



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Lärarprogrammet, examensarbete 15 poäng

Ämnesintegration och ämnesövergripande arbete - Vad är vad?

**Ett empiriskt nedslag i en diskussion
kring två pedagogiska begrepp**

Jenny Carlsson & Jonas Udd

LAU 370 Människan i världen III
Handledare: Silwa Claesson
Examinator: Sten Båth
Rapportnr: HT07-2611-021

Abstract

Arbetets titel	Ämnesintegration och ämnesövergripande arbete - Vad är vad? Ett empiriskt nedslag i en diskussion kring två pedagogiska begrepp
Arbetets art	Examensarbete i det allmänna utbildningsområdet i lärarprogrammet.
Författare	Jonas Udd och Jenny Carlsson
Handledare	Silwa Claesson
Examinator	Sten Båth
Antal sidor	28
Rapportnummer	HT07-2611-021
Nyckelord	Ämnesintegrering, ämnesövergripande, orienteringsmönster, erfarenhetspedagogik, kunskapande.

Bakgrund Då vi under vår lärarutbildning, efter VFU och vikariat, närt ett allt större intresse för att arbeta ämnesövergripande och ämnesintegrerat samt att lyfta in elevers egna erfarenheter i undervisningen vill vi undersöka vad det finns för teorier i litteraturen och tankar hos lärare bakom dessa arbetsätt och arbetsformer.

Syfte Syftet med detta examensarbete är att försöka ta reda på vad ämnesintegrerat och ämnesövergripande arbete innebär och hur man kan arbeta och förhålla sig till begreppen. Vi vill även titta på hur pedagogisk forskning påverkar lärare i deras arbete.

Metod Kvalitativ undersökningsmetod vid litteraturstudier och empiriska studier. Den empiriska studien har en belysande och kontrastiv funktion. Vi har valt att föra en diskussion och resonera oss fram med stöd av våra källor.

Resultat

- Det verkar finnas ett glapp i kommunikationen mellan forskarnas värld och lärarnas värld.
- Begreppsdefinitioner är nödvändiga för att man ska kunna diskutera pedagogiska frågor på ett meningsfullt sätt.
- För att arbeta ämnesövergripande och ämnesintegrerat behöver man kanske inte arbeta i projektform, det är möjligt att låta det genomsyra ens vardagliga undervisning.

Innehåll

Abstract.....	1
Innehåll.....	2
1. Inledning.....	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Syfte och frågeställningar.....	4
1.3 Vår utsiktspunkt.....	4
2. Litteraturgenomgång.....	5
2.1 Kunskapande sker i en social och kulturell kontext.....	5
2.2 Det rådande kunskapsläget	7
2.3 Begreppsdefinition	7
2.4 Integrering.....	8
2.5 Erfarenhetspedagogik.....	9
2.6 Elevsyn.....	10
2.7 John Dewey.....	10
2.8 Synen på kunskap och kunskapande i de nationella styrdokumentet.....	11
2.9 Hermeneutik och meningsfullhet.....	12
2.10 Övrig litteratur.....	13
3. Tillvägagångssätt	13
3.1 Val av metod.....	14
3.2 Utförande och frågeformulering.....	15
3.3 Urval.....	16
3.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	17
3.5 Etik.....	17
3.6 Integrering i skolan.....	18
4. Resultat och analys	19
4.1 Empirisk studie	19
4.1.1 Lärares uppdrag.....	19
4.1.2 Begreppet kunskapande.....	20
4.1.3 Erfarenhetspedagogik	21
4.1.4 Arbetslagets inverkan.....	21
4.1.5 Projekt och temaarbeten.....	22
4.1.5 Ämnesövergripande och ämnesintegrerad undervisning.....	23
5. Slutdiskussion.....	25
5.1 Kunskapande, en förutsättning för att ämnesintegrering ska kunna ske vid ämnesövergripande arbete?.....	25
5.2 Begreppsdefinitionen, yrkesspråk och professionalisering.....	25
5.3 Kopplingen mellan forskarvärlden och lärarvärlden.....	26
5.4 Ämnesintegrering och ämnesövergripande, vad är vad?.....	27
5.5 Ämnesövergripande arbete i det vardagliga skolarbetet, en möjlig väg att gå?.....	28
5.6 En möjlig negativ sida av vårt resonemang.....	28
5.7 Möjliga vidare konsekvenser	29

6. Litteraturförteckning.....30

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vår ingång till denna C-uppsats var ett gemensamt intresse för att arbeta ämnesöverskridande och ämnesintegrerat. Detta intresse har sin grund i vår vilja att se samband och helhet som väcktes under vår första termin på lärarprogrammet. Framför allt förhållandet mellan elevers *kunskapande* och ämnesöverskridande verksamhet har kittlat vårt intellekt och antytt ett djup som väntat på att utforskas. Med kunskapande menar vi, i linje med idéhistorikern Bernt Gustavsson (2002), att det är något den lärande utför. Lundegård, Wickman och Wohlin använder sig även av Gustavssons definition i sin bok *Utomhusdidaktik* och de uttrycker detta såhär. Kunskapande är ”en aktivitet som kräver engagemang och som införlivas i oss själva. Kunskap är en personlig och social företeelse som finns i ett mänskligt, socialt och kulturellt sammanhang.”¹

Viljan att se helheten och sambanden mellan olika ämnesområden har vuxit allt eftersom vi har fått mer och mer erfarenhet av läraryrket genom VFU², vikariat och extrajobb. Även de olika LAU-kurserna³ har fördjupat förståelsen för hur kunskapande och ämnesöverskridande arbete hänger ihop. Startpunkten på detta förhållningssätt var framför allt Sven-Erik Liedmans föreläsningar under LAU100. De gav nya insikter och antydningar om hur kunskap skapas. Hans tydliga distinktion mellan information och kunskap var i mångt och mycket ett uppvaknande som lett till att vi under våra studier har lagt denna syn på kunskap och kunskapande som ett raster på större delen av den litteratur vi läst såväl som på de analyser vi gjort av faktiska lärandesituationer.

1.2 Syftet och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att försöka ta reda på vad ämnesintegrerat och ämnesövergripande arbete innebär och hur man kan arbeta och förhålla sig till begreppen. Vi vill även titta på hur pedagogisk forskning påverkar lärare i deras arbete.

Detta konkretiseras genom följande frågeställningar:

- Vad innebär ämnesövergripande arbetssätt?
- Vad innebär ämnesintegrerat arbetssätt?
- Finns det någon kunskapssyn som skapar bra förutsättningar för ämnesövergripande och ämnesintegrerade arbetsformer?
- Hur ser förhållandet ut mellan pedagogisk forskning och lärares arbete?

1.3 Vår utsiktspunkt

När detta är sagt så är det också på sin plats att tillägga att den diskussion vi för är på ett teoretiskt plan. Vi målar upp en idealbild för en pedagogisk situation av samma anledning som teoretiska fysiker ofta utelämnar friktion i sina matematiska fysikaliska teorier då den innebär en allt för komplicerad variabel som påverkas av allt för många omständigheter vilket skulle göra teorierna för stora och komplicerade för att vara användbara. Därför gör vi en teoretisk konstruktion förankrad i slutsatser deducerade från pedagogisk forskning då det vi

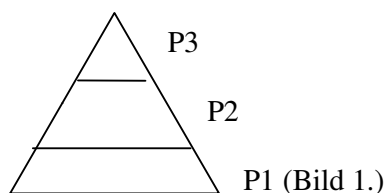
¹ Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red) (2004). *Utomhusdidaktik*. s.26

² Verksamhetsförlagd utbildning.

³ Allmänt utbildningsområde på lärarprogrammet.

forskar på befinner sig på det plan där undervisning inte sker utan istället de goda såväl som de dåliga förutsättningarna för undervisning skapas.

Vi utelämnar alltså här konkreta klassrumsituationer och de ramfaktorer som gör pedagogens vardagliga arbete till en otroligt komplicerad och krävande verklighet. Vi gör detta då en begränsning är en förutsättning för ett meningsfullt arbete men också av ovan nämnd anledning. Om vi försökte ta hänsyn till alla möjliga komplikationer i en situation där kunskapande förekommer så hade vi aldrig kommit längre än till en oändlig mängd exempel vilket inte hade varit till någons gagn. För att belysa var i spannet mellan teori och praktik vi befinner oss använder vi oss av en enkel men talande konstruktion ursprungligen introducerad av Løvlie återgiven och använd av Gunnar Handal och Per Lauvås i *En strategi för handledning – på egna villkor*.⁴ Pyramiden nedan illustrerar den pedagogiska praktikens natur och indelas i tre nivåer där vi anser att P2 och P3 bäst kopplar an till vår ståndpunkt. Se bild 1.



Här symboliserar P2-området den nivå vi anser oss befinna oss på i vårt resonemang. Den vidrör den mentala nivån som till exempel planering och reflektion. Toppen på pyramiden, P3-området, innefattar de etiska överväganden man gör. Även denna knyter an till planeringen men även när återkoppling och självkritik sker. I detta område anser vi att vi befinner oss. Vi anser oss inte befinna oss i P1-området i vårt resonemang då denna del representerar det rent praktiska åtagandena i lärargärningen så som till exempel lokaldisposition, schemalogistik och provrättning. P1-nivån är en rent konkret handlingsnivå, vårt resonemang är teoretiskt.⁵

2. Litteraturgenomgång

2.1 Kunskapande sker i en social och kulturell kontext

Redan i förordet av sin bok *Ett oändligt äventyr* skriver Liedman om hur moderna hjälpmedel leder informationen via bredband rakt in i våra skolsalar ”men informationen är inte kunskap utan enbart material för kunskap”.⁶ I dagsläget, över fyra år senare, har inte detta citat samma överväldigande inverkan på oss som under vår första termin utan istället kan vi med glädje konstatera att denna syn på kunskap numera är helt integrerad i vår begrepps värld.

Liedman talar även om en kategorisering av olika typer av kunskap då kunskaper idag är ett begrepp som rymmer en väldig mångfald. Det är också här kopplingen mellan hans syn på kunskap och hur olika ämneskategorier hänger samman blir tydlig. Ämnesövergripande arbete rör sig inte om att vi talar och skriver svenska när vi arbetar i ämnet samhällskunskap i skolan och då också kan redovisa vårt arbete i båda ämnena. Det handlar om hur de olika dimensionerna av begreppet förutsätter varandra och hur kunskapen alltid befinner sig i en kontext som är vår kultur. Med kultur menar vi och väljer återigen att lyfta in Liedman som från Marx har lånat begreppet kultur som ”vår andra natur” och definierar Marx kulturbegrepp

⁴ Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1982). *På egna villkor: en strategi för handledning*

⁵ Handal & Lauvås (1982).

⁶ Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier. s.5

i sin vidaste mening som: ”Kulturen som den andra naturen innefattar allt det människogjorda.”⁷

Den kategorisering Liedman gjort för att beskriva hur kunskap utvecklats inom vår kultur är följande: (Det är viktigt att poängtera att författaren beskriver ordningsföljden mellan dimensionerna som ”tämmligen likgiltig”. Det handlar alltså inte om inbördes hierarkier där något är mer eller mindre värt; i vår kultur skapar kunskaperna förutsättningar för varandra).

