



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Ämnesintegrering

---

En fenomenografisk studie om F-3 lärares uppfattningar.

**Therese Ellington**

Självständigt arbete L3XA1A  
Vårterminen 2020

Examinator: Maria Åström

## Sammanfattning

Titel: Ämnesintegrering – En fenomenografisk studie om F-3 lärares uppfattningar.

Title: Integration – A phenomenographic study of primary teachers' perceptions.

Författare: Therese Ellington

Typ av arbete: examensarbete på avancerad nivå (15 hp).

Examinator: Maria Åström

Nyckelord: temaarbete, lärare i åk F-3, intervjuer.

Ämnesintegrering är ett problematiskt begrepp med många synonymer och tolkningar. Läroplaner har betonat det på skilda sätt och forskning har olika utgångspunkter och definitioner. Syftet med den här studien är att undersöka vilka uppfattningar F-3 lärare har om ämnesintegrering. Två frågeställningar har mynnat ut från detta syfte. Dels hur F-3 lärare uppfattar begreppet ämnesintegrering och dels på vilka sätt de beskriver ämnesintegrering i relation till sin undervisning. För att få svar på dessa forskningsfrågor har studien inspirerats av en fenomenografisk forskningsansats. Lärare har intervjuats och åtta transskript utgör datamaterialet. Genom att använda fenomenografin som ett analysverktyg har fyra kvalitativt skilda kategorier framkommit ur transkripten. Kategorierna har fått benämningar utefter det mest centrala i lärarnas uppfattningar. Den första kategorin är den enklaste och innehåller minst antal aspekter och benämns som *ett ämne som utgångspunkt*. Här handlar lärarnas uppfattningar om ämnesintegrering i relation till ett ämne och ofta i samband med temaarbete. Den andra kategorin har benämningen *spegling av verkligheten* och innefattar uppfattningar om att ämnesintegrering sker naturligt eftersom världen inte är uppdelad i ämnen. Tredje kategorin heter *med metoden i fokus* och utgörs av uppfattningar där integrering används som ett arbetssätt. Fjärde och sista kategorin, som också är den mest avancerade och därmed innehåller flest aspekter, kallas för *ett fördjupat och meningsfullt lärande*. Här ligger betoningen på fördjupad förståelse och kunskap samt uppfattningar om att ämnesintegrerad undervisning är meningsfull och leder till att eleverna får fler perspektiv. De fyra beskrivningskategorierna utgör helheten av de åtta lärarnas sammanlagda uppfattningar om ämnesintegrering.

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
<b>2. Bakgrund och tidigare forskning</b> .....	<b>3</b>
2.1 Ämnesintegrering som begrepp.....	3
2.2 Forskning om ämnesintegrering .....	4
<b>3. Teoretisk inramning</b> .....	<b>7</b>
3.1 Didaktik.....	7
3.2 Fenomenografi .....	7
<b>4. Metod</b> .....	<b>8</b>
4.1 Den fenomenografiska forskningsansatsen .....	8
4.2 Metod för insamling av data .....	8
4.3 Analys av data.....	10
4.4 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet .....	11
<b>5. Resultat</b> .....	<b>13</b>
5.1 Kategori 1. Ett ämne som utgångspunkt.....	13
5.2 Kategori 2. Spegling av verkligheten .....	14
5.3 Kategori 3. Med metoden i fokus.....	15
5.4 Kategori 4. Ett fördjupat och meningsfullt lärande .....	16
5.5 Sammanfattning av resultatet.....	16
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>18</b>
6.1 Resultat i relation till tidigare forskning.....	18
6.2 Studiens betydelse och relevans .....	19
6.3 Förslag på vidare forskning .....	21
<b>Referenser</b> .....	<b>22</b>
Bilaga 1 Informationsbrev .....	24
Bilaga 2 Exempellektioner .....	25
Bilaga 3 Intervjuguide.....	26

## 1. Inledning

Ämnesintegrering är ett begrepp, ett fenomen, som länge varit en del av skolans historia. Det har förekommit olika benämningar för ämnesintegrering och det har beskrivits på skilda sätt hur lärare ska arbeta med ämnesintegrerad undervisning. Men något som har varit konstant genom olika skolreformer och läroplaner är att ämnesintegrering har funnits med.

I tidigare läroplaner har det figurerat skilda formuleringar som berör ämnesintegrering. I den första läroplanen för grundskolan som kom 1962 (Skolöverstyrelsen, 1962), Lgr 62, finns benämningen samlad undervisning och förklaras med ”man går här inte ut ifrån ett ämnesindelad stoff utan bygger upp undervisningen kring valda stoffenheter i den form eleverna möter dem ute i livet” (s. 38). Denna formulering återges även i nästkommande läroplan Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 44). I den följande läroplanen, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), står skrivet att ”om elever och lärare så önskar kan arbetet ha en ämnesövergripande uppläggning” samt att ”flera olika teman bör behandlas under ett läsår” (s. 38). I så väl den påföljande läroplan Lpo 94 (Skolverket, 2006) som i dagens läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2019) framhålls att lärare ska arbeta ämnesintegrerat. Under rubriken ”Övergripande mål och riktlinjer” står det skrivet att ”läraren ska organisera och genomföra arbete så att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (s. 13). På vilket sätt, hur ofta och vilka ämnen som ska ingå är inget som föreskrivs utan det är upp till läraren själv att tolka.

Som lärarstudent har även jag fått till mig detta i utbildningen, att lärare ska arbeta ämnesintegrerat och tematiskt. Under flera kurser har vi fått till uppgift att planera olika temaarbeten där flera ämnen eller moment ska ingå i ett sammanhang. Det förmedlas till oss lärarstudenter att dessa sammanhang medför en ökad motivation och ett fördjupat lärande för eleverna. Även litteratur som vänder sig till skolans verksamhet förespråkar ämnesintegrering och tematiskt arbete. Ett exempel på sådan litteratur är boken *Tematisk undervisning* skriven av Jan Nilsson (2007). På baksidan av boken står att läsa ”Tematisk undervisning utkom första gången 1997. Den fick ett mycket positivt bemötande och används i lärarutbildning och fortbildning över hela landet.” Enligt Czerniak, Weber, Sandmann och Ahern (1999) finns det få empiriska studier som stöder ämnesintegrerad undervisning. Detta upplever jag som anmärkningsvärt då både styrdokument, lärarutbildning samt litteratur förmedlar ett positivt förhållningssätt till ämnesintegrerad undervisning trots att det enligt Czerniak m. fl. inte finns någon vetenskaplig grund och studier som stöder detta.

Men vad innebär då ämnesintegrering? Som tidigare nämnts finns det flera svenska begrepp och synonymer till ämnesintegrering, exempelvis ämnesövergripande och temaarbete. Enligt forskning uppstår en förvirring i och med mängden begrepp (Persson, Ekborg & Garpelin, 2009; McComas & Wang, 1998). Denna förvirring medför svårigheter både för forskare och för lärare i skolan. För forskare innebär det hinder för att kunna analysera data och för lärare blir det problem när de ska ta till sig forskning inom området. Internationella forskare påtalar

vikten av att definiera de olika begreppen (Lederman & Niess, 1997), medan nationella forskare istället talar om olika utgångspunkter när de tar sig an forskningsfältet ämnesintegrering (Persson, 2011).

När jag tillsammans med en kurskamrat skulle skriva vårt första examensarbete och valde området ämnesintegrering blev vi förvånade över det resultat vår forskningsöversikt kom fram till. Vi var intresserade av tematiskt arbete och ville veta vad forskning säger om ämnesintegrering. En grundtanke fanns att vi skulle få svar på varför styrdokument och lärarutbildning uppmuntrar ämnesintegrering. Men istället för att få svar på varför-frågan skapades nya frågor. Betydde ämnesintegrering olika saker för olika människor och innebar de olika begreppen samma eller skilda saker? Även vi hamnade i den förvirring som Persson m.fl. (2009) samt McComas och Wang (1998) talar om. Forskningsfältet var svårt att förstå sig på och vår undersökning resulterade i att det var begreppet i sig som skapade problematik. Ämnesintegrering är ett mångtydigt begrepp med många synonymer, betydelser och tolkningar.

För att forskare ska kunna studera forskningsområdet ämnesintegrering och undersöka spänningsfältet huruvida ämnesintegrering och ämnesspecifik undervisning gynnar elevers lärande behövs mer kunskap och en klarhet kring vad begreppet innebär. Detta klagörande skulle kunna motverka den förvirring som forskning har identifierat inom området. För att få mer kunskap om vad begreppet ämnesintegrering innebär samt hur det uppfattas och tolkas behövs det göras empiriska studier. Detta skulle medföra en ökad kunskap som i sin tur kan underlätta analyser i forskning och leda till fler empiriska studier och analyser om ämnesintegrerad undervisning, vilket leder vidare till syftet med den här uppsatsen.

### **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att få en ökad förståelse och mer kunskap om vilka uppfattningar lärare i förskoleklass och åk 1–3 (F-3) har om ämnesintegrering. Jag vill undersöka vad lärare har för uppfattningar om begreppet och vad det innebär för dem i ett undervisningssammanhang. Utifrån detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

- Hur uppfattar F-3 lärare begreppet ämnesintegrering?
- På vilka sätt beskriver F-3 lärare ämnesintegrering i relation till sin undervisning?

