enlighet med Dewey (2004) kan eleverna koppla samman verkligheten med skolan, i en dialektisk form. En av lärarstudenterna nämner att skolan är en helhet och för att lära sig för livet krävs att man förstår helheten. Lärarstudenterna menar dock att det krävs mycket kunskap hos lärarna för att ett bra arbete ska ske, vilket bekräftas av Persson, Ekborg och Ottander (2012). Persson m.fl. (2012) menar vidare att det är viktigt att jobba med alla kursplaner som involveras i ett ämnesövergripande arbete.

## Det pedagogiska motivet

L5 uttrycker att ”fler hjärnor är bättre än en” vilket sammanfattar lärarstudenternas syn på ämnesövergripande arbetet utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Lärarstudenternas uppfattning om att ämnesövergripande undervisning skapar ett samarbete mellan lärare och möjlighet att lära av varandra, bolla idéer och få andra perspektiv var tydliga motiv för ett sådant arbete. Problematiken kan dock visa sig i form av att det finns lärare som försvårar samarbetet. Lärarstudenterna menar att det finns lärare som lätt hamnar i en bekvämlighet och som inte prioriterar ett samarbete över ämnesgränser. Lärarna i Perssons m.fl. (2012) studie lyfte arbetsmetoden som positiv och rolig i lärares och elevers ögon.

En av lärarstudenterna nämner betydelsen av att kunna reflektera och analysera, vilket Persson (2011) i sin studie menar att ämnesövergripande undervisning ger ökad möjlighet till. Genom att eleverna får verktyg när de arbetar med frågor ur ett helhetsperspektiv kan de lättare lösa komplexa problem. Genom att låta elever diskutera mer och reflektera över sina aktiviteter, att få in teorin i praktiken, tror de två lärarstudenterna inom gamla lärarutbildningen kan gör att ämnet kan bli mer än ett ämne där man provar olika idrotter. Kursplanerna i både IH och HK lyfter hur eleverna ska utveckla kunskaper vilka konsekvenser valen de gör har för hälsan (Skolverket, 2011).

## Det organisatoriska motivet

Ur ett organisatoriskt perspektiv kan lärarstudenternas syn tas upp utifrån elevers individuella behov. Flera av dem nämner kravet på att individanpassa undervisningen för att möta deras behov. Det bekräftar Persson (2011) underlättar när undervisningen planeras på ett ämnesövergripande sätt.

Tiden är den faktorn som spelar en avgörande roll vid samarbete mellan ämnen, menar lärarstudenterna. Det kan delvis handla om att det krävs mycket tid för att planera och att andra lärare hamnar i en bekvämlighet och därmed avstår att prioritera planering och samarbete. En annan aspekt på tid är, i likhet med Persson (2011), att den är bristfällig och att det blir ett hinder. Det finns inte tid att sitta och planera tillsammans. Då lyfter dock en av lärarstudenterna rektors betydelse. Enligt kursplanen har rektor det yttersta ansvaret att se till att lärare får möjlighet att arbeta på ett sätt som för eleverna innebär ämnesövergripande undervisning (Skolverket, 2011).

Effektivitet uppkommer däremot som ett motargument till varför tiden inte räcker. Lärarstudenterna menar att både lärares och elevers arbetsbelastning kan minska om undervisningen sker ämnesövergripande eftersom det blir färre uppgifter att genomföra och att bedöma.

I relation till läroplanen och kursplanerna visar lärarstudenterna att de har dessa i åtanke. Det är framför allt de lärarstudenter som går på gamla lärarprogrammet som uttrycker svårigheter med tolkning av styrdokumentet och att det är mycket att ta hänsyn till. I vilken utsträckning och hur ska lärare få möjlighet att fördjupa sig i dem? Det är tydligt att det är svårt och orimligt att göra allt. Tiden är något alla lärarstudenter nämner.

## **Fogartys modeller för ämnesövergripande undervisning**

Alla fem lärarstudenter nämner ett samarbete mellan IH och HK med kopplingen ”kost” eller ”näring”. De former av ämnesövergripande arbete som de beskriver, utifrån Fogartys modell för ämnesintegrering, är olika. Jag anser att lärarstudenterna förklarar sina förslag utifrån ”the shared model” och ”the webbed model”. De ger förslag på att jobba i teman och i projekt, men ingen av lärarstudenterna nämner ett ämnesövergripande arbete som omfattar fler ämnen än maximalt tre. Ett exempel på ämnesövergripande arbete är ett arbete där eleverna får uppskatta sin aktivitet i relation till vad de äter. De får beräkna sitt behov och tillaga maten i HK. Det finns, enligt lärarstudenterna stora möjligheter för eleverna att utveckla sina reflekterande och analyserande förmågor.