1. förmågan att producera redskap av olika slag
2. förmågan att förstå andra människor och det samhälle som dessa lever i
3. förmågan att tala och förstå tal liksom att skapa och låta sig vägledas av en symbolvärld
4. förmågan att skriva och att tolka skrift⁸

Även Lev Semjonovitj Vygotskij (1869-1934) poängterar hur kunskap alltid skapas i en kulturell och social kontext. Han var forskaren bakom den sociokulturella inriktningen vilket mycket förenklat innebär att fokus inom denna inriktning ligger på den sociala miljön och dess påverkan på barnets utveckling. I Silwa Claessons bok *Spår av teorier i praktiken*, återges Vygotskijs teorier om att ett barns utveckling hänger samman med den miljö det växer upp i och att barnets lärande och dess utveckling inte går att åtskilja.⁹ Det sociokulturella förhållningssättet har alltså sitt fokus på den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget.¹⁰ Författaren klargör även Vygotskijs sätt att se på lärandet och dess utvecklingsprocess och lyfter in begreppet ”zone of proximal development” det vill säga zon av proximal utveckling. Alla människors inläring sker i en zon inom vilken utveckling skulle kunna vara möjlig.¹¹

Tanken är att zonen är skillnaden mellan vad eleven kan och vad denne kan lära sig med assistans från en lärare. Detta synsätt ger oss lärare lite hopp. Det betyder att vi genom att lyssna, observera och försöka förstå i vilken utvecklingsfas eleven/eleverna befinner sig kan hjälpa dom framåt till nästa fas. Vi ger dom nycklarna och dom får själva låsa upp.¹²

Förklaringen som återges i citatet ovan anser vi visar på att grundtanken i denna teori går att sammankoppla med synen på kunskapande där den aktiva eleven står i centrum av kunskapandeprocessen. Läraren och eleven skapar förutsättningar för kunskap men ett aktivt medverkande från eleven gör det till kunskapande.

Vart ville vi då komma genom att lyfta fram dessa exempel? Jo, vi talar om ämnesövergripande verksamhet i skolan och vi anser att denna syn på kunskapande är en förutsättning för att man ska förstå syftet med att arbeta ämnesöverskridande. Eller som Liedman själv uttrycker det.

Det moderna samhällets arbetsdelning kan inge föreställningen att vissa av oss rör sig i den ena dimensionen, andra i den andra. Hantverkaren eller teknologen är blott och bart sysselsatt med sina verktyg, kuratorn eller politikern med samhället, engelskläraren med språket; och litteraturvetaren är texternas fånge. I själva verket förutsätter varje arbetsuppgift alla dimensionerna. Så länge vi inte inser det, löper vi risk att krympa vår egen horisont. Det skulle alltså *bara* vara redskapen som spelar en roll för oss, eller texten som sådan eller andra människor. Med en sådan inställning lägger vi en del av vår egen verklighet i mörker.¹³

⁷ Liedman (2001). s.170

⁸ Liedman (2001). s. 171

⁹ Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur. s.29

¹⁰ Claesson (2001). s. 30

¹¹ Claesson (2001) s.30

¹² <http://ita-uppslagsbok.wikispaces.com/Sociokulturelltperspektiv>

¹³ Liedman (2001) s.172

Följaktligen kan man hävda att ämnesövergripande arbete och ämnesintegrering är en del av kunskapen i sig. Ute i samhället utanför skolan görs inte samma ämnesindelningar utan varje fenomen och situation rymmer flera av skolämnena integrerade med varandra. De uppträder inte som isolerade enheter.

2.2 Det rådande kunskapsläget

Vi samtalade en del kring hur vi skulle förhålla oss till ämnesövergripande och ämnesintegrerat arbete i en uppsats och vi var väl medvetna om att vi skulle behöva exempel på denna typ av arbete som var förankrad i reell pedagogik och didaktisk forskning och inte bara kopplad till läroplanen och idéhistoriska och filosofiska teorier. Vi behövde konkreta exempel på teorier deducerade från forskning på verklig undervisning ute i svenska skolor. Med detta i sinnet tog vi oss i kast med att försöka reda ut det rådande kunskapsläget. Detta visade sig vara både spännande och intressant, om än mödosamt, och vi kunde se att även om det vi sökte inte alltid var fokus i de böcker vi läste så fanns tankarna ofta implicit uttryckta.

Under arbetets gång insåg vi att det fanns en fara med att söka efter specifika tendenser och den faran manifesterade sig i att vi ibland läste in mer i de texter vi läste än vad som kanske egentligen sades. Vi fann ändå tillräckligt med konkreta exempel på forskning på ämnesövergripande arbete för att känna att vi inte var ute på alltför tunn is. Det vi saknade var forskning om de bakomliggande orsakerna till att lärare väljer att arbeta ämnesövergripande och det var där vi hade egna förhoppningar om att kunna koppla det till synen på kunskapande. Detta var dock svårt och det var här vi först började misstänka att det inte bara var vi som var osäkra på definitionen av de begrepp som är centrala i uppsatsen utan även bland forskare så råder det en viss förvirring kring definitionen av begreppen ämnesövergripande och ämnesintegrerad.

2.3 Begreppsdefinition

En stor (och ganska självklar) vinst med våra efterforskningar var att flera nya och gamla begrepp fick en konkret innebörd istället för att vara den typ av begrepp man som student på grund av bristande sakkunskap kan uppleva som typiska pedagogfloskler. Vi började så sakteliga bygga ett *orienteringsmönster*¹⁴ och ringa in var en del av forskningen på ämnesöverskridande verksamhet står idag. Men det var också här den första ordentliga begreppsförvirringen satte in. Tidigare hade ämnesövergripande, ämnesöverskridande och ämnesintegrerat arbete varit synonymt för oss. Och i all ärlighet så är väl ämnesövergripande och ämnesöverskridande fortfarande två snarlika benämningar på ett och samma fenomen. Vi var båda överens om att övergripande, överskridande var alltför svävande och vida begrepp. Samtidigt började vi istället fundera över vad integrering kunde innebära. Var verkligen integrering samma sak som de ovan nämnda begreppen?

Då vi båda gjort huvuddelen av vår VFU på 6 – 9-skolor vände vi oss först till Lpo94, det vill säga läroplanen för de grupper av elever som vi kommer att undervisa, för att se vad det stod om integrering där. Under rubriken *Kunskaper* står det att ”lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former”¹⁵ Även under *Rektorns ansvar* nämns integrering i stycket ”Ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen” Vad innebär då dessa två citat? Det första citatet upplever vi som ganska abstrakt och svårpenetrerat men det blir aningen tydligare då det står i ljuset av en ”harmonisk utveckling” och att elevens ”lust att lära skall utgöra en grund för

¹⁴ Andersson, Björn (1994). *Om kunskapande genom integrering*

¹⁵ Skolverket. Lpo94. www.skolverket.se

undervisningen.”¹⁶ Alltså kan man på god grund dra slutsatsen att enligt Lpo94 så är integrerade kunskaper en bidragande orsak till lust att lära och en harmonisk utveckling och följaktligen något djupt positivt och en del i de förutsättningar som krävs för kunskapande.

Det andra citatet, taget från Rektorns ansvar, var lite av en vattendelare för oss då det var här vi för första gången insåg att man i de nationella styrdokumenterna skiljer på ämnesövergripande och ämnesintegrering. I citatet ovan benämns inte integreringen som ämnesintegrering men det är tydligt att integreringen är något annat än *ämnesövergripande* då det ämnesövergripande är något som ska integreras. Vad innebär då integrering och integrerad undervisning? När vi ställt oss denna fråga började vi söka efter begreppet integrering i den litteratur vi redan sökt igenom och fann via källhänvisningar en rapport skriven av Björn Andersson för NA-spektrum.¹⁷

2.4 Integrering

I rapporten nämnd ovan går Anderson in på djupet av begreppet integrering och försöker reda ut vad det innebär i förhållande till de naturvetenskapliga ämnena. Även om hans rapport har en tydlig koppling till just de naturvetenskapliga ämnena så menar vi att det i hans inledande definition, och på många andra punkter, finns en generaliserbarhet som gör att resonemangen går att applicera på andra kunskapandesituationer.

Definitionen är helt enkelt: 'Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt.' Det är underförstått att det är individen som integrerar. Det finns med andra ord ingen integration i sig. Integration är alltid någons integration. I undervisningen är det fråga om att stimulera eleven att integrera, dvs. själv konstruera helheter av delar.¹⁸

Om vi använder oss av Anderssons definition av begreppet integrering så hamnar vi i en intressant situation där definitionen nödvändigtvis inte handlar om arbete över ämnesgränserna utan även om hur nya kunskaper i ett ämne integreras i elevens tidigare förståelse av detta ämne och då utökar och fördjupar förståelsen av detsamma. Detta har även, anser vi, en tydlig koppling till en hermeneutisk syn på lärande.¹⁹

Begreppet integrering är alltså ett centralt begrepp här och vi har föreslagit Anderssons syn på integrering som en tankekonstruktion allmän nog att kunna appliceras på andra kunskapandesituationer än de rent naturvetenskapliga.

I vårt förhållande till integrering ligger det implicit att det nödvändigtvis inte handlar om integrering över ämnesgränserna i en av lärare konstruerad uppgift. Integreringen kan lika gärna vara individens egen personliga integrering av olika ämnesområden. Det behöver inte heller handla om integrering mellan olika ämnesområden utan det kan lika gärna vara integrering av ny kunskap i ett sedan tidigare existerande men fortfarande expanderande och fördjupande orienteringsmönster.

Ur Anderssons perspektiv har integrering inte skett förrän eleven har förstått sambanden mellan de olika delar som integrerats. Alltså är ämnesövergripande undervisning där uppgifterna är ämnesöverskridande men eleven inte har möjlighet att själv integrera meningslösa ur ett individuellt integrerat perspektiv. I de fall där detta förekommer så handlar

¹⁶ Skolverket Lpo94

¹⁷ Andersson (1994)

¹⁸ Andersson, (1994) s.3

¹⁹ Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap.*

det förmodligen om lärares goda vilja och ambition men är samtidigt ett utslag av otillräckligt kunnande om vad integrering egentligen innebär ur detta perspektiv. Om elever och lärare förstår innebörden av detta perspektiv på integrering skulle det eventuellt kunna öka förståelsen för undervisningen och kunskapandet. Förhoppningsvis leder detta till att skolarbetet präglas av ett större intresse och djupare förståelse av ämnesområden, förhållandet mellan olika ämnesområden och sitt eget kunskapande.

Som en följd av detta resonemang föreslår vi här en egen definition av begreppen ämnesövergripande och ämnesintegrering.

Ämnesövergripande: En uppgift eller situation som inbegriper mer än ett av de olika skolämnena.

Ämnesintegrering: När en kunskapande individ ser delarna *och* helheten av ett eller flera fenomen och förstår förhållandet dem emellan och därmed kan koppla dem till sitt tidigare kunnande.

Dessa definitioner är självklart inte på något sätt något försök till att ge en definition av begreppen som vi hoppas ska bli allmängiltiga, men en definition inom ramarna för detta arbete är en nödvändighet. Detta för att det ska bli begripligt och meningsfullt att göra det såväl som att läsa det. Därför gör vi, med stöd av den litteratur vi redovisar i detta arbete, den definition du läst ovan.