## 2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel kommer dels ämnesintegrering som begrepp presenteras. Ett problematiskt begrepp där det finns skillnader mellan nationell och internationell forskning. Dels kommer det redogöras för forskning om ämnesintegrering där studier har identifierat olika former till att arbeta ämnesintegrerat och motiv som ligger bakom en sådan undervisning.

### 2.1 Ämnesintegrering som begrepp

Som det inledningsvis påtalades är ämnesintegrering ett mångtydigt begrepp med många synonymer och betydelser. Exempel på andra begrepp som används synonymt med ämnesintegrering är ämnesövergripande, ämnessamverkan, temaarbete, projektarbete och undersökande arbetssätt (Bursjö, 2015; Persson, 2011). Inledningsvis beskrevs också den problematik som identifierats av forskning kring begreppet. En problematik som uppstår på grund av att det finns så många olika begrepp och definitioner. Mängden begrepp försvårar dels för forskning och dels för lärare (Persson, Ekborg & Garpelin, 2009; McComas & Wang, 1998). För forskningen handlar det om att analyser av ämnesintegrerad undervisning försvåras och för lärare medför mängden begrepp att det är svårt att ta till sig forskning inom området. Det uppstår en förvirring för både forskare och lärare om vad ämnesintegrering innebär och betyder.

Även internationellt visar forskning på likartad problematik. Olika begrepp som används och definieras på skilda sätt är exempelvis *intergrated*, *thematic*, *cross-curricular*, *blended*, *multidisciplinary*, *interdisciplinary* och *transdisciplinary* (Helmane & Briška, 2017; Lederman & Niess, 1997; McComas & Wang, 1998). Då även nationell forskning tillför en mängd begrepp skapas ytterligare en komplexitet i och med att de engelska begreppen inte går att översätta till de svenska samt omvänt, att de svenska begreppen inte går att översätta till de engelska (Bursjö, 2015; Persson, Ekborg & Garpelin, 2009).

Men det finns en viktig skillnad mellan nationell och internationell forskning. Internationella forskare definierar och tydliggör vikten av att göra en åtskillnad mellan de olika begreppen. Lederman och Niess (1997) skriver att många av begreppen används synonymt och därför uppstår en förvirring för forskare och verksamma inom skolan att ta till sig forskning inom området. Därför menar de att det är viktigt att skilja de olika begreppen åt och beskriva dem med en tydlig definition. Även McComas och Wang (1998) instämmer i resonemanget att det är viktigt att särskilja de olika begreppen eftersom det finns stora skillnader i vad de innebär. I nationell forskning beskrivs inte vikten av göra denna åtskillnad mellan begrepp. Persson (2011) tar upp sin avhandling hur svensk forskning istället angriper ämnesintegrering med dess synonymer utifrån olika utgångspunkter. Exempel på olika utgångspunkter kan då exempelvis vara att ta sig an de naturvetenskapliga ämnena och hur de olika ämnena biologi, fysik, kemi och teknik integreras med varandra. En annan utgångspunkt kan vara hur de naturvetenskapliga ämnena integreras med de övriga skolämnena som matematik och svenska. Forskning kan också se på ämnesintegrering organisatoriskt. Om det sker enskilt i det individuella klassrummet, i lärarlag eller om hela skolan är involverad. En annan utgångspunkt är att ta elevperspektivet och se på ämnesintegrering utifrån elevernas lärandeprocess. Oavsett vilken utgångspunkt under-

sökningar väljer att ta beskriver Persson (2011) hur det i nationell forskning finns en samlad definition kring begreppen ämnesintegrering, ämnesövergripande- och tematiskt arbete och denna definition innefattar att under ett undervisningssammanhang behandlas två eller fler ämnen gemensamt.

Som det beskrevs inledningsvis står det skrivet i dagens läroplan, Lgr 11, att lärare ska arbeta ämnesövergripande. Hur Skolverket definierar begreppet ämnesövergripande beskrivs inte, och inte heller går det att finna någon definition i tillhörande kommentarmaterial. En slagning i Nationalencyklopedins uppslagsverk (2020) av de olika begreppen ämnesintegrering, ämnesövergripande och temaarbete leder till att endast begreppet ”ämnesintegration” går att finna och definieras följande ”det att undervisning i besläktade ämnen samordnas för att ge ökade insikter etc.; ofta även med syftet att nedbringa den totala undervisningstiden”.

Sammantaget visar en forskningsöversikt på att begreppet ämnesintegrering är det mest vanligt förekommande och verkar således vara det som är etablerat i forskningssammanhang. Därför är det ämnesintegrering som används i denna studie istället för ämnesövergripande som det står i Lgr 11. I denna studie ska även ämnesintegrering ses som att under ett undervisningssammanhang behandlas två eller fler ämnen gemensamt, vilket går i linje med den samlade definition som Persson (2011) presenterar i sin avhandling.

## **2.2 Forskning om ämnesintegrering**

Vilka uppfattningar har då lärarna av det mångtydiga begreppet? En genomgång av forskning visar på att detta är svårt att reda ut på grund av ovanstående resonemang, men det som presenteras i forskning är olika förhållningssätt och tolkningar av ämnesintegrering. Tolkningar och förhållningssätt som i sin tur leder vidare till olika former att arbeta ämnesintegrerat. Hur många och vilka former som identifieras i forskning beror på vilken definition forskare lägger i begreppet samt vilken utgångspunkt de tar. Persson m.fl. (2009) som undersöker ämnesintegrering i samband med de naturvetenskapliga ämnena fann två olika former till hur lärare arbetade med ämnesintegrerad undervisning. Den första formen innebar att de naturvetenskapliga ämnena biologi, fysik, kemi och teknik integrerades med varandra. Den andra formen handlade om att de naturvetenskapliga ämnena integrerades med övriga skolämnen såsom med exempelvis matematik, svenska eller bild. I de två identifierade formerna fann forskarna också skillnader i hur ofta och på vilket sätt integreringen skedde. I den första formen när de naturvetenskapliga ämnena integrerades med varandra skedde det under ett tema och det var också en integrering som skedde konstant. Ett annat sätt som forskarna fann i den första formen var att det skedde en integrering tillfälligt när det fanns naturliga samband mellan ämnena och det innehåll som skulle behandlas i undervisningen. I den andra formen när integrering var sammankopplad med övriga ämnen än bara de naturvetenskapliga var även det under ett tema, men då istället vid sporadiska tillfällen.

I en australiensisk studie fann Venville, Wallace, Rennie och Malone (1998) elva olika former av ämnesintegrering. Forskarna intervjuade lärare på 16 olika grundskolor och fann en mängd olika tolkningar och sätt att arbeta ämnesintegrerat. Ofta förekom tematiskt arbete där flera

ämnen ingick under ett bestämt tema. Andra former som förekom var ämnesintegrering utifrån olika projekt, tävlingar eller specifika uppgifter. Forskarna fann också ämnesintegrering i form av samverkan i kommunen mellan skolor i lokala projekt.

Davison, Miller och Metheny (1995) har i sin litteraturstudie om ämnesintegrering i anknytning till matematik och naturvetenskapliga ämnen funnit fem former av ämnesintegrering. I den första formen handlar det om att speciella delområden i olika ämnen plockas ut och behandlas gemensamt så att eleverna blir uppmärksamma och medvetna om kopplingar mellan de olika ämnena. Den andra formen innebär att en del plockas från kursplanen i matematik och del från kursplanen i naturvetenskapliga ämnen. Dessa två delar integreras, vilket sedan medför att eleverna uppmärksammar matematiken i naturkunskapen och tvärtom. Den tredje formen innefattar ett undersökande arbetssätt där integrering mellan ämnen sker med en verklighetsanknytning och där eleverna får ställa hypoteser och dra slutsatser. I fjärde formen sker integrering mellan ämnen genom att eleverna får utgå från tidigare kunskap och göra olika experiment. Den femte och sista formen innefattar tematiskt arbete där alla skolämnen behandlas under ett gemensamt tema.

I forskning och i lärarnas beskrivningar av ämnesintegrering dyker också olika motiv upp till att arbeta integrerat. Persson (2011) har i sin forskning, som fokuserar på ämnesintegrering i samband med naturvetenskapliga ämnen, identifierat fyra olika motiv. Det första motivet benämns som det ämnesmässiga och handlar om att den verkliga världen inte är uppdelad i ämnen och därför bör inte skolans undervisning vara det heller. Det finns gemensamma begrepp och delar som behöver få ett sammanhang för att eleverna ska kunna få en större förståelse och ett fördjupat lärande. Det andra motivet är det pedagogiska motivet som innefattar elevers lärande och hur elevernas motivation ökar då de genom ämnesintegrering ges en möjlighet till att förstå ämnesinnehållet i ett större sammanhang och med fler perspektiv. Tredje motivet kännetecknas av mera organisatoriska drag som exempelvis att det är lättare att schemalägga ett naturvetenskapligt ämne än fyra uppdelade ämnen som fysik, kemi, biologi och teknik. Det sista motivet beskriver Persson som det ideologiska motivet och innefattar en värdering av kunskap och hur ämnen naturligt går in i varandra.