## **Lärarytbildningarna och studenternas erfarenheter**

Lärarytbildningens betydelse för hur studenter ser på ämnesövergripande undervisning bör uppmärksammas då de studenter som hör till gamla lärarytbildningen inte anser att de har fått utbildning om ämnesövergripande undervisning. Inte mer än att det diskuterats vid något enstaka tillfälle. Även om begreppet hälsa har de begränsad kunskap om, anser de. Däremot tolkar jag det som att de lärarstudenter som är i början av sin utbildning och som läser på nya lärarytbildningen har fått mer undervisning kring begreppet inom utbildningen. Persson (2011) lyfter lärarytbildningens betydelse för lärarstudenters möjligheter att få verktyg till att arbeta på ett ämnesövergripande sätt. Den nya lärarytbildningen är med stor sannolikhet mer anpassad med Lgr11, vilket bör medföra att de lärarstudenter som läser på den troligtvis får möjlighet att lära sig mer om ämnesövergripande undervisning.

I jämförelse med tidigare studier visar lärarstudenterna några tydliga skillnader i synen på ämnesövergripande undervisning. De åsikter som anses väsentliga är de om att arbetssättet kan leda till en effektivisering av arbetet och att belastningen på lärarna och eleverna därmed minskas. Det gäller att lärarna tar sig tid att samarbeta. Jag tror att kompetensutveckling och att kurser inom lärarytbildningen kan vara nycklar till att fler lärare kommer att arbeta ämnesövergripande.

## Lärarstudenternas syn på ämnesövergripande undervisning

Lärare ska ”samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och [...] får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011, s. 14). I enlighet med vad som står i Lgr11 (Skolverket, 2001) anser jag att lärarstudenternas tolkar ämnesövergripande undervisning som något som bör förekomma i skolan och där de presenterar sin syn på ämnesövergripande arbete där elever får se en helhet och ett samband. Översatt till styrdokumentet ger det arbetssättet överblick och sammanhang. I Lgr11 (Skolverket, 2011) tydliggörs det att IH och HK skall bidra med den största delen av undervisning inom kost och hälsa, vilket lärarstudenterna presenterar som viktiga begrepp och teman för ett ämnesövergripande arbete mellan IH och HK. Det som är viktigt i det här avseendet är som Persson m.fl. (2012) beskriver, att det är viktigt att lärare får tid att sätta sig in i de andra kursplanerna för att få till ett bra ämnesövergripande arbete. De menar vidare att det krävs kursplaner som är tydliga när det gäller vilka mål som ska uppnås och vilket innehåll ett sådant arbete ska omfatta. Återigen lyfts frågan om lärarutbildningens betydelse. Kan lärarstudenterna skapa egna verktyg och möjliga arbetsområden som integrerar flera ämnen och därmed underlätta för framtida ämnesövergripande arbeten och projekt i skolan? Hur ser den verksamhetsförlagda utbildningen ut och hur formas den utifrån styrdokumentet?

## Slutsats, implikationer och vidare forskning

Syften med studien ”Fler hjärnor är bättre än en” var att belysa fem lärarstudenters syn på ämnesövergripande undervisning i relation till styrdokumentet. Som titeln insinuerar är det samarbete som står för lärarstudenternas beskrivning och tolkning av begreppet ämnesövergripande undervisning. Sammanfattningsvis visar resultatet i stort att de här fem lärarstudenterna har en positiv inställning till ämnesövergripande undervisning och i enlighet med Lgr11 (Skolverket, 2011) anger de argumenten till detta arbetssätt att det ger eleverna en helhet, ett samband. Det bidrar dessutom, enligt lärarstudenterna, till att lärare får samarbeta vilket ökar effektiviteten i arbetet, ger mer tid och mindre belastning på både lärare och elever. Dessutom tror de att det är roligt. Ett samarbete mellan IH och HK skulle framför allt handla om begreppen hälsa och kost i relation till fysisk aktivitet.