2.5 Erfarenhetspedagogik

En annan aspekt av den individuella integreringen är hur den sker i den lärandes egna orienteringsmönster. Med detta menar vi hur den lärande sätter ny kunskap i relation till sina tidigare erfarenheter. Detta är vad Jan Nilsson kallar *erfarenhetspedagogik*.²⁰

Med erfarenhetspedagogik syftar Nilsson just till pedagogik som tar sitt avstamp i elevens egna erfarenheter och med hjälp av dessa gör undervisningen meningsfull, individualiserad och just integrerad. Erfarenhetspedagogik har dock en inneboende svårighet vilket Nilsson inte på något sett hymlar med. Han är i det han skriver väl medveten om svårigheten för en pedagog att sammanfoga två, för eleven ofta, helt diametralt motsatta världar, den privata och den institutionaliserade. ”Den pedagogiska utmaningen blir att forma en undervisning som möjliggör öppningar och kopplingar mellan elevers vardagliga förståelse av sin omvärld och den mera vetenskapliga som skolan av tradition har att erbjuda dem.”²¹

När han lyfter fram problematiken i erfarenhetspedagogiken så sätter han även ljuset på att den innebär fler möjligheter än problem. Han påpekar framför allt att erfarenhetspedagogik inte innebär ett dikotomiskt förhållande till två världar, skolan och den privata. Synen på det inbördes oförenliga motsatsförhållandet ligger i första hand hos eleverna. Hos Nilsson ligger fokus som sagt på de goda förutsättningarna i själva förhållningssättet.

”- när undervisningsinnehållet är alltför abstrakt, faktainriktat och distanserat reagerar eleverna med passivitet, oengagemang och (ibland) med en öppet negativ inställning detta kan leda till instrumentell hållning och/eller faktareproduktion. Undervisningen måste vara konkret och nära eleverna, och att det innehåll som man arbetar med på olika sätt måste knyta an till elevernas värld och erfarenheter.”²²

²⁰ Nilsson, Jan (2006). *Att se och förstå undervisning*

²¹ Nilsson (2006) s.204

²² Nilsson (2006). s.202

”en undervisning som är öppen för elevernas liv, tankar och erfarenheter inte behöver stå i ett motsatsförhållande till en undervisning som handlar om det mera abstrakta, okända och främmande.”²³

Dessa olika aspekter leder alla till en *funktionaliserad*²⁴ integrerad och följaktligen meningsfull undervisning. Vinsten med att kalla sin undervisning erfarenhetspedagogisk istället för individuell är att man startar i något som är gemensamt för alla som sedan får en riktning hos individen. Det kräver inte att läraren ska sätta sig in i samtliga elevers privatliv. Efter hand blir det så att man lär sig mer och mer om sina elever och själv kan föreslå riktningar men i ett initialskede är det en stor hjälp att kunna röra sig med generaliserbara termer. Sedan allt eftersom man lär känna eleverna så kan man individualisera undervisning så att varje elev får unika uppgifter. Det finns såklart inget självändamål att försöka göra tjugofem olika uppgifter till varje lektion men man har möjligheten att vinkla allt man gör och arbetar man i huvudsak med uppgifter med en viss generaliserbarhet inbyggda så löser sig individualiseringen och integreringen i samspelet mellan lärare och den lärande som vid det här laget, precis som läraren, förhoppningsvis börjat förstå hur han/hon lär sig bäst. Detta är en förutsättning för att eleverna ska kunskapa, befästa sina orienteringsmönster och kunna börja se samband mellan ny och gammal kunskap och olika ämnesområden.

2.6 Elevsyn

Vart har då detta resonemang lett oss? Till att börja med så ligger det en elevsyn i botten där den lärande är aktiv i sin inläring. Eleven ägnar sig åt kunskapande. För att det ska finnas förutsättningar för de olika individerna att kunna vara aktiva så är en mycket viktig förutsättning den att eleven får möjlighet att arbeta erfarenhetspedagogiskt. Att individens erfarenheter ligger som grund eller möjligen ramverk för lärandet. Detta leder i sin tur till att kunskapandet blir meningsfullt för den lärande. Eleven kan vidga och fördjupa sitt orienteringsmönster och det är även på denna nivå som integreringen sker. Om vi lägger Anderssons syn på integrering på Liedmans kunskapssyn och Nilssons pedagogiska idé om erfarenhetspedagogik så har vi skapat förutsättningar för kunskapande och meningsfullt lärande för individen. Detta talar även den amerikanska pedagogen och filosofen John Dewey (1859-1952) om.

2.7 John Dewey

Uttrycket ”learning by doing” är ofta sammankopplat med Deweys och hans arbeten och forskning som låg som grund för den progressiva pedagogiken i USA och har betytt mycket för skolans utveckling. I boken *Individ, skola och samhälle*, klagör författarna Sven Hartman, Ulf P. Lundgren samt Ros Mari Hartman för Deweys utgångspunkter, de menar att det mest centrala i Deweys pedagogik är individen och det sociala sammanhanget. Dewey menar att individen utvecklas genom ett samspel med sin omvärld och blir medveten om de sociala förordningar samt lär sig förstå sammanhang.²⁵ Som tidigare nämnts så sammankopplas Dewey ofta med uttrycksättet ”learning by doing”. Om vi sätter in det i ett skolperspektiv så betyder det att eleven i sin utbildning måste ges möjligheter att få pröva och experimentera dvs. en praktisk tillämpning skall ske. Dewey förmedlar bilden av människan som aktiv gentemot sin omvärld vilket vi anser är vad kunskapande innebär. Kunskapssökandet blir en process som endast kan genomföras om individen är aktiv.

²³ Nilsson (2006). s.206

²⁴ Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*

²⁵ Dewey, John (1980). *Individ, skola och samhälle*

Dewey förespråkar även att utgångspunkten för undervisningen skall vara individens intressen och aktiviteter.²⁶ Sammanfattningsvis kan vi understryka det faktum att det måste finnas ett samband mellan individens intresse och ansträngning. Föreningen dem emellan ger ett äkta intresse som föder en aktivitet, vilket är viktigt att ta vara på. Dewey menar att det alltid finns kopplingar mellan hur vi skiftar intresse, de behov vi har och den utveckling vi befinner oss i.²⁷ Sammanfattningsvis så skulle man kunna säga att progressivismens fader John Dewey förespråkade elevens behov och intressen detta kan vi se även i dagens forskning som t.ex. i Nilssons erfarenhetspedagogik.

2.8 Synen på kunskap och kunskapande i de nationella styrdokument

Denna syn på kunskap och kunskapande är också väl representerad i våra nationella styrdokument där det på flera ställen förekommer konkreta exempel på att ämnesövergripande arbete är en viktig del i den moderna skolan. Som t.ex. ”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang”. I detta citat är det direkt uttalat att en viktig del av skolans ansvar är att ge eleverna möjlighet till överblick och sammanhang vilket även en viktig del i kunskapandet och en förutsättning för att kunna arbeta ämnesövergripande och ämnesintegrerat.

Det ligger även en uppmaning till balans i styrdokumentet där olika kunskapssyner inte ska tampas om utrymmet utan istället bilda en helhet. ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”²⁸ Överhuvudtaget är helhetsbegreppet en viktig del av styrdokumentet och att se helheten är som sagt en förutsättning för kunskapande.

Även i lärares riktlinjer påpekas det att eleverna ska få ”möjlighet att arbeta ämnesövergripande”.²⁹ Kopplingen till informationssamhället och den kulturella kontext kunskapen lever i står också att finna här precis som hos Liedman. ”Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Alltså bör skolans syn på kunskap reflektera hur kunskapen manifesteras i samhället därför bör väl ämnesövergripande arbete vara en logisk konsekvens av detta citat.

Även distinktionen mellan information och kunskap har gjorts i styrdokumentet då man talar om informationsflöde och inte *kunskapsflöde*. ”Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt.”³⁰

Den sociala och kulturella aspekten finns också den representerad i styrdokumentet. Där kan vi även läsa att det finns en uttalad syn på att dessa är en förutsättning för att olika kunskapsformer ska kunna bilda en helhet. ”Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är del av en helhet”. De gemensamma erfarenheterna är en förutsättning för att vi ska kunna interagera med varandra överhuvudtaget. Detta har en stark koppling till det hermeneutiken säger om hur meningsfullhet skapas.

²⁶Dewey (1980)

²⁷ Hesslefors Arktorft, Elisabeth (1996). *I ord och handling – Innebörder av ”att anknyta till elevens erfarenheter”*, uttryckta av lärare. s.24

²⁸ Skolverket, Lpo94

²⁹ Skolverket, Lpo94

³⁰ Skolverket, Lpo94

2.9 Hermeneutik och meningsfullhet

Begreppet *hermeneutik* är ett begrepp som oundvikligen måste tas upp lite noggrannare i denna uppsats då meningsfullheten hela tiden ligger som fond till det vi talar om. Begreppet hermeneutik definieras i Svenska akademins ordlista som: ”vetenskap om tolkning av texter” och tolkning och meningsfullhet är starkt sammankopplade. Meningsfullhet är inte temat för vår uppsats men integrering, erfarenhetspedagogik, orienteringsmönster och så vidare, är något vi misstänker är viktiga delar i det meningsfulla kunskapandet. (För övrigt så är *det meningsfulla kunskapandet* ett redundant sätt att uttrycka sig på då kunskapande i sig inte kan vara meningslöst men vi valde att uttrycka oss så av, för pedagoger, uppenbara skäl...) Vad har då meningsfullhet och hermeneutik att göra med varandra? För att belysa detta skulle vi vilja lyfta in Nils Gilje och Harald Grimen.

Karaktäristiskt för meningsfulla fenomen är att de måste tolkas för att kunna förstås. Tolkning av meningsfulla fenomen är något vi gör hela tiden som sociala aktörer. Det är något som vi måste göra för att kunna interagera med andra sociala aktörer.³¹

Alltså, tolkningen är en förutsättning för att vi ska kunna interagera socialt med andra aktörer och kunskapandet är ju, som vi konstaterat ovan, en social företeelse. Följaktligen är meningsfullhet beroende av tolkningen av ett socialt sammanhang och i förlängningen står då även det meningsfulla kunskapandet i beroende av detta. Man skulle nog nästan om man var lite vårdslös våga insinuera att kunskapande skulle kunna vara ett led i en kausalitetskedja där kunskapande är en direkt konsekvens av ett meningsfullt socialt interagerande och tolkningen av detta.

Hermeneutiken spelar också en stor del i förutsättningarna för vårt eget arbete med uppsatsen då vi ägnar oss åt att tolka det våra respondenter sagt och vad de författare uttryckt i de skriftliga källor vi använt oss av. Detta är inget konstigt utan det är en del av samhällsvetenskapernas förutsättningar, men det är viktigt att lyfta fram denna *dubbla* hermeneutik som är tolkningen av redan tolkat material.