Czerniak m.fl. (1999) har även de i sin studie identifierat olika motiv till att arbeta ämnesintegrerat. Studien är litteraturoversikt som har sitt fokus på ämnesintegrering i samband med naturvetenskapliga ämnen och matematik. Precis som Persson tar de upp det ämnesmässiga motivet där det framhålls att världen inte är uppdelad i ämnen och därför bör inte den åtskillnaden göras i undervisningen heller. Genom att eleverna får ett större sammanhang och se kopplingar mellan ämnen får de en djupare förståelse. Czerniak m.fl. (1999) tar även upp motiv som handlar om att vår nutid kräver ämnesintegrering och där eleverna bör möta en sammankopplad kunskap för att vara aktuell för framtiden. De beskriver också motiv som har sin grund i att läroplaner uttrycker att eleverna ska få möta en ämnesintegrering i undervisningen. Genom att den integrerade undervisningen även tar sin utgångspunkt i vardagsnära problem och frågeställningar medför det också ett meningsfullt lärande för eleverna. Ytterligare ett motiv som Czerniak m.fl. (1999) har identifierat, och som poängterades som anmärkningsvärt i inledningen, är att integrering motiveras av litteratur och kursböcker som är avsedda för skolpersonal.



Skrifterna är positiva till det ämnesintegrerade arbetssättet, men forskarna påpekar att det finns få empiriska studier som stöder ämnesintegrerad undervisning.

Hittills har genomgång av tidigare forskning visat på att det finns olika tolkningar, former och motiv till att arbeta ämnesintegrerat. Det finns med andra ord en variation i lärares uppfattningar om ämnesintegrering. Även Davison m.fl. (1995) fastslår att ämnesintegrering betyder skilda saker för olika lärare. Varför det är på det här viset kan till viss del förklaras genom resonemanget ovan med problematiken kring begreppet, men också genom den förklaring som Persson, Ekborg och Ottander (2012) lägger fram. De menar att skolreformer har påverkat lärarutbildningar och därmed vilka begrepp lärare använder och vilken form av integrering som de använder sig av i undervisningen. Skolreformerna har också påverkat skolans styrdokument som har betonat ämnesintegrering på skilda sätt, vilket har medfört att lärares uppfattningar varierar. Persson (2011) tar i sin avhandling i samband med lärares tolkningar av styrdokument upp att också den befintliga miljön på skolan är en påverkansfaktor. Det kollegiala samarbetet som finns samt de kulturella och historiska traditioner som råder på skolan påverkar lärares uppfattningar och undervisning.

Avslutningsvis visar ovanstående forskningsöversikt på att lärares uppfattningar om ämnesintegrering varierar. Ett konstaterande kan göras i att det är ett problematiskt begrepp med många synonymer. Det finns många definitioner, tolkningar och förhållningssätt. Forskning presenterar en mängd olika former av att arbeta ämnesintegrerat och motiv som ligger bakom en sådan undervisning. Allt sammantaget visar på att det finns olika uppfattningar om ämnesintegrering och nu återstår att undersöka vilka dessa uppfattningar är.

### 3. Teoretisk inramning

Den här studien har dels ett övergripande teoretiskt perspektiv i didaktiken, och dels utgör fenomenografin en teoretisk inramning som även tillhandahåller verktyg för att analysera datan i undersökningen.

#### 3.1 Didaktik

Det övergripande perspektivet tar sin utgångspunkt i den didaktiska triangeln som är betydelsefull när det kommer till undervisning och lärande. Triangeln består av de tre delarna elev, lärare och innehåll samt visar på relationer dem emellan och att alla delar är viktiga (Lindström & Pennlert, 2016). Den här studien tar lärarperspektivet och sätter läraren i fokus. En del i triangeln som är viktig eftersom den påverkar de andra två delarna. En ökad kunskap om lärares förståelse och uppfattningar om ämnesintegrering som i sin tur kan användas för att utveckla undervisningen och möjliggöra ett lärande för eleverna (Larsson, 1986).

#### 3.2 Fenomenografi

Utöver och underliggande lärarperspektivet utgör fenomenografin en teoretisk inramning, men tillhandahåller även undersökningen dess analysverktyg. Fenomenografin har en syn på lärande som utgår från att *erfara* är att lära (Marton & Booth, 2000). Med erfara menar Marton & Booth (2000) att uppleva sin omvärld. Upplevelsen av ett fenomen sker i en viss situation och urskiljs från sitt sammanhang, även om fenomen och kontext är sammanflätande. Information läggs till det som urskiljs genom våra erfarenheter och kunskap, samtidigt som också mindre viktiga detaljer i det som urskiljs hamnar i bakgrunden. Vårt erfalande ger ett avtryck hos oss och ett lärande har skett. Beroende på erfarenheter samt vad som står i fokus och vad som hamnar i skymundan finns det variationer i våra individuella erfanden. Samtidigt menar fenomenografin att det finns ett begränsat antal sätt att erfara ett fenomen. Marton (1981) skriver hur tidigare forskning framför allt har fokuserat på *källan* till variation av uppfattningar, istället för det som den här undersökningen gör, nämligen den variation av uppfattningar som *finns*. En studie som denna kompletterar då andra typer av forskning. Genom att synliggöra lärares uppfattningar kan den kunskapen användas för att utveckla den integrerade undervisningen och skapa en lärande miljö för eleverna.

Sammanfattningsvis utgörs den teoretiska inramningen av ett lärarperspektiv och fenomenografi. Det är av vikt att ha läraren i fokus, vilket ger studiens dess övergripande teoretiska perspektiv. Fenomenografi som teoretisk utgångspunkt är mer underliggande lärarperspektivet, men genomsyrar hela undersökningen. Fenomenografi är dels en forskningsansats men också en metod. En metod som ger den här undersökningen dess analysverktyg. I följande kapitel presenteras den fenomenografiska forskningsansatsen som den här studien är inspirerad av, samt de metodologiska val som är gjorda i undersökningen.

## 4. Metod

Det finns många olika metoder att välja bland när man ska göra en empirisk undersökning och därför är det viktigt att välja en metod som passar det syfte som undersökningen har. Larsson (1986) beskriver hur det i forskning historiskt har funnits metoder som varit så strikt förankrade att metod har valts på grund av popularitet och inte på grund av vilket syfte som undersökningen har. Det är viktigt att studiens syfte och forskningsfrågor styr val av metod och eftersom den här undersökningen ämnar ta reda på lärares olika uppfattningar om ämnesintegrering har jag valt att göra en fenomenografisk undersökning.

### 4.1 Den fenomenografiska forskningsansatsen

Den fenomenografiska forskningsansatsen utvecklades av ett forskarteam vid Göteborgs Universitet under 1970-talet. Forskarteamet med Ference Marton i spetsen intresserade sig för människors olika sätt att uppfatta sin omvärld i förhållande till lärande och Kroksmark (2011) beskriver att just detta är fenomenografins kärna. Människors olika uppfattningar om fenomen och företeelser och att det således skiljer sig ”mellan hur något *är* och hur något *uppfattas vara*” (Larsson, 1986, s. 12). Marton & Booth (2000) talar om första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv handlar om fakta, saker som vi är överens om, medan andra ordningens perspektiv handlar om människors uppfattningar och där istället begrepp och fenomen är omdiskuterade (Kroksmark, 2011). Den här uppsatsen utgår då från ett andra ordningens perspektiv där Marton & Booth (2000) påtalar vikten av att som forskare ta ett steg tillbaka, sätta sin upplevelse och sina uppfattningar av fenomenet åt sidan för att inta en annan människas upplevelse för att kunna förstå och beskriva individers olika uppfattningar.

### 4.2 Metod för insamling av data

För att få svar på uppsatsens forskningsfrågor och ta reda på F-3 lärares uppfattningar om ämnesintegrering har datainsamlingsmetoden intervju använts. En så kallad semi-strukturerad intervju där fokus låg på att den skulle vara flexibel (Bryman, 2018). En flexibilitet som innebar en tillåtelse att ställa följdfrågor och frågor utöver de som var inplanerade för att utmana och få lärarna att dela med sig av sina uppfattningar om fenomenet ämnesintegrering. En intervjuguide (bilaga 3) användes för att behålla fokus på undersökningens syfte och forskningsfrågor samtidigt som det var tillåtet, till och med nödvändigt, att lämna den struktur som intervjuguiden gav för att kunna följa med i intervjupersonens tankar och resonemang (Kvale & Brinkmann, 2014).

Urvalsgruppen som intervjuades var F-3 lärare och dessa valdes medvetet. Kvale och Brinkmann (2014) benämner det som ett målstyrt urval och omfattar intervjupersonernas relevans för undersökningens syfte. Eftersom uppsatsens syfte och frågeställningar rör lärares uppfattningar måste de som intervjuas ha något att säga om ämnet. Urvalet var också målstyrt i den bemärkelse att lärarna som intervjuades skulle undervisa sina elever i de flesta ämnena. Eftersom det handlar om att få en ökad förståelse och mer kunskap kring vilka uppfattningar lärare har om ämnesintegrering blir det av betydelse kring huruvida de undervisar i ett eller flera ämnen. Bryman (2018) beskriver att det krävs ett visst mått av struktur för att kunna jämföra utsagorna

med varandra. Om lärarnas förutsättningar skiljer sig åt, skiljer sig deras erfarenheter och påverkar då även deras uppfattningar.