De tre lärarstudenter som läser på nya lärarutbildningen beskriver att de, inom utbildningen, har fått kunskap om ämnesövergripande undervisning. De ger förslag på teman och beskriver ett ämnesövergripande arbete mellan IH och HK, vilket även en av lärarstudenterna på den gamla utbildningen gör. Tanken från början var egentligen att intervjua lärarstudenter som är i slutet av sin utbildning eftersom de troligen skulle ha mer åsikter och kunskap i ämnet, men i efterhand blev det än mer intressant att se hur lärarstudenter från nya respektive gamla lärarutbildningen har för syn på begreppet. Eftersom det inte var syftet i den här studien kan det ligga till grund för vidare forskning. Genom att följa dessa lärarstudenter och följa upp intervjuerna vid senare tillfällen kanske vidare forskning kan svara på hur utbildning och VFU formas för att ge stöd åt lärarstudenter att arbeta ämnesövergripande.

Den här studien riktar sig dels till lärarutbildningarna och till de som utformar dem. Det ger en inblick i hur lärarstudenter uppfattar vad som ingår i utbildningen och det kan både bekräfta att ämnesövergripande undervisning blir behandlat samt att begreppen kost och hälsa får betydande genomgång i utbildningen för lärare inom IH och HK. Resultatet kan användas för lärarstudenternas skull, och för att lyfta deras röst i utformandet av lärarutbildningens innehåll. Det kan ses som en del av en utvärdering samtidigt som det lyfter en väsentlig fråga gällande ämnesövergripande undervisning, kost och hälsa och hur skolan vidare kan sträva mot att forma undervisningen utifrån styrdokumentet. Jag inser dock att det hade varit än mer givande att enbart belysa IH-lärares syn på ämnesövergripande undervisning och då välja studenter från gamla respektive nya lärarutbildningen för att eventuellt hitta skillnader och likheter i deras svar.

Vid genomgången av NU-03 (Skolverket, 2004) framkom att flickor och pojkars betyg skiljer sig avsevärt inom både IH och HK. I IH är det fler pojkar än flickor som når målen, samt att pojkar i större utsträckning får ett högre betyg. Det visar sig vara tvärtom i HK. Utifrån det perspektivet, hur skulle ett ämnesövergripande arbete i IH och HK jämna ut skillnaderna i flickors respektive pojkars betyg?

Sammantaget finns det många fördelar med ett ämnesövergripande arbete om det finns engagemang och tid och om arbetet är välplanerat och om det ger alla inblandade ämnen i stort jämlik betydelse. Ett samarbete mellan lärare innebär att inte arbeta ensam, att dela med sig av erfarenheter, idéer och kunskaper. De fem lärarstudenternas gemensamma åsikt är, sammanfattat utav en av dem; - ”Fler hjärnor är bättre än en”.

# Referenser

- Andersson, B. (1994). *Om kunskapande genom integration* (NA-spektrum, nr 10). Göteborg: institutionen för ämnesdidaktik, avdelningen för naturvetenskap, Göteborgs universitet.
- Andersson, B. (2008). *Grundskolans naturvetenskap – Helhetssyn, innehåll och progression*. Poland: Studentlitteratur
- 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), 301-318.
- Calderon, D., & Höglund, R. (2013). *Ämnesövergripande arbete med idrott och hälsa - En studie om lärares attityder på en gymnasieskola* (kandidatuppsats). Göteborg: institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet. Hämtad: 2015-02-15 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35873/1/gupea\\_2077\\_35873\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35873/1/gupea_2077_35873_1.pdf)
- Cullbrand, I., & Pettersson, M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Elanders Gotab
- Czerniak, (2007). Interdisciplinary science teaching. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (s. 537-559). New York: Routledge.
- Dewey, J., Hartman, S. (Red.), Lundgren, U. P. (Red.), & Hartman, R-M. (Red.) (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, 49(2), 61-65.
- Karlefors, (2002). *Att samverka eller...? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. (Akademisk avhandling) Umeå: Universitetsstryckeriet. Hämtad: 2015-04-12 från [http://www.ltu.se/cms\\_fs/1.10105!/ikarleforsavh.pdf](http://www.ltu.se/cms_fs/1.10105!/ikarleforsavh.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding Integrated Curriculum. *Curriculum Journal*, 9(2), 197-209.
- Lattuca, L. R., Voight, L.J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The review of higher education*, 28(1), 23-48.
- Persson, H. (2011). *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i år 7-9*. (Doktorsavhandling). Umeå: Print & Media. Hämtad 2015-02-12 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:454869/FULLTEXT01>
- Persson, H., Ekborg, M., & Ottander, C. (2012). En studie av lärares intentioner med och genomförandet av ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolor 9. *Nordic studies in science education, NorDiNa*, 8(1), 73-88.
- Persson, F., Svensson, E. (2011). *Att undervisa om kost och hälsa, eller om mat och hälsa?* (kandidatuppsats). Göteborg: institutionen för kost- och idrottsvetenskap, Göteborgs universitet. Hämtad: 2015-06-07 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30646/1/gupea\\_2077\\_30646\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30646/1/gupea_2077_30646_1.pdf)
- Skolverket. (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2015-02-15 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>
- Skolverket. (2011). *Kursplanen för Hem- och konsumentkunskap*. Hämtad 2015-02-15 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/hem-och-konsumentkunskap>
- Skolverket. (2011). *Kursplanen för Idrott och hälsa*. Hämtad 2015-02-15 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/idrott-och-halsa>
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1 Informationsbrev