... samhällsvetenskaperna bygger på en **dubbel hermeneutik**. Å ena sidan måste de förhålla sig till en värld som redan är tolkad av de sociala aktörerna själva. Samhällsvetenskaperna kan därför inte bortse från de sociala aktörernas beskrivningar och uppfattningar av sig själva och världen. Å andra sidan ska samhällsvetaren bedriva forskning och de måste rekonstruera de sociala aktörernas tolkningar inom ett samhällsvetenskapligt språk med hjälp av teoretiska begrepp. Det är nämligen inte särskilt sannolikt att en forskning som bara återger de sociala aktörernas uppfattningar säger oss allt som är av intresse att veta om hur ett samhälle fungerar. Samhällsforskare måste därför också gå längre än de sociala aktörernas självuppfattningar.³²

En sista och mycket viktig del av hermeneutiken som vi måste ta upp är dess starka koppling till det vi kallar erfarenhetspedagogik och det vi kallar orienteringsmönster. Begreppen har presenterats av Nilsson och Andersson och de är definierade ovan. Men medan Nilsson och Andersson talar om erfarenhet och orienteringsmönster så talar hermeneutikern om förförståelse. Alla situationer en individ tolkar, tolkas utifrån hennes förförståelse. Ingenting annat är möjligt. Det vi inte förstår, förstår vi inte utifrån vår förförståelse. Precis som att vi förstår det vi förstår utifrån vår förförståelse. Gilje och Grimen beskriver det såhär:

En grundtanke inom hermeneutiken är att vi alltid förstår något mot bakgrund av vissa förutsättningar. Vi möter aldrig världen förutsättningslöst. De förutsättningar vi har bestämmer vad som är förståeligt och vad som är oförståeligt. När vi närmar oss en text, ett visst beteende

³¹ Gilje, Nils & Grimen, Harald (1995). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. s.175

³² Gilje & Grimen (1995). s.181.

eller en bild som verkar oförståelig så är de alltid oförståeliga mot den bakgrund som vi själva tar med oss in i förståelseprocessen.³³

Det går inte att nog betona vikten av meningsfullhet i skolan. Dagens elever accepterar inte en skolmiljö där de betraktas som tomma kärler läraren har att fylla. Eleverna accepterar inte en skolmiljö där de ägnar sig åt en passiv kunskapsreproducering. Med dessa två påståenden målar vi upp en väldigt polariserad bild av skolan som i sin extrem såklart inte stämmer. Men som kontrast till ett integrerat erfarenhetspedagogiskt kunskapande så fyller ett polariserat exempel en belysande funktion.

Som avslutning på vårt resonemang om att skapa meningsfullhet genom kunskapande skulle vi ännu en gång vilja lyfta in Nilsson.

När innehållet i undervisningen är begripligt och erbjuder ett meningsbärande innehåll, när det på något sätt handlar om människor och mänsklig verksamhet och när det på något sätt knyter an till elevernas erfarenheter och det kulturella kapital de bär med sig in i undervisningen ökar deras engagemang, intresse och aktivitet. När denna meningsfullhet och begriplighet inte erbjuds, t.ex. när undervisningen är tömd på allt annat innehåll än språk, form och färdighet, reagerar eleverna antingen neutralt eller med oro och bristande engagemang och intresse.³⁴

2.10 Övrig litteratur

Andra författare som skrivit om teorier och för vårt ämne viktiga aspekter är Elisabeth Hesslefors Arktorft *I ord och handling – Innebörder av ”att anknyta till elevers erfarenheter”, uttryckta av lärare och Lars Ingelstams bok Snuttifiering - helhetssyn – förståelse*. Den mer pragmatiska delen av arbetet med ämnesintegrering i skolan handlar till stor del om logistik, tid, resurstänkande och vilken status ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete har. Detta är inget vi fokuserat på i denna uppsats men goda perspektiv på detta kan man hitta bl.a. i Birgitta Sandströms *När olikhet föder likhet – hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik* men också i Skolverkets lägesbedömning 2002, i *Tid för lärande* Skolverket 2001-2002 och i *Skola för bildning* 1992 kan man hitta bra förankringar i den konkreta verksamheten och vad det krävs för strukturella förändringar för att detta typ av arbete ska bli lyckosamt. Även här har Jan Nilsson en del att säga tillsammans med Emin Tengström i deras bok *På spaning efter framtidens frågor*.

För att få ytterligare stöd för våra tankar och resonemang och för att orientera oss i det rådande kunskapsläget har böcker som berört ämnena temaarbete, projektarbeten, helhetssyn, meningsfullhet och varit till stor hjälp och då har vi använt oss av Lars Owe Dahlgrens *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*, Tomas Englunds *Undervisning som meningsbjudande*, Läroplanskommittén betänkande (särtryck) ”Bildning och kunskap”, *En skola för bildning* och Karolina Österlinds *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetsätt*.

3. Tillvägagångssätt

Då vårt intresse för den typ av pedagogik och kunskapssyn vi talar om i detta arbete väcktes under konkreta klassrumssituationer och i lärarnas vardagliga arbete under VFU och vikariat insåg vi att våra erfarenheter tillsammans med intervjuer skulle ge en intressant och kontrastiv

³³ Gilje & Grimen (1995) s. 183.

³⁴ Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning*.

bild till det vi mött i litteraturen. Det skulle även visa på hur eller möjligtvis om forskarnas syn på kunskapande manifesterade sig i lärarnas åsikter om sin vardag.

Det som följer efter metodavsnitten, utförande och frågeformuleringen är ett exempel på erfarenheter av ämnesöverskridande arbete under en VFU-period. Detta ska fungera som bakgrund till intervjun tillsammans med litteraturdelen. Exemplet är taget från det utvecklingsarbete som gjordes på VFU:n under LAU 310. Vi har muntligt godkännande att återanvända detta material i denna uppsats från de deltagare och inblandade som berörs i detta avsnitt.

3.1 Val av metod

Vi har valt att i denna uppsats använda oss av en kvalitativ metod som har sitt ursprung i de humanistiska vetenskaperna. Huvuduppgiften för detta synsätt är att tolka och förstå de resultat som framkommer. Vi har därmed valt bort det kvantitativa synsättet som har sin bakgrund i naturvetenskapen där fokuseringen ligger på objektiva, empiriskt kvantifierbara mätningar och observationer.³⁵

Litteraturstudien och intervjuerna är vårt fokus i denna uppsats men även våra egna erfarenheter från VFU och arbetslivet, samt utvecklingsarbetet i LAU310 har influerat vårt arbete.

Utifrån det vi läst och erfart har vi formulerat frågor till intervjuerna och ringat in vårt fokus än mer. Det kvalitativa synsättet som vi valt innebär även att man karakteriserar och gestaltar något vilket våra djupintervjuer med fyra verksamma lärare funktionerar som.³⁶ Valet av en kvalitativ metod framför en kvantitativ metod resulterar i att vi når en mindre grupp av informanter gentemot vad en kvantitativ studie i form av till exempel enkäter hade gjort, men vi får ut ett mer djupgående resultat.

Den kvalitativa analys som görs på det material som insamlas vid intervjuerna påverkas mycket av forskaren själv.³⁷ Vi anser här att det har varit av fördel att vara två forskare i detta skede då analyserna av intervjuerna återspeglar ett bredare perspektiv och en ”enfärgad” bild av verkligheten blir svårare att åstadkomma. Bell uppmärksammar dock det faktum att en skevhet kan uppkomma om man är flera intervjuare.³⁸ Här menar vi att vi har fördel i att ha en gemensamt framarbetad förförståelse som förhindrar olika riktningar.

Vi valde att göra fyra intervjuer med lärare verksamma i skolåren 6-9 på olika skolor i Göteborg. Intervjuerna har en ostrukturerad form vilket innebär att intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som skall beröras men frågorna ställs i den följd som situationen inbjuder till och följdfrågorna formuleras på ett individualiserat vis för att nå högsta förståelse hos informanten.³⁹ En ostrukturerad intervju, eller kvalitativ intervju som Johansson och Svedner väljer att kalla den, har avsevärt friare formulerade frågor än den strukturerade intervjun och eftersom endast ämnesområdet är bestämt⁴⁰ ger detta ett spelutrymme hos informanten som inte är möjligt i den strukturerade intervjun. Den negativa aspekten av den här typen av intervju är att informanten kan uppleva ett prestationskrav att vara intervjuaren

³⁵ Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.

³⁶ Stukát (2005).

³⁷ Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*.

³⁸ Bell (2000)

³⁹ Stukát (2005)

⁴⁰ Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*

till lags. Det kan också förekomma värderingar och olika typer av affekt i svaren men då vår undersökning är av kvalitativ och tolkande karaktär är inte detta nödvändigtvis till resultatets nackdel.

Vi valde att inte i förväg avslöja temat för intervjun för informanterna, detta för att nå ett spontant och oslipat resultat. Denna typ av intervju skapar förutsättningar för att få ut så fylliga svar som möjligt då samspelet mellan intervjuaren och informanten utnyttjas. Som vi tidigare nämnt så har vi konstaterat och själva lidit av en slags begreppsförvirring när vi talar om ämnesintegrering och ämnesövergripande undervisning. Denna ostrukturerade form på intervjun har varit till fördel när det kommer just till denna begreppsförvirring. I jämförelse med en strukturerad intervju så är en ostrukturerad intervju mer anpassningsbar och informantens känslor och motiv blir möjliga att se. Denna metod är dock avgörande av intervjuarens förmåga och skicklighet, det kräver goda förkunskaper och en god psykologisk förmåga.⁴¹

3.2 Utförande och frågeformulering

Som underlag för våra intervjuer och intervjufrågor har vi använt oss av metodböcker som: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, författare Staffan Stukat, *Introduktion till forskningsmetodik*, skriven av Judith Bell samt *Examensarbetet i lärarutbildningen*, författad av Bo Johansson och Per Olov Svedner.

Tre av de fyra intervjuerna ägde rum på informanternas arbetsplatser i en ostörd miljö. Det vi strävade efter här var att få en så trygg och lugn miljö som möjligt. Den fjärde intervjun utgjordes pga. av ett oväntat avhopp av en telefonintervju. Telefonintervju lämpar sig bättre vid en strukturerad intervju då svaren vid en ostrukturerad telefonintervju inte tenderar att ge lika djupgående svar som vid ett faktiskt möte med informanten. Detta upplevde vi vid telefonintervjun som inte gav lika mycket material att analysera. Detta tror vi beror på att samspelet inte blir det samma vid en telefonkontakt då kroppsspråk och mimik uteblir vilket genererar att intervjuarens respons inte blir en naturlig del av samtalet.

Vi genomförde två intervjuer var och samtliga dokumenterades på bandspelare vilket har gjort det möjligt att i efterhand få en klar inblick i varandras intervjuer. Att använda oss av detta sätt för att dokumentera våra intervjuer anser vi vara till stor fördel, inte endast för den inblick det ger oss, utan även att fokuseringen vid intervjun är riktad mot informanten. Detta är enligt vår erfarenhet ett viktig element vid en ostrukturerad intervju då den bygger på samspelet mellan intervjuaren och informanten. Bell belyser de fördelar som bandinspelning vid en intervju har. En av dem är att det går att genomföra en kontroll av ordalydelsen vid t.ex. citering av informanten⁴² vilket vi har använt oss av i denna uppsats. Även Johansson och Svedner förespråkar bandspelare vid en kvalitativ intervju men anser även att intervjuaren bör föra anteckningar. Detta för att ge informanten en naturlig paus efter varje svar, då med förhoppningen att informanten skall tillägga information.⁴³ Det ger informanten chansen att ge ett så uttömmande svar som möjligt. Vi har inte fört några anteckningar under intervjuerna men vi upplever ändå att vi gav respondenterna tid att själva välja väg i sina resonemang.