Valet av antalet intervjupersoner medför olika aspekter. För att komma på djupet i analysen och få med många olika uppfattningar krävs flertalet intervjusvar. Samtidigt är det tidskrävande med semi-strukturerade intervjuer där risken finns att inte komma ner på djupet i analysen eftersom datamängden är för stor (Larsson, 1986). Men för att få tillgång till en så stor datamängd som möjligt inom tidsramen som en 15 poängs högskolekurs erbjuder har ett samarbete skett med en studentkamrat. Vi tar oss an ämnesintegrering fast genom två olika perspektiv och forskningsansatser. Jag inspireras av den fenomenografiska forskningsansatsen där jag ämnar undersöka hur lärare uppfattar och beskriver ämnesintegrering, medans min studentkamrats perspektiv är den ämnesintegrerade undervisningen och gör en innehållsanalys. Vi har intervjuat fyra lärare var, men har på grund av vårt samarbete tillgång till åtta lärares intervjusvar. För att nå en så stor bredd och variation som möjligt av personer i urvalsgruppen valdes lärare från tre olika skolor (se beskrivning av de intervjuade lärarna i tabell 1 nedan). Lärarna valdes också medvetet för att alla tre årskurserna skulle bli representerade. Intervjuerna har spelats in och transkriberats. För att få en större förståelse och bli mer insatta i den andres intervjuer transkriberade vi varandras intervjuer.

Tabell 1. Beskrivning av de intervjuade lärarna.

Lärare	Utbildning	Årskurs	Erfarenhet, antal år som lärare	Skola
1	F-6	3	12	1
2	F-6	3	11	1
3	1-3	1	13	2
4	F-6	2	7	2
5	1-6	1	23	1
6	F-6	2	9	3
7	F-6	3	9	1
8	1-7	2	21	3

I undersökningen och under transkriberingarna har de två kvalitetsbegreppen reliabilitet och validitet, tagits i beaktning. För att stärka reliabiliteten och pålitligheten i uppsatsen med att resultaten inte beror på slumpen har intervjusvaren transkriberats ordagrant. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp utskrifter av intervjuer och hur det blir en fråga om tolkning även om ambitionen är att skriva ordagrant. För att minimera vår tolkningspåverkan har jag och min studentkamrat diskuterat inför våra intervjuer hur vi skriver transkriberingarna. Hur vi hanterar och skriver saker som tystnader och emotionella aspekter som skratt eller ironi. Pålitligheten i uppsatsen kräver också en medvetenhet från min sida att det handlar om att tolka någon annans tolkningar (Larsson, 1986). En medvetenhet som kompletteras med att presentera undersökningens resultat med illustrerande citat för att vara så transparent som möjligt. När det kommer till validiteten och giltigheten i uppsatsen som handlar om att undersökningen undersöker det den säger att den ska göra hamnar återigen transkriberingarna i fokus. Eftersom det muntliga

språket skiljer sig från det skrivna språket blir textens form av betydelse. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att utskriften bör passa forskningssyftet och detta har tagits i beaktning för att stärka uppsatsens giltighet. Undersökningen ska ta reda på lärares uppfattningar och de beskrivningar de gör av ämnesintegrering och därför passar en ordagrann, återgivande och berättande text undersökningens syfte.

Inför intervjuerna har deltagarna tagit del av ett informationsbrev (bilaga 1). I brevet informeras intervjudeltagarna att vi tar hänsyn och följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) där individen skyddas genom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa principer handlar bland annat om att deltagandet är frivilligt och individen när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Det handlar också om att intervjun sker anonymt där alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att datan används bara för forskningsändamål.

I samband med informationsbrevet delgavs intervjudeltagarna även två korta texter på exempelktioner (bilaga 2) att begrunda innan intervjun. Det finns två huvudsakliga anledningar till varför det var av vikt för deltagarna att ta del av två exempel på ämnesintegrerade lektioner innan intervjun. Den första anledningen grundar sig i den kontext som exemplen erbjuder. Marton & Booth (2000) beskriver hur en fenomenografisk undersökning till viss del handlar om att frigöra en intervjupersons "hittintills otänkta tankar" (s. 169). Genom att presentera ämnesintegrering i ett sammanhang gavs lärarna möjlighet till att tänka och reflektera kring sina uppfattningar om ämnesintegrering. Den andra anledningen handlar om att exempelktionerna gav både mig som intervjuare, men också intervjudeltagare, möjlighet att använda dem för att exemplifiera samt tydliggöra beskrivningar och yttranden angående ämnesintegrering. Sammanfattningsvis möjliggjorde exempelktionerna ett djup i intervjun när ämnesintegrering presenterades i en kontext istället för om fenomenet hade presenterats isolerat och utan sammanhang.

### **4.3 Analys av data**

Inom fenomenografin handlar det om att finna den variation av uppfattningar som finns av ett fenomen (Marton & Booth, 2000). I bearbetning av data ingår då att finna likheter och skillnader i intervjudeltagarnas uttalanden. I studien hitta och beskriva de kvalitativa skillnaderna i uppfattningarna av fenomenet ämnesintegrering. Marton och Booth (2000) pratar här om beskrivningskategorier och hur sammansättningen av de olika kategorierna benämns som undersökningens utfallsrum. Beskrivningskategorierna i utfallsrummet utgör själva slutresultatet i undersökningen och inbegriper tre olika kriterier (Marton & Booth, 2000). Det första kriteriet handlar om att alla kategorierna måste ha en tydlig förbindelse till undersökningens fenomen. Det andra kriteriet består av att ordna kategorierna hierarkiskt där de har en logisk koppling mellan varandra. Sista kriteriet utgörs av de kvalitativt skilda kategorierna ska ordnas i så få kategorier som möjligt, men där ändå hela datamaterialet är representerat. Kategorisera och finna variationer av uppfattningar som finns av fenomenet börjar redan under datainsamlingsfasen. Allt eftersom undersökningen fortskrider och bearbetning sker fördjupas förståelsen för fenomenet och det sker ett lärande för forskaren under tidens gång (Marton & Booth, 2000). Larsson (1986) poängterar att eftersom slutresultatet utgörs av beskrivningskategorierna är det

av betydelse att inte nöja sig med de resultat som först uppträder. Det handlar om att läsa transkriberingarna om och om igen för att kunna reflektera, få nya infallsvinklar och fler perspektiv på datamaterialet. En process som innefattar bearbetning och analys som i sin tur leder till utveckling och fördjupning av datamaterialet och ger ett slutresultat med beskrivningskategorier.

Som Marton & Booth (2000) skriver så startade den här undersökningens analys redan i transkriberingsfasen. Under tiden intervjuerna transkriberades skrevs de tankar ner som dök upp i samband med uttalanden som rörde lärarnas uppfattningar om ämnesintegrering. När transkriberingarna var färdigställda lästes de igenom ett flertal gånger där alla avsnitt som rörde lärarnas uppfattningar markerades. De markerade avsnitten sorterades i grupper som hade likheter med varandra. Utefter innehåll skapades namn på de olika grupperna. Materialet lästes igenom på nytt för att ytterligare reflektera samt urskilja likheter och skillnader. Och som Marton & Booth (2000) påtalar så innebar analysen och bearbetningen av datan ett lärande för mig som forskare och bilden av fenomenet fördjupades. Nya perspektiv och dimensioner trädde fram, vilket i sin tur medförde att kategorier kunde slås samman och nya tog form. Till slut utkristalliserade sig de fyra kvalitativt skilda beskrivningskategorier som är undersökningens resultat.

#### **4.4 Studiens trovärdighet och generaliserbarhet**

Studiens trovärdighet har det till viss del redan redogjorts för i de två avsnitten ovan som har behandlat datainsamlingsmetod och analys. Begreppen reliabilitet och validitet har tagits upp som handlar om studiens pålitlighet och giltighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Pålitlighet i form av att resultatet inte beror på slumpen och giltighet i form av att undersökningen undersöker det den säger att den ska göra. Jag har därför ovan försökt att beskriva studiens metod och genomförande på ett så tydligt sätt som möjligt för att skapa en transparens och en möjlighet till att bedöma tillförlitligheten hos resultatet. I det kommande avsnittet vill jag dock klargöra några aspekter som har tagits i beaktning och som inte tidigare har framförts för att ytterligare stärka studiens trovärdighet samt även ta upp frågan om generaliserbarhet.

Som tidigare beskrivits handlar analyser av intervjudata om att tolka någon annans tolkningar (Larsson, 1986). Det är viktigt att vara medveten om för att minimera min tolkningspåverkan och kräver ett konstant försök av mig att sätta mina personliga värderingar och uppfattningar åt sidan. Detta har dels varit av vikt under analysarbetet för att inte påverka resultatet, och dels under intervjun där det har handlat om att vara öppen för det som respondenten säger. Lägga förutfattade meningar åt sidan för att kunna lyssna in det som intervjudeltagaren säger. Ytterligare en aspekt som handlar om tolkningar är att det också är en fråga om tolkning för respondenten (Larsson, 1986). I intervjufrågor som ställs handlar det om för intervjudeltagare att förstå och tolka dem. För att testa frågorna och hur dessa uppfattades genomfördes en pilotstudie. I och med det kunde intervjufrågorna bearbetas för att säkerställa att de riktades mot fenomenet samt studiens syfte och forskningsfrågor. I det framskrivna resultatet finns också citat från respondenterna för att ytterligare stärka studiens trovärdighet. Citaten medför att mina tolkningar kan bedömas (Larsson, 1986). Den tolkning som har gjorts blir synlig för andra att granska och bedöma.