### 10 lärarstudenters inställning till ämnesintegrering

Hej, lärarstudent!

Jag heter Sofia Valegård och skriver min C-uppsats i idrott och hälsa, inom kursen IKG243 vid Göteborgs universitet. Min studie handlar om ämnesintegration. I lärarens uppdrag ingår det att tolka styrdokumentet och forma undervisningen efter dem. Min intervjustudie syftar till att belysa och synliggöra tio lärarstudenters syn på att arbeta ämnesövergripande i idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap.

Jag vänder mig härmed till Dig som studerar till lärare i idrott och hälsa och/eller hem- och konsumentkunskap vid XXX för att fråga om Du vill delta i min studie. Intervjun kommer att ske via Skype, på en tid som vi gemensamt kommer överens om. Alternativt kan vi träffas i XXX och genomföra intervjun under torsdagen den 7 maj, fredagen 8 maj eller onsdagen 13 maj. Intervjun beräknas ta 20-30 minuter.

Deltagandet i studien är helt frivillig och Du kan när som helst avbryta Din medverkan utan närmare motivering. Intervjun kommer att spelas in och därefter transkriberas och bearbetas av undertecknad. Av sekretess kommer inga namn att skrivas ut. Studien rapporteras skriftligt och muntligt och en presentation av studien sker på XXX torsdagen den 4 juni.

Din medverkan är viktig för att lyfta fram hur blivande lärare ser på begreppet ämnesintegrering och undervisningsmetodens framtida användningsområden.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna studie.

Sofia Valegård

0703-44 76 92  
gusvalso@student.gu.se

Handledare: Pär Rylander  
par.rylander@gu.se



## Intervjuguide

### Del 1 - Inledande frågor

- Hur gammal är du?
- Vilken utbildning läser du?
- Hur länge har du läst?
- När tar du examen?
- Vilka ämnen blir du behörig i när du avslutat din utbildning?
- Har du erfarenhet av att arbeta som lärare?
- Vilket anser du vara huvudsyftet med din ämnesinriktning (IH eller HK)?

### Del 2 - Huvudfrågor

#### **1. Vad innebär ämnesövergripande undervisning för dig?**

#### **2. Vilken är din inställning till att undervisa ämnesövergripande i ID och HK?**

#### Uppföljningsfrågor:

- Vad har du för erfarenhet av att undervisa ämnesintegrerat?
- Kan du beskriva din erfarenhet av ämnesintegrerad undervisning?
- På vilket sätt anser du att undervisningsmetoden kan vara användbar i ditt ämne (IH / HK)?
- I vilken utsträckning, anser du, att lärarutbildningen har givit dig medel och kunskap för olika undervisningsmetoder? Specifikt ämnesintegrering?
- Med vilka andra ämnen tänker du att integrering kan ske?
- För att nämna ID/HK specifikt, vad tänker du om ett samarbete med det ämnet?
- Vad tror du möjliggör / försvårar ämnesövergripande arbete i skolan?
- I Lgr 11 står angivet att lärare ska arbeta ämnesövergripande. Hur tänker du kring det?
- Det står även att skolan ska ge överblick och sammanhang. Vad tror du är nyckeln till det?
- Vad är det som gör att du vill / inte vill arbeta på ett ämnesövergripande sätt?
- I vilken utsträckning har du sett ämnesövergripande arbete på din VFU?
- Inom vilka arbetsområden anser du att ett ämnesövergripande arbete är att föredra / bör undvikas?
- Anser du dig ha tillräckliga kunskaper för att undervisa ämnesintegrerat?