Samtliga intervjuer tog mellan 15-30 min att genomföra. Intervjuernas längd var beroende av hur mycket varje respondent hade att säga kring frågorna då vi ville få dem att resonera självständigt i så hög grad som möjligt.

⁴¹ Stukat (2005)

⁴² Bell (2000)

⁴³ Johansson & Svedner (2006)

Som vi nämnde ovan är en ostrukturerad intervju i hög grad beroende av intervjuarens förkunskaper och skicklighet. Det faktum att vi delade upp intervjuerna sinsemellan skulle kunna användas som en kritik mot intervjuernas utförande och i sin tur på det resultat som vi uppnått. Med facit i hand kan vi se att likheterna mellan intervjuerna är många och skillnaderna få vilket vi tror har att göra med vårt noggranna förarbete som har hjälpt oss att nå en gemensam förförståelse som utgör basen för intervjuerna.

Det material och den information som informanterna bidragit med till vår uppsats har vi transkriberat ner till ett läsbart format. Vi har med största noggrannhet återgett deras svar ordagrant för att undvika att ingen betydelsefull information försvinner. Dock har vi gett oss friheten att där vi finner det lämpligt sätta punkt och komma för att underlätta analyserna samt vid citering.

Vid vår formulering av intervjufrågorna använde vi oss främst av den förförståelse och bas som litteraturstudierna hade givit oss. Vårt syfte med intervjuerna var att se hur våra nyckelord (ämnesintegrering, ämnesöverskridande, orienteringsmönster, erfarenhetspedagogik och kunskapande) hade för betydelse och innebörd ute i verkligheten. Som ett självklart komplement till detta låg syftet och frågeställningarna som bas för att nå ett sammanhang. Vi valde att formulera frågorna så som att man börjar i toppen på en tratt och sakteliga fortsätter neråt till den trånga botten. Det vill säga frågorna inleder med en generell fråga och sedan övergår det i mera specifika frågor. Se bild 2.



(bild 2).

Våra intervjufrågor blev slutligen dessa:

- Vad anser du vara ditt uppdrag som lärare?
- Hur ser du på begreppet kunskapande?
- Känner du till begreppet erfarenhetspedagogik?
- Hur påverkar det faktum dig att du arbetar i arbetslag i din undervisning?
- Hur upplever du de tema- och projektarbeten som ni har haft på skolan?
- Ser du någon skillnad på ämnesövergripande undervisning och ämnesintegrerad?

3.3 Urval

Vårt val att göra fyra intervjuer bygger på tanken att intervjuerna skulle ha den funktionen i uppsatsen att fungera som komplement eller en kontrast till det vi tidigare nämnt i vår litteraturstudie. Vi anser inte, men hävdar dock inte motsatsen, att ett större antal hade givit oss en mer rättvis och mer tillförlitligt bild av verkligheten då intervjuernas syfte är att ge en inblick i skolans värld vilket vi anser att de gjort.

Vi har i vårt urval tagit hänsyn till ålder samt år i tjänsten för att få en så representativ bild av verkligheten som möjligt. Informanterna består av tre kvinnor och en man och deras ålder är utspridd med tio års mellanrum det vill säga, en är i 30-årsåldern (kallad respondent 3), en i 40-årsåldern (kallad respondent 1), en i 50-årsåldern (kallad respondent 4) och slutligen den sista är i 60-årsålder (kallad respondent 2). Detta ger oss ett bra åldersspann som kan representera verkligheten. Deras år i tjänsten skiljer sig även den med ca tio år då samtliga informanter började sin tjänstgöring i 25-årsålder. Deras gemensamma referensram är förutom

yrket i sig att de alla tjänstgör i normalstora 6-9-skolor (300-400 elever) i Göteborgsområdet. Vad gäller könsfördelningen så fokuserar vi inte på den då genusperspektivet inte är vårt huvudsakliga fokus.

3.4 Reliabilitet, validitet & generaliserbarhet

De reliabilitetsbrister som ofta förekommer i kvalitativa, empiriska studier kretsar ofta kring feltolkningar kring frågor eller svar eller yttre störningar under intervjun.⁴⁴ Som tidigare nämnts så har vi i vår studie försökt undvika detta genom att tänka på dessa faktorer då vi hela tiden haft i åtanke att miljön för informanterna skall kännas trygg och frågornas formulering skall vara så tydlig som möjligt. Reliabiliteten innebär även hur tillförlitlig studien är och att den skall kunna göras om igen och då uppnå samma resultat som tidigare. Detta blir förstås inte möjligt i en ostrukturerad intervju då informanternas och intervjuarens dagsform påverkar resultatet och dessutom kan inte känslor, åsikter och kunskap ses som statisk. Informanten kan t.ex. dagen innan intervjun ha sett en film som påverkar svaret i en specifik riktning.⁴⁵ Detta kan vi sätta i perspektiv till den naturvetenskapliga studien där upprepning och mätinstrumentet är av stor vikt för arbetets trovärdighet. Validiteten i denna studie går inte heller att fokusera på då detta kortfattat innebär hur exakt mätinstrumentet mäter.⁴⁶ Generaliserbarheten däremot är något som kan granskas i denna studie. Generaliserbarheten ställer frågan och resonerar kring vem de resultat man får fram avser, det vill säga endast den undersökta gruppen eller går det att generalisera?⁴⁷ Vårt syfte med intervjun är att dessa informanter skall fungera som ett komplement eller en kontrast till det vi tidigare nämnt i vår litteraturstudie. Vad gäller generaliserbarheten så är det ett problem. Vi säger inte att alla människor är likadana men däremot finns det definitivt beröringspunkter mellan individer inom samma yrkesgrupp. Dessa gemensamma nämnare rymmer en allmängiltighet som gör intervjuerna meningsfulla och motiverade genom att de belyser det vi fokuserar på. Vi vågar påstå detta då frågorna är deducerade från den pedagogiska litteratur vi studerat under vår litteraturstudie. En annan stark faktor i resultattolkningen om denna skall ses tillförlitlig eller ej är vår objektivitet. Vid ostrukturerade intervjuer är som tidigare nämnts en stor nämnare just intervjuarens inverkan. Vi anser än en gång att vårt samarbete är av fördel då detta har minskat risken att influera resultatet på ett enfärgat vis. Vi vill i detta sammanhang också åter igen poängtera att frågorna är ett resultat av vår förförståelse.

3.5 Etik

De etiska principerna i den empiriska studien i uppsatsen har sin självklara utgångspunkt i att skydda deltagarnas integritet. Detta är än mer viktigt i en förhållandevis liten och djupgående studie som detta är. Nedan sammanfattas de krav och rekommendationer som HSNR Etikregler⁴⁸ beskriver samt hur vi arbetat med dessa.

- Informationskravet – Deltagarna informerades om studiens syfte, det vill säga att deras åsikter och kännedom om vårt ämne skulle användas som material i vårt examensarbete samt hur detta skall användas och presenteras.
- Samtyckeskravet - Deras deltagande var självklart helt frivilligt och kunde när som avbrytas. Eftersom deltagarna var myndiga behövdes inget godkännande av till exempel vårdnadshavare.
- Konfidentialitetskravet – Det vill säga att hänsyn till de medverkandes anonymitet tas. De uppgifter vi fått har behandlats konfidentiellt och viss information som kan

⁴⁴ Stukát (2005)

⁴⁵ Bell (2000)

⁴⁶ Stukát (2005)

⁴⁷ Stukát (2005)

⁴⁸ Stukát (2005) s.131

identifiera informanten har tagits bort (till exempel om skolans namn har nämnts i samtalets spontana form).

- Nyttjandekravet – materialet som samlats in skall endast användas i forskningsändamål.

Innan vi går in i intervjuerna vill vi ge lite mer bakgrund till varför vi valde att koppla vår litteraturstudie till dessa fyra intervjuer. Och det var som vi nämnde ovan, erfarenheter av just ämnesövergripande arbete under en VFU-period.

3.6 Ämnesöverskridande arbete i projektform

Ämnesöverskridande arbete bedrivs oftast i projektform i de grundskolor vi vikarierat eller gjort VFU på. Detta är inte nödvändigtvis den optimala formen för denna typ av arbete. Under vår senaste VFU hade en av de skolor vi var på ett projektarbete planerat som skulle kretsa kring tema kärlek. Anledningen till att skolan har ämnesöverskridande projektarbeten varje termin är den att rektorn anser det vara ett viktig sätt för eleverna att lära samt att forskning såväl som styrdokument talar för att det är ett bättre sätt för eleverna att lära än traditionell undervisning. Med traditionell undervisning menar vi här helt ämnesseparerad undervisning. När ledningen för en skola har inställningen att ett sätt att lära är bättre än ett annat är frågan varför detta sätt att undervisa på inte är allenarådande? Svaret på detta är att just på den här skolan så ses projektarbetena som ett medel för att nå fram till ett mål som är ämnesöverskridande arbete integrerat i det vardagliga arbetet på skolan.

Detta skulle uppnås genom att via projekten samla så mycket stoff och erfarenhet att det gick att bygga en bank av detta stoff som var tillgänglig för alla lärare på skolan så att all undervisning kunde vara ämnesöverskridande i framtiden. Detta var under vår VFU tyvärr något som låg långt fram i tiden om ens det. Enligt ledningen hade skolan tyvärr fastnat i ett initialskede som de inte kunde ta sig ur. I och med att de aldrig kom längre än att till genomföra projekten men aldrig han utvärdera dem kunde man inte ta sig vidare till nästa skede i processen. Det finns en teori som talar om detta och det är i Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö, Rönnermans bok *Perspektiv på skolutveckling* som beskriver hur skolutveckling genomgår fyra faser⁴⁹ där den första, *initieringsfasen*, är oerhört viktig och en förutsättning för att följande faserna ska bli lyckade. Denna skola hade tyvärr haft en otillräcklig initieringsfas där alla, kollegium såväl som ledning, hade varit överens om att arbeta ämnesövergripande i projektform men det hade stannat därvid. Resten av arbetet hade lagts på de olika arbetslagen utan någon som helst riktning, styrning eller förankring i några kunskapsteoretiska förhållningssätt. Detta fick som konsekvens att projekten ofta blev halvmesyurer utan vare sig stringens, ordentlig uppföljning eller utvärdering.

Detta var kollegium och ledning medvetna om men ingen kunde riktigt reda ut vad som fattades och varför de var fast i *implementeringsfasen*.⁵⁰ Ledning så väl som kollegium var alla positivt inställda till att arbeta ämnesöverskridande men istället för en kreativ och positiv miljö så rådde det en irritation från båda håll där båda leden inte tyckte att den andra gruppen riktigt gjorde allt de kunde för att projekten skulle bära frukt. Informationsgången verkade också lida stora brister då kollegiet faktiskt inte visste att rektorns vision var att arbeta fram stoff till en framtida skola som präglades starkt av ämnesöverskridande arbete.