De lärare som ingår i den här studien har tidigare presenterats som ett målstyrt urval, men de har också har valts ut genom tidigare etablerade kontakter och genom en närhetsprincip. Två skolor kontaktades där jag och min kurskamrat har genomfört verksamhetsförlagd utbildning samt en skola som har varit en tidigare arbetsplats. Alla tre skolorna ligger i samma kommun som också är den kommun som jag och min kurskamrat bor i. Marton & Booth (2000) skriver att en bredare variation av personer i urvalsgruppen troligtvis medför att en större variation av uppfattningar blir representerade. För att få en så bred variation och nå så många olika uppfattningar som möjligt inom ramen av en 15 poängs högskolekurs kontaktades därför lärare från tre olika skolor istället för bara lärare från en skola. Av samma anledning representerar lärarna också alla tre årskurser istället för bara en årskurs. Sedan att jag och min studiekamrat hade en viss relation till några av de intervjuade lärarna är något som jag bedömer inte har påverkat studiens resultat. Tvärtom så kunde en viss relation skapa en avslappnad intervjusituation. Det är något som Kvale och Brinkmann (2014) uttrycker som betydelsefullt, att skapa en tillitsfull relation för att nå ett djup och syftet med undersökningen. Under intervjun poängterades det därför också att det inte fanns några rätt eller fel på frågorna utan att det var just deras individuella uppfattningar som låg i fokus.

Generaliserbarheten är ytterligare något att betrakta i relation till studien. I forskning är det alltid en fråga av intresse ifall undersökningens resultat är applicerbart på likartade grupper, sammanhang eller situationer (Kvale & Brinkmann, 2014). I studien ingår intervjudata från åtta lärare. Studien är inte generaliserbar eftersom undersökningsgruppen består av för få lärare och som Morton & Booth (2000) uttrycker det ”kategorisystemet kan aldrig göra anspråk på att vara ett definitivt system” (s. 163), men är fulltäckande för de uppfattningar som finns inom den undersökningsgrupp som ingår i studien.

## 5. Resultat

Nedan presenteras den variation av uppfattningar om ämnesintegrering som framkommit ur datamaterialet i form av kvalitativt skilda kategorier. Kategorierna är fyra till antalet och presenteras hierarkiskt med den enklaste först och den som innehåller flest aspekter och därmed är mest avancerad sist. Variationer av uppfattningar inom varje kategori illustreras med hjälp av citat och alla lärarnas sammanlagda uppfattningar finns beskrivna och representerade i kategorierna. Beroende på uppfattning kan en informant finnas i flera olika kategorier. Kategorierna tillsammans utgör utfallsrummet och helheten av de sammanlagda uppfattningarna. Resultatet utgörs av de fyra beskrivningskategorierna:

- Kategori 1. Ett ämne som utgångspunkt
- Kategori 2. Spegling av vekligheten
- Kategori 3. Med metoden i fokus
- Kategori 4. Ett fördjupat och meningsfullt lärande

### 5.1 Kategori 1. Ett ämne som utgångspunkt

I den första kategorin handlar lärarnas uppfattningar om ämnesintegrering i relation till ett ämne. Ett planerat temaarbete eller ett ämnesinnehåll är utgångspunkten för att integrera olika ämnen. Vissa lärare beskriver det som att utifrån ett temaarbete knyta samman och koppla olika ämnen till temat. Andra lärare beskriver det som att behandla ett ämnesinnehåll i flera skolämnen, att blanda och väva ihop ämnen genom ett innehåll. Men gemensamt för alla uppfattningar inom denna kategori är att de beskriver ämnesintegrering med utgångspunkt i ett ämne. Beroende på intresse skiljer det sig sedan mellan lärarna till hur ofta och vilka ämnen som ingår och blandas, vilket följande citat illustrerar.

Jo men det är ju mycket att det går i ett, att alla ämnena vävs ihop till en väv. Sen tycker ju jag att det är enklast att utgå från NO eller SO och så integrera bilden, musiken, svenskan. Matten är alltid lite svårare, den är också lite mer... eller för mig är den mer läroboksstyrd. De andra ämnena känner jag friare i. (Lärare 3)

Jag får ju in... eftersom jag gillar musik så får jag ju alltid in musiken i vad jag än gör mer eller mindre. (Lärare 8)

Även fast intresse påverkar vilka ämnen lärare väljer att integrera är det två skolämnena som sticker ut när lärarna beskriver sina uppfattningar om ämnesintegrering. Som det första citatet ovan synliggör så uppfattas matematiken svårare att integrera eftersom den ofta är bunden till en lärobok. Skolämnet svenska utmärker sig också genom att det beskrivs som ett ämne som är enkelt att integrera och som går genom alla de andra ämnena, vilket följande citat exemplifierar.

Så svenskan är med hela tiden. ... för svenskan genomsyrar alla ämnen. (Lärare 8)

En annan variation av uppfattning som ingår i den här kategorin uttrycks av en lärare och handlar om att tydliggöra skillnader mellan ämnena för eleverna. Läraren beskriver ämnesintegrering utifrån ett större arbetsområde och hur ämnen blandas och går ihop. I samband med det



påtar läraren vikten av att låta eleverna bli medvetna kring vilket ämne det är som behandlas i undervisning.

Ytterligare en aspekt som ryms inom denna kategori är uppfattningar om ämnesintegrering i relation till tid. Vissa lärare förmedlar att ämnesintegrering är något som tar tid eftersom det krävs extra planering. Andra lärare menar att ämnesintegrering spar tid därför att det då är möjligt att behandla två eller fler ämnen samtidigt. Lärare av denna uppfattning går till och med så långt att de menar att det hade varit omöjligt att inte ämnesintegrera, eftersom de då inte hade hunnit få med allt det som läroplanen föreskriver. Följande två exempel visar på de två skilda sätten att uppfatta ämnesintegrering med utgångspunkt i ett ämne och i relation till tid.

Nu går jag tillbaka till matten för matten är ju den som skulle kunna ta mest tid, för du har en mattebok och om du ska få in det i temat då är inte matteboken uppbyggd på temat och då måste du göra eget så det tar tid. (Lärare 2)

Att man bara inte nuddar vid dom, att man bara skulle köra i SO eller NO rakt av ja då får man bara nudda på allting väldigt snabbt för att hinna allting man ska göra under lågstadiet. Så det absolut fördelar eller det känns nästan som det är ett måste, det går inte, det är omöjligt att få till det annars. (Lärare 4)

## 5.2 Kategori 2. Spegling av verkligheten

I den andra kategorin beskriver lärarna hur ämnesintegrering sker naturligt eftersom det finns naturliga kopplingar mellan ämnen. Naturliga kopplingar som kommer av att vi lever i en verklighet och en värld som inte är uppdelad i ämnen. Uppfattningarna som ryms inom denna kategorin innefattar även tankegångar som den första kategorin bestod av, att ämnesintegrering sker utifrån ett tema eller ämnesinnehåll, men här går man ett steg längre och tänker att ämnesintegrering även är något utöver det. Ytterligare ett perspektiv läggs till diskussionen och det handlar om att ämnesintegrering speglar verkligheten. Följande två lärare uttrycker det väldigt tydligt på olika sätt.

...det är ju liksom att man ser att det är en helhet, vi lever i helhet, vi är inte uppstyckade. Vad du än gör i ditt liv så är det ju inte bara... du lever ju inte i ämnen i din vardag. Du lever i en helhet och det är viktigt att barnen vet om det. (Lärare 2)

Jag tänker att det egentligen så är det ju väldigt konstigt det här med ämnen så är ju inte livet. Det är ju... nu är det ju bättre. Vi hade ju ett tag väldigt noga uppdelat i religion, historia, geografi och så. Nu är det ju lite mera SO och det tycker jag väldigt skönt och det blir så konstigt för det går ju ändå och ofta naturligt in i varandra och så är det ju i livet när man är ute och med andra människor så går ju ... (Lärare 3)

I den här kategorin finns också aspekter och resonemang som handlar om att ämnesintegrering är något som sker hela tiden, att faktiskt *allt* är ämnesintegrering. Följande citat illustrerar detta.

Nej, för att alla ämnen är ju egentligen det. Det finns ju inget ämne som inte får in andra ämnen i sig. Inte ens matte är det ju för där har vi ju dialog hela tiden. Vi pratar med varandra. Alltså allt är ju ämnesintegrering. Egentligen! (Lärare 5)

Lärarna beskriver att det inte är möjligt att peka ut någon situation eller undervisning som inte är ämnesintegrerad. Allting sammanlänkas och går in i varandra. De berättar också hur integrering sker omedvetet och oplanerat, till skillnad från föregående kategori som bara behandlade uppfattningar om ämnesintegrering i planerad form. Lärarna berättar hur dom också tar tillvara på spontana tillfällen i undervisningen när naturliga kopplingar mellan ämnen blir synliga.

Ja så det är ju liksom... det är ämnesintegrering utan att man tänker på det. (Lärare 2)

Sen finns det ju också den lite mer spontana ämnesövergripande när det lite mer blir att ... nu har jag inget riktigt bra exempel, men där barnen kanske säger någonting eller det råkar komma upp någonting i högläsningboken och så bara, men ja just det kommer ni ihåg när vi jobbade ... ja just det, det hänger ju ihop med det där som hänger ihop med det och ... det är dom bästa stunderna tycker jag när det liksom blir så spontat. (Lärare 3)

### 5.3 Kategori 3. Med metoden i fokus

Uppfattningarna inom den tredje kategorin handlar om att lärarna beskriver och använder ämnesintegrering som en metod eller ett arbetssätt. Denna kategori bygger på de tidigare då arbetssättet utgår från tankegångar om att ämnesintegrering sker planerat utifrån ett ämne och att det också speglar verkligheten, men blir i och med de här uppfattningarna även en metod. En lärare uttrycker tankar om ämnesintegrering utifrån ett temaarbete som kategori ett handlade om, men också som ett arbetssätt där läraren beskriver att det handlar om att utveckla elevernas förmågor genom modellering och att integrera olika ämnen. Genom modellering och en liknande struktur sker en ämnesintegrering och ämnen blandas. I relation till arbetssättet tar även läraren upp tidsaspekten och menar att man sparar tid. Genom att använda modellering och använda samma arbetssätt med flera ämnen frigörs tid då eleverna känner igen sig och vet vad de ska göra. Läraren beskriver ämnesintegrering som arbetssätt på bland annat följande vis:

...att vi jobbar med förmågorna på olika sätt. Och då implementerar svenskan då, att vi jobbar och lär barnen genom modellering då, hur man gör då till exempel när man gör när man jobbar med skönlitterära texter. Och sen kanske man går vidare till författarporträtt och sen så jobbar man på samma sätt med faktatexter och att vi då i arbetet med dom här bitarna så tar vi in dom andra ämnena. (Lärare 8)

En annan variation av uppfattning inom denna kategori tar sig i uttryck på ett annat vis, men likväl används ämnesintegrering som en metod. En lärare berättar hur det är möjligt att utnyttja elevers intresse och förmågor i ett ämne för att utvecklas i ett annat. Läraren beskriver det väldigt talande på följande sätt.

Men sen tänker jag också att ämnesintegrering också faktisk kan vara... Ja men jag hade en pojke i min förra klass som var, han hade jättesvårt för att läsa men skitduktig på matte. Han tyckte det var så tråkigt att läsa, men då fick han läsa problemlösning när han egentligen skulle lästräna så var det problemlösning han fick läsa. Det var ju också en form av ämnesintegrering. (Lärare 3)

#### 5.4 Kategori 4. Ett fördjupat och meningsfullt lärande

Uppfattningarna inom den fjärde och sista kategori är de mest avancerade och innehåller aspekter som ingen av de föregående kategorierna behandlar. De citat och beskrivningar som ingår här handlar om hur en ämnesintegrerad undervisning kan leda till att eleverna får möjlighet till att utveckla en fördjupad kunskap och där det sker ett ökat lärande. Genom att samma ämnesinnehåll behandlas i olika ämnen får eleverna fler perspektiv, vilket leder till en ökad och djupare förståelse för ämnesinnehållet. Lärarna vittnar också om att ämnesintegrering är lustfyllt och medför ett meningsfullt lärande. Uppfattningar inom denna kategori har alla relationer till de föregående, men här handlar det om uppfattningar som tar ämnesintegrering ytterligare ett steg bort från de övriga. Följande tre citat beskriver den variation av uppfattningar som ryms inom kategorin. De tre citaten innefattar beskrivningar om fördjupad kunskap, djupare förståelse och meningsfullt lärande.

...det blir ju mer fördjupad kunskap tänker jag, att genom att lära sig på olika sätt blir det ju mycket repetition kanske, men då har de lärt sig på olika sätt... (Lärare 1)

...det blir ju en annan helhet. Det blir en annan förståelse, en djupare förståelse och det blir en trygghet hos eleverna eftersom att dom känner igen metoder och arbetssätt lättare. Både från år till år och från ämne till ämne. Det blir inte lösryckt, blir det inte. Det blir lite sammanhängande, det hänger ihop och man kan hänvisa till saker. (Lärare 8)

Jag kan känna också att vi har inte, vi har kanske inte Sveriges tydligaste arbetsplan i engelska och vi har inte riktigt något läromedel i tvåan i engelska så där känns det väldigt skönt att hänga upp engelskan på något annat ämne för att då lär vi oss höst ord eller kroppen, vi lär oss kroppen ord. Faktiskt ha någonting så att det blir lite mer meningsfullt och inte bara engelska färger mitt upp i någonting som inte hör till nånting annat. (Lärare 3)

#### 5.5 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis resulterade undersökningen i fyra kvalitativt skilda beskrivningskategorier. I den första kategorin fanns det tydliga kopplingar till ett tema eller ämnesinnehåll och benämns som *ett ämne som utgångspunkt*. Den andra handlade om att ämnesintegrering sker naturligt eftersom vi lever i en verklighet som inte är uppdelad i ämnen och rubriceras som *spegling av verkligheten*. I tredje kategorin med benämningen *med metoden i fokus* finns uppfattningar som handlar om att använda integrering som ett medel och ett arbetssätt. Den fjärde och sista kategorin benämns som *ett fördjupat och meningsfullt lärande* och här handlar uppfattningarna om hur det är möjligt att utveckla en fördjupad kunskap och förståelse hos elevernas genom ämnesintegrering. Resultatet visar också på att det finns dimensioner och aspekter som är återkommande inom kategorierna. Vissa dimensioner träder fram och betonas mer i vissa kategorier och i andra hamnar de mer i bakgrunden eller nämns inte alls. De aspekter och dimensioner som är återkommande och som det finns en variation kring i kategorierna är identifierade till fyra stycken och presenteras i tabell 2 nedan. Den första dimensionen handlar om hur lärarna beskriver ämnesintegrering i relation till ett ämne, den andra behandlar tidsaspekten och om lärarna betonar det eller inte, den tredje dimensionen handlar om vilka arbetssätt som beskrivs i samband med deras uppfattningar och den sista dimensionen utgörs av om lärarna

betonar förståelse i samband med integrering. Fyra dimensioner som det finns en variation kring i de olika kategorierna.

Tabell 2. Resultattabell där kategorierna (K1-K4) utgörs av lärarnas uppfattningar och vad dom handlar om, medans dimensionerna (ämne, tid, arbetssätt, förståelse) består av det som varierar i deras uppfattningar.

	Ämne	Tid	Arbetssätt	Förståelse
K1. Ett ämne som utgångspunkt	Enskilda ämnet i fokus och en förutsättning.	Tar tid. Tidsvinst.	Ofta temaarbete.	
K2. Spegling av verkligheten	Ämnen i relation till verkligheten.	Tidsaspekten träder inte fram.	Ibland i relation till temaarbete. Tar tillvara på spontana stunder.	
K3. Med metoden i fokus	Ämne betonas inte, men ligger i bakgrunden.	Tidsvinst.	Modellering. Utnyttjar elevers intresse i ett ämne för att utveckla ett annat. Betonar ett varierat arbetssätt.	
K4. Ett fördjupat och meningsfullt lärande	Ämne betonas inte, men ligger i bakgrunden.	Tidsvinst	Arbetssätt finns med, men ligger i bakgrunden.	Förståelse ligger i fokus. Fördjupad kunskap. Fler perspektiv. Meningsfullt.

## 6. Diskussion

Resultatet från den här studien visar att ämnesintegrering kan uppfattas och användas som en metod, ett medel för att möjliggöra lärande. Ett påfallande intressant resultat eftersom det inget som genomgången tidigare forskning har presenterat. Under kategori 3 citeras en lärare som berättar hur hon använder ämnesintegrering för att motivera sina elever. Läraren beskriver en situation där en elev är i behov av att utveckla sin läsförmåga och utnyttjar därför elevens intresse i matematik för att öva och förbättra läsningen. Läraren använder då elevens intressen och förmågor i ett ämne för att utvecklas i ett annat. Ämnesintegrering blir ett medel för att nå lärande, vilket inte har framträtt att integrering kan vara i en forskningsöversikt. Detta var ett intressant resultat som den här studien kom fram till. Framöver i det här kapitlet kommer resultatet diskuteras och ställas i relation till tidigare forskning. Jag kommer också ta upp studiens betydelse och relevans, både för forskning och för verksamma inom skola, men även för mig i min kommande yrkesroll. Avslutningsvis tar jag upp förslag på vidare forskning.

### 6.1 Resultat i relation till tidigare forskning

Sammanfattningsvis var den här studiens syfte att undersöka vilka uppfattningar F-3 lärare har om ämnesintegrering. Syftet i sin tur mynnade ut i två frågeställningar. Dels i vilka uppfattningar lärare har om begreppet ämnesintegrering, och dels på vilka sätt de beskriver ämnesintegrering i relation till sin undervisning. Svaret på dessa frågeställningar resulterade i fyra kvalitativt skilda beskrivningskategorier. Det mest centrala och kärnpunkten i lärarnas uppfattningar gav kategorierna dess namn. De hierarkiskt ordnade kategorierna utgörs av *ett ämne som utgångspunkt, spegling av verkligheten, med metoden i fokus* och slutligen den mest avancerade *ett fördjupat och meningsfullt lärande*. När dessa kategorier ställs i relation till tidigare forskning finns det framförallt likheter, men också skillnader.