En tydlig brist i denna skolas arbete är att informationen mellan skolledning och lärarkollegium haltar betänkligt. Rektorns vision är inte tydlig nog för kollegiet som arbetar i tron att projekten tar slut när elevernas uppgifter är slutförda. Ingen egentlig utvärdering och uppföljning görs

⁴⁹ Folkesson, Lena (2004). *Perspektiv på skolutveckling*

⁵⁰ Folkesson (2004)

heller, därför står projekten och harvar i implementeringsfasen och lyckas aldrig ta sig ur den och in i *institutionaliseringsfasen*.⁵¹

Kan det vara så att man vet varför men man har inte förstått innebörden av förhållningssättet och kunskapssynen bakom metoden och därför har två diametralt motsatta kunskapssyner verkande samtidigt? En som handlar om kunskapande och en som är mer traditionell och ämnesbunden? Detta skulle kunna vara en del i orsakerna till den frustration som råder över elevernas oförmåga att arbeta självständigt och att de elever som arbetar självständigt ägnar sig i huvudsak åt informationsduplicering istället för kunskapande.

Ett stort och uppenbart problem på den här skolan är, som sagt, bristerna i logistiken och det rent strukturella delarna av projektarbetena. Detta är dock inte vårt fokus som vi tidigare nämnt utan vad vi vill se är om det kan ligga problem även i det kunskapsteoretiska ramverket som gör att det ämnesövergripande arbete inte fungerar som det ska. Därför har vi med detta exempel.

Vi vill på ett tydligt vis belysa varför vi valde att göra intervjuer som komplement till vår litteraturstudie. Vi ville se om det framgick vilka attityder till kunskap lärarna hade. Vi hyste även en förhoppning om att vi även skulle finna några alternativa idéer till att arbeta i projektform när det handlar om ämnesövergripande arbete.

4. Resultat och analys

För att kunna få ännu en röst i detta arbete har vi valt att göra ett fåtal intervjuer med lärare verksamma i 6 – 9 skolor. I intervjuerna har vi ställt öppna frågor rörande lärarnas syn på integrering, ämnesöverskridande arbete, kunskapssyn och erfarenhetspedagogik. Kort sagt, vi har låtit lärarna tala förhållandevis fritt kring de centrala begreppen i den uppsats du nu läser.

4.1 Empirisk studie

Lärarna vi intervjuade var i huvudsak positivt inställda till den typ av arbete vi beskriver. Som en inledning på intervjun lät vi respondenterna reflektera fritt över vad deras uppdrag som lärare innebär.

4.1.1 Lärarens uppdrag

Samtliga respondenter gav svar där andemeningen var densamma. Nämligen att läraruppdraget inte enbart inskränkte sig till elevernas ämnesstudier utan att det också var ett lika stort fokus på den sociala skolningen såväl som att förbereda dem för att kunna söka ny kunskap på egen hand. Respondent 2 och 3 uttrycker detta på följande vis.

Det är att se till att eleverna får de redskap så att de kan klara sig utanför skolan. T. ex. i svenska så ska dom kunna vara med i bilden, ("bilden" innebär samhället) de ska kunna läsa, förstå vad dom läser. Skriva och kunna uttrycka sig mer än ja och nej, därför att och eftersom. Alltså kunna vara med i samhällets alla delar, det tycker jag, det är mitt uppdrag. (Respondent 2)

Mitt uppdrag som lärare, äh jag hörde, det va ganska kul, jag va på en föreläsning nu på pedagogien så var det en man som sa att: Vårt främsta mål är att forma kloka, goa, vettiga människor och det tyckte jag va så skönt. (Respondent 3)

Respondent 2:s svar är inom ramarna för det vi har talat om tidigare där kunskap är något som är bunden till ett socialt sammanhang och är kulturellt betingad. Respondenten säger att denne ska "se till att eleverna får de redskap så att de kan klara sig utanför skolan." och att "eleverna skall kunna vara med i samhället alla delar." Detta förutsätter att eleven kan

⁵¹ Folkesson (2004)

interagera med andra människor och då interaktionen är en förutsättning för kunskapandet och meningsskapandet så bär respondentens syn på sitt uppdrag definitivt relevans för vårt resonemang då det på detta vis knyter an till det.

Respondent 3:s svar är mer oreflekterat i sin karaktär. Det är möjligt att kunskapande människor måste vara ”kloka, goa och vettiga” men det låter ogenomtänkt och att använda sig av begreppet ”forma” tycker vi är att gå ifrån fokus på den kunskapande och istället sätta fokus på lärarens villkor för undervisningen.

4.1.2 Begreppet kunskapande

Vad gäller begreppet kunskapande som var nästa steg i intervjun så rådde det viss förvirring bland de intervjuade om vad det verkligen innebar. I detta läge så uppstod en diskussion kring begreppet och det finner vi mycket intressant då kunskapande är ett begrepp som bevisligen rimmar väl med styrdokumentet och är väl underbyggt av forskarvärlden och vi tycker då att det borde vara ett mer etablerat begrepp. Samtliga hade dock åsikter om begreppet så snart det var utrett och inringat.

Alla respondenter såg sig själva som lotsar för eleverna. Ingen ansåg att eleverna var tomma kärl som skulle fyllas, utan alla såg eleverna som aktiva i skapandet av kunskapen. Alla var dock inte lika positivt inställda till detta.

Jag tycker att det blivit en lite stor tonvikt på det här med att de ska kunskapa själva. Jag tror många gånger att de är för vilsna för att klara det, det är ett litet flertal som vet precis vad de ska göra, man får ju lotsa dem dit i såna fall. (Respondent 2)

Observera att detta är samma respondent som i den första frågan gav ett reflekterande svar över hur denne ville hjälpa eleverna att kunna vara delar av hela samhället. Samtidigt säger denne att det är en lite för ”stor tonvikt på det här att de ska kunskapa själva”. Å ena sidan vill respondenten hjälpa eleverna till att bli fungerande delar av samhället. Å andra sidan tycker hon att de är för stort fokus på det som skulle kunna hjälpa dem att skapa förutsättningarna för dem att uppnå detta då de är för ”vilsna”. Det finns en motsägelsefullhet här som antingen beror på att vi välvilligt feltolkar respondentens första svar eller så är respondenten själv inte medveten om att det denne tycker om kunskapande går på kollisionskurs med dennes syn på sitt uppdrag.

Respondent 1 var också inne på att se sig som en lots för eleverna och var mer positivt inställd till deras kunskapande.

Jag kan ju stå och tala om saker men det innebär ju inte att eleverna tar emot de jag tycker och tänker att de borde göra. För i mångt och mycket så är det så att man behöver kunna klara den biten själv och ha mig som någon sorts lots eller handledare och instruerare när det behövs. (Lärare 1)

Här ser vi hur respondenten har ett reflekterat och i våra ögon genomtänkt svar där respondenten ser sig själv som ”en lots” som hjälper eleverna att vid behov tolka det de kunskapar om. Respondenten formulerar även en intressant tanke där denne inser att eleverna nödvändigtvis inte uppfattar det hon säger på det vis hon menar. Detta har en väldigt tydlig koppling till det vi talade om i avsnittet om hermeneutik där den kunskapande förstår det denne förstår utifrån sin förförståelse. Huruvida respondenten var insatt i hermeneutiken eller hade nått denna slutsats på egen hand framgick dock inte av intervjun men vi kan konstatera att hennes svar helt ligger i linje med den diskussion vi för utifrån våra litteraturstudier.

4.1.3 Erfarenhetspedagogik

Ett annat begrepp vi bad lärarna reflektera över var Jan Nilssons begrepp erfarenhetspedagogik och vad det betydde för dem i deras vardagliga arbete. Här var alla respondenterna rörande överens om att erfarenhetspedagogik var ett bra sätt för att förankra kunskap hos eleverna men att det också kan vara ett effektivt sätt att hjälpa eleverna att skapa motivation och mening.

Det är så man måste göra tycker jag för det är ju ingen idé att försöka lära sig någonting om man dels inte har kommit enda dit så att säga, det har ju lite med individualiseringen att göra. Man måste ta reda på vad kan eleverna och utifrån det så ska man kunna gå vidare... (Respondent 1)

Jo det gör man ju hela tiden, främst i samtal, diskussioner och så men jo det gör jag. Man försöker ju hela tiden att konkretisera det man jobbar med genom att föra in deras erfarenheter i det vi gör. Jo men det utnyttjar vi hela tiden. (Respondent 4)

Samtliga svar på denna fråga präglas starkt av viljan hos respondenterna att hjälpa eleverna att skapa mening och i de svar vi här valt att citera så nämns samtalet och individualiseringen. Båda dessa sidor av att använda elevernas erfarenheter för att skapa mening hos eleverna i deras skolgång faller inom ramarna för ett sociokulturellt perspektiv på kunskapandet. Det är också en tydlig indikation på att hermeneutiken spelar en central roll för analysen av hur elever kunskapar och lärare agerar i klassrummet.

4.1.4 Arbetslagets inverkan

Under det utvecklingsarbete, i LAU 300, som nämnts tidigare i arbetet framkom det att arbetslaget kan ha en stor betydelse för hur lärarna jobbar i fråga om helhetssyn och ämnesövergripande arbete. Därför ställde vi frågan i denna intervju om hur faktumet att de jobbar i arbetslag påverkar deras undervisning.

Eftersom frågan ställdes på ett öppet vis för att inte påverka dem att fokusera på just detta utan istället låta dem lyfta fram det de spontant började tala om så var det intressant att se om de fokuserade på det ämnesövergripande även när det inte var uttalat i detta läge i intervjun.

Det är bra tycker jag det påverkar det positivt. Det tycker jag verkligen. Det är mycket kortare steg till mentorn. Och man får en helhetsbild när man diskuterar eleven. Det är inte så stora avstånd längre. (Respondent 2)

Även om jag inte undervisar alla elever så känner jag alla elever och jag får dessutom inblick i hur de fungerar i andra ämnen vilket kan hjälpa mig att lägga min undervisning på ett vettigt sätt. Det är absolut en hjälp. Om alla i arbetslaget ser det på det viset så blir det verkligen en hjälp också. Jag är inte alldeles säker på att alla har samma syn på elevernas kunskapande och det kan skapa problem i ett gemensamma arbetet. (Respondent 1)

Både respondent 1 och respondent 2 är positivt inställda till arbetslaget och dess inverkan på deras arbete. Huvudsakligen verkar fokus ligga på de rent logistiska fördelarna som att informationsgången är effektiv osv. Detta är som vi tidigare nämnt inte fokus för denna uppsats så därför är det intressantare att reflektera över vad de inte nämnde. Båda nämner de sociala fördelarna i att man lär känna eleverna i deras andra ämnen genom det täta samarbetet med kollegor med andra ämnesinriktningar. Ingen av respondenterna nämner dock att detta samarbete också kunde vara till gagn när man ska arbeta ämnesövergripande. Vad detta beror på går bara att spekulera i men en trolig teori är att utbyten mellan kollegerna rörande elever förmodligen rör sig om hur man på bästa sätt kan hjälpa de elever som har extra behov av stöd. Detta är också respondent 2 inne på i en längre utläggning som vi valt att inte foga in här då den fokuserar på lärarnas samarbete kring ordningsåtgärder.