I tidigare forskning presenteras en mängd olika former av ämnesintegrering. Former som handlar om på vilka olika sätt som lärare arbetar ämnesintegrerat. Om resultatet av den här undersökningen ställs i relation till dessa former går det att identifiera kopplingar och samröre med tre av kategorierna från denna studie. Persson m.fl. (2009) fann i sin forskning två olika former av integrering och bägge dessa former handlade om vilka ämnen som integrerades och hur ofta det skedde. Dessa två former går att likställa med de uppfattningar som ingår i kategorin *ett ämne som utgångspunkt*. Inom denna kategori fanns variationer kring vilka ämnen som integrerades samt hur ofta och som i sin tur berodde på lärarnas intresse. Davison m.fl. (1995) fann i sin litteraturstudie fem former av ämnesintegrering. Dessa former handlade dels om temaarbete där alla skolämnena behandlades gemensamt under ett tema. Dels bestod ämnesintegreringen av att delområden i ämnen plockades ut och integrerades. Forskarna redovisade hur lärarna medvetet gjorde eleverna uppmärksamma på kopplingar mellan olika ämnen, men också om hur de synliggjorde ett ämne i ett annat. I de fem formerna ingick också ämnesintegrering i form av olika arbetssätt, där även ett arbetssätt hade koppling till verklighetsperspektivet. Dessa fem former har alla kopplingar med den här undersökningens tre kategorier *ett ämne som utgångspunkt, spegling av verkligheten* och *med metoden i fokus*. Sammantaget så visar en jämförelse med tidigare forskning och de former av ämnesintegrering som har identifierats samröre med tre av den här undersökningens resultat kategorier.

Men det finns också skillnader när studiens resultat ställs i relation till tidigare forskning och de former som presenteras. I den australienska studien där forskarna Venville m.fl. (1998) intervjuade lärare på 16 grundskolor identifierade de ytterligare två former av ämnesintegrering som ovanstående forskare inte redovisade. Dels integrering i form av tävlingar, och dels i form av kommunala lokala projekt. Dessa två former av ämnesintegrering är något som lärarna i den här undersökningen inte uttryckte några uppfattningar kring.

Jämförs undersökningens resultat med de motiv som forskning presenterar ligga bakom en ämnesintegrerad undervisning finns alla motiv utom ett presenterade i två av den här studiens resultat kategorier. De motiv som Persson (2011) redovisar i sin avhandling och Czerniak m.fl. (1999) i sin litteraturstudie går att identifiera i kategorierna *spegling av verkligheten* och *ett fördjupat och meningsfullt lärande*. Motiven forskarna presenterar handlar framförallt om att verkliga världen inte är uppdelad i ämnen och därför bör inte heller skolans undervisning vara det, samt hur ämnesintegrerad undervisning medför fler perspektiv på ett ämnesinnehåll vilket gör att eleverna får en djupare förståelse. Detta i sin tur stämmer överens med de uppfattningar som ingår i de två kategorierna. Det motiv som saknas i den här studien och som inte dök upp i lärarnas uppfattningar var det motivet som tidigare har påpekats som anmärkningsvärt, nämligen att litteratur och kursböcker avsedda för skolpersonal förespråkar ämnesintegrering. Samtidigt föreskriver dagens läroplan, Lgr 11, att lärare *ska* arbeta ämnesövergripande, vilket gör att i det här sammanhanget är det ett motiv som är självskrivet. Bortser vi då från det, eftersom det är något lärare måste göra, går alltså alla motiv som forskarna redovisade att finna i den här studiens beskrivningskategorier.

Sammanfattningsvis landar ovanstående jämförelse mellan tidigare forskning och resultatet från den här studien i att överhängande tidigare forskning går att finna i den här studiens fyra resultat kategorier. Enda undantaget gäller de två former av ämnesintegrering som innefattade tävlingar och kommunala lokala projekt. Detta anser jag vara oerhört intressant och anmärkningsvärt! Mot bakgrund av den förvirring som beskrevs inledningsvis har den här studien ett tydligt och sammanfattande resultat. Ett tydligt resultat till skillnad från den förvirring och det virrvarr som forskning har identifierat i samband med begreppet ämnesintegrering. En förvirring som kommer av att ämnesintegrering är ett problematiskt begrepp med många synonymer. Ett begrepp och fenomen som länge varit en del av skolans historia, men som innebär skilda saker för olika människor.

## **6.2 Studiens betydelse och relevans**

Den här undersökningen visar alltså på ett tydligt och sammanfattande resultat när det ställs i relation till tidigare forskning. Två frågor som kommer naturligt ur den diskussionen är: Hur kan det komma sig? Och vilken betydelse och relevans får den här studien? Kroksmark (2011) beskriver Ference Marton som "ett geni inom pedagogiken" och att han "verkligen kommit fram till konkret användbar pedagogisk kunskap" (s. 588). I hans bok finns ett översatt utdrag från den artikel som Marton (1981) skrev för att presentera forskningsansatsen och metoden fenomenografin för första gången, *Phenomenography – describing conceptions of the world*

*around us*. Marton skriver hur forskning framförallt har ägnat sig åt första ordningens perspektiv som innefattar hur något *är*, till skillnad från andra ordningens perspektiv och det som fenomenografin ägnar sig åt, nämligen hur något *uppfattas vara*. Marton förespråkar en perspektivförändring som innebär att fokus ligger på den variation av uppfattningar som finns av ett fenomen, istället för att fokusera på källan till variation av uppfattningar. Men som Marton också påpekar kompletterar fenomenografin övrig forskning. Den här studien resulterade i tydliga och sammanfattande beskrivningskategorier. Studier som denna kan då komplettera övrig forskning om ämnesintegrering utan att hamna i den tidigare beskrivna förvirringen. De kan öppna upp för kompletterande fördjupande forskning som ägnar sig åt att beskriva, analysera och förstå ämnesintegrering. Kompletterande studier av första ordningens perspektiv som undersöker spänningsfältet huruvida ämnesintegrering och ämnesspecifik undervisning gynnar elevers lärande.

Ovanstående resonemang pekar på den här studiens relevans inom forskning. Samtidigt är den av betydelse för lärare och de didaktiska val som görs i samband med undervisning och lärande. Studiens övergripande teoretiska perspektiv tog sin utgångspunkt i läraren och satte denna i fokus. De uppfattningar lärare har blir då av vikt i relation till de andra två delarna i den didaktiska triangeln; elev och innehåll. De erfarenheter, kunskaper och uppfattningar lärare har påverkar elever och innehållet i undervisningen. Genom att lärare får kunskap om de uppfattningar som finns om ämnesintegrering, som den här studien tillhandahåller, kan lärare reflektera över sina egna uppfattningar och göra medvetna didaktiska val i undervisningen som gynnar elevers lärande. Marton & Booth (2000) skriver att uppfattningar handlar om det oreflekterade. När dessa uppfattningar nu identifieras blir det möjligt för lärare att kunna reflektera kring dem. Genom att uppfattningarna blir synliga och kommer fram genom de olika kategorierna kan lärare reflektera kring det oreflekterade. Detta leder i sin tur till en större medvetenhet kring ämnesintegrering där lärare kan ta ställning och göra medvetna didaktiska val i undervisningen som möjliggör ett lärande för eleverna.

Detta blir av betydelse även för mig som snart färdigutbildad F-3 lärare. Under hela undersökningens gång har det inneburit ett lärande av fenomenet ämnesintegrering för mig. Vid starten av den här studien hade jag mina uppfattningar om integrering. Allt eftersom har jag fått reflektera kring mina uppfattningar, vilka de är och vad som ligger i dem. Genom att ta del av andras uppfattningar och resonemang har mina uppfattningar breddats. Fler aspekter och dimensioner har trätt fram under studiens gång. De uppfattningar jag har idag innehåller fler aspekter av fenomenet ämnesintegrering än vad de hade vid undersökningens start. Genom att jag nu har en mer vidare och mer komplex syn på ämnesintegrering har jag även större möjlighet att anpassa min kommande undervisning efter de behov som finns i klassrummet. Jag kan planera ett temaarbete som motiverar mina elever, men också vara uppmärksam och ta tillvara på spontana tillfällen i undervisningen när ämnesintegrering i naturliga sammanhang visar sig. Jag kan utnyttja ämnesintegrering som ett medel och en metod för att nå lärande. Sist men inte minst kan jag reflektera över den ämnesintegrerade undervisningen och säkerställa att det blir ett fördjupat och meningsfullt lärande.

### **6.3 Förslag på vidare forskning**

Som avslutande ord vill jag peka de nya forskningsfrågor som har väckts hos mig i och med denna studie. Det är nu fastslaget att det finns en mängd varierande uppfattningar hos lärare om ämnesintegrering. Dessa har gått att ordna och sammanföra under fyra kategorier. Den mest avancerade kategorin visar på uppfattningar om att ämnesintegrering medför ett meningsfullt lärande där undervisningen ger eleverna fler perspektiv på ett ämnesinnehåll. I sin tur leder detta till ett ökat lärande för eleverna i form av en fördjupad förståelse och kunskap. Detta är de uppfattningar lärare har. Men är det verkligen så? Här behövs empiriska studier som undersöker detta. Ytterligare forskning som det finns ett behov av är ämnesintegrerad undervisning ur ett elevperspektiv. Forskning tar i huvudsak ett lärarperspektiv, men hur uppfattar och upplever elever den integrerade undervisningen? Sammantaget behövs fler empiriska studier om ämnesintegrerad undervisning och vad som gynnar elevers lärande.



## Referenser

- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Bursjö, I. (2015). Att skapa sammanhang: Lärare i naturvetenskapliga ämnen, ämnesövergripande samarbete och etiska perspektiv i undervisningen. *Nordina (elektronisk Ressurs)*, 11, 19–34.
- Czerniak, C., Weber, W., Sandmann, A., & Ahern, J. (1999). A Literature Review of Science and Mathematics Integration. *School Science and Mathematics*, 99(8), 421-30.
- Davison, D., Miller, K., & Metheny, D. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226-230
- Helmane, I., & Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*, 9(1), 7-15. doi: 10.1515/sigtem-2017-0010.
- Krokmark, T (red.). (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lederman, Norman G., & Niess, Margaret L. (1997). Integrated, interdisciplinary, or thematic instruction? Is this a question or is it questionable semantics? (Editorial). *School Science and Mathematics*, 97(2), 57-58.
- Lindström, G. & Pennlert, L. (2016). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo Förlag
- Marton, F (1981). Fenomenografi – att beskriva uppfattningar av världen omkring oss. I Krokmark, T. (red.). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur AB
- McComas, W., & Wang, H. (1998). Blended Science: The Rewards and Challenges of Integrating the Science Disciplines for Instruction. *School Science and Mathematics*, 98(6), 340-348.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, H. (2011). *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7–9*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet Teknisk-naturvetenskapliga fakulteten. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik.
- Persson, H., Ekborg, M., & Garpelin, A. (2009). Ämnesintegrerad undervisning i naturvetenskap – Vad är det? *Nordic Studies in Science Education*, 5(1), 47-60.
- Persson, H., Ekborg, M., & Ottander, C. (2012). En studie av lärares intentioner med och genomförandet av ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 9. *Nordina*, 8(1), 73–88.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2019. Hämtad 2020-05-19 från <https://www.skolverket.se/publikationsserie/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie, 60). Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Liber AB
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber AB
- Venville, Wallace, Rennie, & Malone. (1998). The Integration of Science, Mathematics, and Technology in a Discipline-Based Culture. *School Science and Mathematics*, 98(6), 294-302.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Ämnesintegration. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-05-19 från <https://www.nese.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/%C3%A4mnesintegration>

## Bilaga 1 Informationsbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter, Therese Ellington och Annika Hedin Sjöholm, som studerar vår sista termin på programmet för grundskollärare på Göteborgs Universitet med inriktning förskoleklass till årskurs tre. Vi har precis påbörjat vårt examensarbete och ska göra en undersökning angående ämnesintegrerad undervisning.

Vi har som önskemål att intervjua dig som är grundskolelärare i årskurs F-3 och som har erfarenhet av ämnesintegrerad undervisning. Rektorn har gett oss muntligt tillstånd att genomföra undersökningen på din skola, men om det är ett bättre alternativ, under rådande omständigheter, att göra intervjun digitalt går detta naturligtvis bra. Intervjuerna kommer att genomföras av någon av oss under april månad och vi beräknar att intervjuerna kommer att ta cirka 30–45 minuter, men det är bra om vi har en timma till förfogande. Intervjuerna kommer att vara enskilda, spelas in, skrivs ut ordagrant och därefter kommer materialet att avidentifieras. Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer där individen skyddas genom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För mer information kring principerna se [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf).

Både det inspelade och skriftliga materialet kommer att förvaras så att ingen obehörig får tillgång till det. Ditt deltagande är frivilligt och du har när som helst rätt till att avsluta ditt deltagande. Efter genomförd studie kommer resultatet presenteras i en skriftlig rapport.

Bifogat detta brev finns två exempellektioner som vi tänker är ett underlag för vidare diskussion.

Vår handledare i examensarbetet heter Maria Svensson, Universitetslektor, Proprefekt  
Akademisk grad: Doktor, och vid eventuella frågor går det bra att kontakta henne på [maria.svensson@ped.gu.se](mailto:maria.svensson@ped.gu.se)

Med vänliga hälsningar

Therese Ellington och Annika Hedin Sjöholm

[therese.ellington@gmail.com](mailto:therese.ellington@gmail.com)

073-983 56 01

[annika.sjoholm@telia.com](mailto:annika.sjoholm@telia.com)

073-542 66 74

## Bilaga 2 Exempellektioner

Inför intervjun läs vänligen igenom följande lektioner. Den första lektionen är tagen ur ett större arbetsområde som handlar om kroppen. Den andra lektionen är en NO lektion. Lektionerna kan vi sedan använda i intervjun till att diskutera och exemplifiera utifrån.

”Eleverna har tidigare arbetat med enheten centimeter. Därför kommer vi att repetera vad centimeter står för samt diskutera hur man går tillväga när man använder ett måttband. Exempelvis att det är viktigt att mäta från 0:an och att den kan vara placerad på olika sätt beroende på måttbandet och det man ska mäta. Eleverna kommer även att få exempel på att det sägs att det finns olika samband mellan våra kroppsdelar och där eleverna nu ska få undersöka om dessa samband stämmer. Exempel på sådana samband är ”vår underarm är lika lång som vår fot”, ”att pannan och avståndet mellan näsan och hakan är lika långt”, ”att längden mellan fingerspets till fingerspets är lika långt som sin egen längd”. Efter detta kommer eleverna att få arbeta med stencilen ”min kropp – mäta och forska”. Eleverna arbetar då i sina lärpar, för att hjälpa varandra med mätningen.”

”NO står på schemat. Eleverna ska få skriva en faktatext om älgen. Vi börjar med att samtala om vad vi redan vet om älgen och vad vi önskar att veta. Därefter ser vi en faktafilm om älgen. Vi sammanfattar vad vi fick reda på och gör en tankekarta tillsammans. Saknas någon fakta som eleverna ville få reda på kan de antingen slå upp i faktaböcker som finns i klassrummet eller söka på internet. De får använda tankekartan och eventuell övrig uppletad fakta till att skriva sin text. Eleverna får välja om de vill skriva för hand eller på dator. De får även måla en bild av älgen till sin text.”

## **Bilaga 3 Intervjuguide**

### **Bakgrund:**

Vilken utbildning har du och vilka ämnen är du legitimerad i?

Hur länge har du arbetat som lärare?

När började du arbeta på den här skolan?

Vilka årskurser och ämnen undervisar du i?

Hur ser strukturen ut här på skolan? Arbetar ni i arbetslag? Hur fungerar det?

### **Lärares uppfattning om ämnesintegrering**

Vad tänker du på när jag säger ämnesintegrering?

Vad innebär ämnesintegrering för dig?

Kan du ge exempel på vad du menar att ämnesintegrering är?

Använder du andra benämningar än ämnesintegrering? Varför och när?

Vad är inte ämnesintegrering, kan du ge ett exempel?

Vad tycker du om ämnesintegrering? Varför tycker du så?

Hur ser på ämnesintegrering i förhållande till ämnesövergripande? Varför tycker du så?

Hur ser på ämnesintegrering i förhållande till temaarbete? Varför tycker du så?

### **Exempellektionerna**

Hur skulle du benämna de två exempellektionerna? Ämnesintegrerade, ämnesövergripande eller temaarbete?

Om vi tittar på exempellektionen som handlade om att skriva en faktatext om älgen, hur tänker du då kring ämnesintegrering?

Är detta ämnesintegrering enligt dig? Varför? Hur tänker du kring ämnesintegrering utifrån detta exempel?

Om vi tittar på exempellektionen som handlade om att mäta kroppsdelar, hur tänker du då kring ämnesintegrering?

Är detta ämnesintegrering enligt dig? Varför? Hur tänker du kring ämnesintegrering utifrån detta exempel?

### **Lärares syn på undervisning och ämnesintegrering**

Arbetar ni med ämnesintegrering på skolan? Hur? Vilka ämnen? Varför?

Sker det något samarbete mellan lärare/årskurser/skola?

Vilka former av ämnesintegrering har du varit inblandad i? Vilka ämnen? Hur ofta?

Kan du ge några exempel på hur du har arbetat med ämnesintegrering i din undervisning?

### **Motiv**

Vad motiverar ämnesintegrering? Vilka anledningar finner du till att arbeta ämnesintegrerat?

Är det några ämnen eller områden som motiveras mer andra att arbeta ämnesintegrerat i?

### **Möjligheter och hinder**

Vilka fördelar tycker du finns med att arbeta ämnesintegrerat? Varför?

Ser du några fördelar med den ämnesintegrering som är i exempelktionerna?

Vilka nackdelar tycker du finns med att arbeta ämnesintegrerat? Varför?

Ser du några nackdelar med den ämnesintegrering som är i exempelktionerna?

### **Avslutande frågor:**

Hur skulle du vilja arbeta med ämnesintegrerad undervisning? Varför?

Är det något annat du vill tillägga som vi inte har pratat om?