Det är såklart inget negativt med att lärarna samarbetar på detta vis, tvärtom. Det är dock symptomatiskt att det första lärare fokuserar på i en öppen fråga om läraryrket inte är hur eleverna kunskapar eller hur man bättre skulle kunna skapa hjälpa eleverna till ett helhetsperspektiv utan istället fokuserar man på sitt eget ämne och hur man hanterar ordningsfrågor. Respondent 2 fokuserar dock på undervisningen i det citat vi valt ut men även här ligger fokus på hur denne ska kunna hjälpa elever att lyckas bättre i just respondentens ämne. Samarbetet över ämnesgränserna nämns inte, däremot pekar hon på att det kan uppstå problem i samarbetet när lärarna inte delar synen på kunskapande.

4.1.5 Projekt och temaarbeten

Som uppföljning på frågorna kring arbetslagen och dess funktion och påverkan på arbetet i skolan ställde vi frågan om vad informanterna tyckte om att arbeta med teman och projekt och hur de brukade lägga upp arbetet.

I något projekt har nästan alla varit med men annars så försöker vi hitta någorlunda naturliga beröringspunkter mellan ämnena. Ibland har vi slagit sönder klasserna och bildat nya grupper som dom har jobbat i. Så att de har jobbat över klassgränserna. Ibland så gör vi samma sak i de olika klasserna. När vi då planerar det så är det de berörda som är med och planerar. Man skulle kunna ha någon som är ansvarig för att det här området, temat, projekt eller vad det nu kan kallas och att det är någon som är ansvarig och utifrån det så löser allt det här med uppgifterna. För det är lätt att det blir så att man gör sin del av grupparbetet så att säga och sedan sätter man ihop alltihopa till ett arbete och det tycker jag är lite synd för gör man ett ämnesövergripande arbete så ska det inte synas i arbetet vad det är som är svenskauppgiften och vad det är som är matteuppgiften och vad det är som är fysiken, tycker jag. (Respondent 1).

Äh jo jag upplever dem positivt, dom korta är alltid de bästa arbetena som sträcker sig över kanske en dag eller max en vecka kanske. De är alltid bra i början men har en tendens att rinna ut i sanden efter ett tag. Men det e givande, mycket jobb oftast, men ja givande. (Respondent 4).

Båda respondenterna är positiva till tema och projektarbeten och respondent 4 påpekar bristen på uppföljning och utvärdering som något negativt vilket också var tydligt ovan i avsnittet om projektarbetet under VFU:n där bristen på uppföljning och utvärdering hade fått projektens utveckling att gå i stå.

Respondent 1 startar sitt resonemang i de ”naturliga beröringspunkterna mellan ämnena” men svänger sedan över till att tala om hur de brukar administrera projekten för att sedan svänga tillbaka till att de är synd att projekten inte blir sömlösa helheter utan bara lapptäcken av olika ämnen. Detta är en viktig poäng respondenten gör och det är nog den springande punkten i resonemanget kring ämnesöverskridande projekt. Hur ska man lyckas med integreringen i ett ämnesöverskridande projekt? Tyvärr är frågan en konsekvens av föreställningen att integreringen sker i uppgifterna och inte hos individen. Vi använder oss av Anderssons definition i detta arbete och följaktligen är frågan som ligger bakom respondentens resonemang ställd på, ur vårt perspektiv, felaktiga grunder. Detta är dock något vi kommer tillbaka till i diskussionen nedan. Det mest intressanta i respondent 1:s svar är dock att denne inte gör skillnad på kunskapssynen bakom ett ämnesöverskridande projekt och de logistiska problemen. Respondenten svänger fram och tillbaka mellan dem i sitt svar utan att reflektera över om schemaläggningen av ett projekt och kunskapssynen som ligger till grund för ett är två delar av en helhet. Självklart kan kunskapssynen påverka hur ett schema ser ut men det är inte så att ämnesintegreringen löser sig för att schemat är bra eller vice versa.

Respondent 1 spann dock vidare på fördelar och nackdelar med att arbeta i teman och projekt och vi hamnade i ett samtal som berörde vart arbete tog sin början, i stoffet eller syftet med arbetet. Vi berörde även olika elevers förhållande till denna typ av arbete och huruvida de påverkade deras kunskapande. Detta samtal kom att bli ett av de viktigare partierna för oss i

vårt resonemang därför har vi valt att lyfta ut ett längre utdrag ur det. Nedan följer detta utdrag transkriberat från vårt samtal.

Intervjuare: När ni arbetar i projekt tar arbete sin början i stoffet eller syftet?

R1: Dels har det att göra med all den erfarenhet som lärarna har att det här ska vi gå igenom någon gång och vi brukar gå igenom det vårterminen i årskurs åtta t.ex. och då kan man utifrån det och titta på om det finns andra ämnen som kan vara med i samma sak. Sedan kan det ju vara så att man märker eller inser av någon anledning att det här skulle eleverna behöva arbeta med och så kan man göra ett sådant arbete utifrån det också, det går alldeles utmärkt.

Ser du någon skillnad på elevernas kunskapande när de arbetar i teman/projekt eller när de jobbar i den vanliga skolundervisningen?

Lärare 1: Det beror väldigt mycket på vad det är för eleverna vissa elever skapar sig sin kunskap precis hur bra som helst under vilka förutsättningar som helst. Så finns det de som blommar ut i ett sånt här annat slags arbete samtidigt som det finns de som inte riktigt klarar av den situationen för att det ofta blir mindre styrt.

Men det är inte så att det står på plus minus noll, att det kvittar? Skulle man lika gärna kunna fortsätta och köra den vanliga undervisningen?

Lärare 1: Nä det tycker inte jag därför att det det handlar om är att ta det goda från alla sorter och väva ihop det till någonting vettigt. Det är ju inte så att bara det nya eller bara det gamla eller bara det här är bra för att vi har bestämt oss för det utan det finns ju bra saker i alla sätt att se på det kan jag tycka och variationen är för mig väldigt viktig. För annars kan du missa det där eleverna som inte fixar den ena sorten och om du då bara jobbar med den ena sortens arbete så tappar du ju ändå ett gäng.

Ser du något alternativ till att jobba i tema eller projekt men ändå ämnesövergripande?

Lärare 1: Det beror på vad man menar vad ett tema och ett projekt är och vad ämnesövergripande är. Ämnesövergripande tycker jag är de saker som stämmer överens mellan ämnena att man inte i kemin jobbar med fetter t.ex. och att man i hemkunskapen gör det också fast man gör det vid helt olika tillfällen och så får man ingen koppling emellan, inte den där aha-upplevelsen att: a just det men det förstår ju vi för svaret där det är ju sånt. Man måste hitta de där beröringspunkterna och så förpacka det på ett bra sätt så att man gör det samtidigt ungefär för att man ska få den där vettiga förståelsen. För när man pratar om tema och projekt då känns det som om allting ska bli så stort och märkvärdigt och för mig behöver det här inte bli så märkvärdigt. Man måste inte slå sönder hela schemat bara för att man ska göra något ämnesövergripande och man måste inte ha såna där stora flådiga teaterföreställningar eller vad det nu kan vara. För mig låter det så när man säger projektarbeten då ska det vara stort, mycket material, extragrejer som man ska springa och hämta. Det är mycket runt i kring men man måste inte göra det till en sån där jättegrej.

I detta utdrag visar respondenten på ett tydligt vis hur elevens bästa hela tiden står i centrum. Respondenten vill skapa förutsättningar för eleverna att kunskapa på det sätt som passar dem bäst och det ligger helt i linje med individualiseringstänkandet som finns tydligt uttryckt på flera ställen i Lpo94. Det som dock inte verkar vara en lika självklar del är att det i styrdokumentet också står att eleverna ska få möjligheten att se helheter och samband utan fokus ligger just på individualiseringen. Varför kan man fråga sig? Skulle det vara lättare att arbeta individualiserat än ämnesövergripande? Denna fråga kommer att följas upp i diskussionen nedan.

En annan intressant detalj i respondentens svar är att denne föreslår en enklare syn på ämnesövergripande arbete. I citatet står det att läsa att man inte måste ”slå sönder hela schemat för att man ska göra något ämnesövergripande”. Denne respondent var den ende av de intervjuade som visade denna typ av inställning till ämnesövergripande arbete. Ett, vad vi anser vara, mer avdramatiserat, mindre problemfokuserat och mer förutsättningsfokuserat förhållningssätt. Vi tror att det med denna typ av arbete som respondenten föreslår skulle gå att skapa en större förståelse för ämnesövergripande arbete och integrering genom att det inte kräver ett lika stort fokus på logistiska problem utan istället kan fokus läggas på kunskapandet.

4.1.6 Ämnesövergripande och ämnesintegrerad undervisning

Den sista frågan vi ställde till informanterna var: Vad är det för skillnad på ämnesövergripande och ämnesintegrerad undervisning?

Vi gjorde oss inga illusioner om att vi skulle få några entydiga svar på dessa frågor då vi redan i initialskedet av denna uppsats konstaterade att det rådde en viss förvirring kring definitionen av dessa begrepp även bland forskare. Vad vi dock inte kunde förutse var den irritation och nästan aggressiva stämning frågan skapade.

Ja, det vet jag. Nu blir jag snart lite negativ känner jag. Jag känner det att det är så mycket ord hela tiden som ska vara så, vara så... ja alla dina nya ord där t.ex. det ska vara på detta viset och det ska heta såhär och om vi byter namn på detta så blir det mycket bättre. Jag kan tycka att man tappar så himla lätt fokus på vad det är man vill göra därför att nu har någon kommit på att nu ska man jobba på det här viset och så ska man släpa allt det gamla och så ska det inte vara bra längre bara för att det är gammalt. Det kan jag känna att det här med övergripande och inte, bara det hör ihop! Så är det i mitt huvud i alla fall. (Respondent 1)

Vi har diskuterat detta men kom inte fram till det. Jag vet jag har det på ett papper någonstans men vi satt länge med den frågan på en studiedag ganska nyss. Ämnesintegrerad och ämnesövergripande... nä jag får nog passa den frågan. Vi diskuterade det på ett möte och vi kom inte fram till något vad jag vet, utan alla hade sina olika tolkningar så då kan man ju släppa det och göra något annat istället, tycker jag. Man ska ju inte behöva sitta där och undra vad är det nu vi håller på med utan ja ska vara ja och nej ska vara nej. Vi har så mycket luddighet ändå så. (Respondent 2)

Irritationen hos respondenterna är mycket tydlig och frågan är vad det kan vara som utlöser denna, i förhållande till den ganska harmlösa frågan, starka reaktion? Under intervjuerna så har samtalen och reflektionerna varit öppna och präglats av ett givande med högt i tak men när denna fråga ställdes blev respondenterna irriterade, förvirrade och defensiva.

Det respondent 1 vänder sig emot är den svada av nya begrepp denne upplever som gör att det blir svårt att hålla fokus på sitt arbete. När förändring ska ske i skolan så kommer det nya begrepp med den förändringen och det är nog där en del av svaret på hennes reaktion ligger. De nya begreppen blir aldrig ordentligt befästa och när det saknas en definition så vet ingen egentligen vad det är man pratar om. Här blir det tydligt att en ordentlig definition av centrala begrepp inom en verksamhet krävs om en diskussion ska kunna föras och utveckling ska kunna ske. Även respondent 2 uttrycker en frustration och svarar nästan lite uppgivet att "Man ska ju inte behöva sitta där och undra vad är det nu vi håller på med?" Respondenten efterfrågar tydlighet och tydlighet verkar saknas i fråga om begreppen ämnesövergripande och ämnesintegrerat.

Under dessa intervjuer så har det inte framkommit några större skillnader på respondenternas svar och resonemang som går att koppla till deras ålder eller år i tjänsten. Vad detta kan bero på är svårt att svara på men det är möjligt att lärare som grupp är ovanligt homogen. Detta talar till vår fördel då det är möjligt att deras svar rymmer en viss allmängiltighet. Svaret kan i och för sig även ligga i frågornas natur. Om vi hade ställt frågor där vi sökt efter skillnader i åsikter beroende på ålder och år i tjänsten så kanske detta hade framkommit men då vi bara hade det som en möjlig variabel som inte visade sig vara avgörande så drar vi slutsatsen att deras ålder och år i tjänsten inte påverkar deras åsikter kring det vi frågat nämnvärt mycket.

5. Slutdiskussion

I diskussionen nedan vill vi peka på de resultat vi kommit fram till och vilken relevans de skulle kunna bära på för verksamheten ute i skolan. Vi vill även ytterligare problematisera de begrepp vi diskuterat under denna uppsats och se vart en vidare diskussion skulle kunna leda oss.

5.1 Kunskapande, en förutsättning för att ämnesintegrering ska kunna ske vid ämnesövergripande arbete?

Denna inledande fråga hänger samman med det resonemang vi bedrivit kring fråga tre i vår frågeställning.

Efter att ha skrivit denna uppsats där vi sökt ringa in vad ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete innebär kanske man tänker att, på samma sätt som en av respondenterna gör, vad spelar det för roll vad man kallar det så länge det hör ihop? Men att ställa den frågan är att inte ha läst vad vi skrivit. Det är att inte ha förstått vad diskussionen handlar om. Det väldigt tydligt, vilket vi visar på i den empiriska studien, att om en kunskapssyn som inte har med förutsättningarna för kunskapande att göra, ligger till grund för ett arbete som är ämnesövergripande så skapas en situation där man arbetar med olika ämnen under ett och samma paraply men ingen medveten integrering av kunskap sker. Vi vill påstå att den typen av arbete skapar informationsreproduktion hos eleverna och frustration hos lärarna. Arbetet i sig blir meningslöst då de mål man sätter upp för det inte kommer att uppnås. Kanske kommer eleverna att kunna redogöra för vad de gjort men kunskapande och integreringen av kunskap kommer inte att ske i den utsträckningen de skulle kunna göra om hela processen präglades av en medvetenhet om varför man arbetar som man gör.

Även meningsfullheten blir lidande av detta då projektet kommer att kännas lösryckt och de individuella ämneskopplingarna såväl som de generella kommer för de inblandade inte bli tydliga då de inte står på en solid kunskapsteoretisk grund. Kort sagt, för att ämnesintegrering ska ske i ett ämnesövergripande arbete misstänker vi att det bör stå på en genomtänkt kunskapsteoretisk grund där kunskapandet spelar en central roll. Kunskapandet rymmer de förutsättningar i fråga om öppenhet, eget agerande, socialt interagerande och individualisering som gör den egna erfarenheten till en del av kunskapandeprocessen. Detta öppnar möjligheten att skapa meningsfullhet och lust då individens förförståelsen är en förutsättning för att tolka sin omvärld.

5.2 Begreppsdefinitionen, yrkesspråk och professionalisering

Detta avsnitt fördjupar resonemanget kring varför en begreppsdefinition är nödvändig.

Förutom att en genomtänkt och väl förankrad kunskapssyn är en förutsättning för att nå integrering i ett ämnesövergripande arbete så kom en annan viktig poäng fram under den empiriska studien. Denna poäng var att det inte går att utveckla en verksamhet på ett konstruktivt vis om de begrepp man använder sig av inte är ordentligt definierade och befästa hos dem som arbetar med detta.

Skolutveckling är ett gemensamt ansvar på en skola och om konferenser utmynnar i missnöje och förvirring över att ingen vet exakt vad de pratar om, som hos respondent 2, istället för att leda till någonting konstruktivt så vill vi säga att en definition av begreppen är nödvändig för en meningsfull verksamhet. Detta är en tydlig koppling till varför den här typen av begreppsanalyser är viktiga på ett konkret vis för en verksamhet. Själva arbetet med dem är abstrakt och teoretiskt men konsekvenserna av en lyckad begreppsdefinition är ett mer

utvecklat yrkesspråk. Och det är i sin tur en förutsättning för en ytterligare professionalisering av läraryrket och följaktligen en bra förutsättning för lyckade utvecklingsarbeten i skolan.

Detta med yrkesspråk och professionaliseringsprocessen är diskussioner som förekommer ständigt och de tog även upp en stor del av diskussionerna under första halvan av LAU 300. Vi hävdar inte på något sätt att definitionerna av de begrepp vi talar om eller enbart begreppsdefinitioner i sig är lösningen på professionaliseringen av läraryrket men vi vill hävda att det är en viktig del av detta. Ett utvecklat metaspråk finns inom de flesta praktiska yrken som vilar på en akademisk grund. Tydliga exempel på detta är läkarkåren och advokatsamfundet. Båda har ett utvecklat metaspråk men det är inte heller det enda som skiljer dem från lärarkåren. Båda de ovan nämnda yrkena och deras respektive samfund och kår har en aktiv och tydlig koppling till den forskning som bedrivs på området. Och om någon skulle anse att denna jämförelse haltar då dessa yrken skiljer sig för mycket från läraryrket så kan vi lyfta in omvårdnadsutbildningen. Sjuksköterskors yrken liknar lärares på många vis då de arbetar mer direkt med människor samt att sjuksköterskor även de lider av en oförtjänt låg status trots deras utbildning och uppenbart viktiga funktion för individer så väl som samhälle. Trots dessa likheter så har läraryrket en sämre koppling till den forskning som pågår kring deras yrke. Detta påstående är inte något som är taget ur luften. Detta påstående är en direkt slutsats av de intervjuer vi gjort under detta arbete och den observation som gjordes under VFU:n tidigare under kursen. Det verkar finnas ett glapp mellan forskarnas slutsatser och den utveckling som sker ute i skolan. Ett exempel på detta är varför det inte verkar finnas något ordentligt fokus på kunskapsteori hos lärarna när det så uppenbart gör det hos forskarna. De vi intervjuade hade aldrig hört begreppen erfarenhetspedagogik, orienteringsmönster eller kunskapande och i vart fall kunskapande är ett begrepp som är vedertaget. Vi vet inte vad det är som gör att forskarnas arbete inte har en större inverkan på lärarnas verksamhet men det vi har sett är att det verkar som om det finns brister i implementeringen av nya forskningsrön i skolan.

5.3 Kopplingen mellan forskarvärlden och lärarvärlden

I detta avsnitt går vi vidare i resonemanget kring det glapp vi tidigare pekat på som verkar råda mellan forskarvärlden och lärarvärlden

Under intervjun så kom det vid flera tillfällen fram att de begrepp vi använder oss av i vår diskussion som till exempel erfarenhetspedagogik, kunskapande och orienteringsmönster var nya för lärarna. Nu kan det självfallet vara så att just de vi intervjuade hade missat dessa begrepp och resten av personalen på dessa skolor var väl införstådda med dem men detta var de resultat vi fick fram och det är endast dessa vi kan använda oss av. Vi skulle alltså vilja peka på att det verkar råda en tydlig skillnad, vilken framgick efter litteraturstudier och intervjuer, mellan lärarnas värld och forskarnas värld när det rör kunskapsteoretiska frågor. Lärarna kanske arbetar på de vis som de kunskapsteoretiska begreppen syftar till men de känner inte till kunskapsfilosofin bakom och de har inga begrepp att använda sig av.

I en generalisering skulle man kunna säga att forskare fokuserar på teoretiska analyser av ett praktiskt yrke medan lärarna fokuserar på genomförande och utförande av detsamma. Detta verkar leda till det glapp mellan forskarvärlden och lärarvärlden vi talar om. Detta glapp verkar också vara infekterat. Under intervjun skapade frågan om respondenterna kunde svara på vad skillnaden mellan ämnesövergripande och ämnesintegrerad undervisning var defensivitet och irritation. Denna fråga är inget som är direkt provocerande i sig men ändå blev respondenterna just provocerade av frågan.

Vad beror detta på? Vad är det som skapar den irritation respondent 1 uttrycker över att forskare envisas med att formulera en massa begrepp som ingen riktigt vet vad de betyder men alla ändå förväntas kunna använda?

Är det, det ständiga kravet på förändring och utveckling av skolan från samhället och forskare som spökar och gör en enkel fråga om en begreppsdefinition till något provocerande? Är det, det känsliga ämnet om lärares kompetens som flyter upp till ytan när man inte kan svara på en fråga som för utomstående förmodligen kan verka ganska banal? Eller är lärare helt enkelt trötta på att bli ifrågasatta och därför reagerar de negativt på frågor de inte kan besvara?

Slutet på dessa intervjuer när frågan om begreppsdefinitionen kom upp skapade fler frågor än svar. Detta såg vi till att börja med som något problematiskt då vi ville nå en klar och tydlig slutsats men egentligen är det något positivt att det fötts en mängd frågor ur vårt arbete då det finns något att bygga vidare på inom det här ämnet. Om inga frågor hade kommit ur vårt resonemang så hade det varit ett slag i luften eller möjligtvis ett försök att sparka in en redan insparkad dörr.

5.4 Ämnesintegrering och ämnesövergripande, vad är vad?

Vad vi har sökt under detta arbete är en mer ingående analys av bakgrunden till varför man jobbar ämnesövergripande och det är där kunskapandet, styrdokumentet och erfarenhetspedagogiken har tjänat som exempel och förklaring. Vad vi sökt som ej stått att finna är en allmänt vedertagen definition av vad ämnesintegrering och ämnesövergripande undervisning innebär. Vad beror detta på? Nedan följer ett resonemang kring detta.

Varför kan vi inte finna ett svar på vad ämnesintegrerat och ämnesöverskridande arbete är och vad skillnaden dem emellan ligger? Varför är vi tvungna att bedriva ett resonemang kring detta? Är det för att frågan anses självklar och banal? Men i sådana fall borde det väl finnas en lärarnas ABC någonstans där en enkel och klar definition står att läsa, eller? Och om det är en självklarhet hur kommer det sig då att det råder en sådan förvirring kring begreppen?

Det kan dock vara så att detta med ämnesintegrering är ett ännu ganska utforskat område eller möjligtvis något som anses uppenbart och självklart och därför finns det endast begränsade källor på området. Det är väl på sin plats att nämna att det självklart finns en mängd källor vi inte har kunnat söka i av uppenbara skäl men det är ändå anmärkningsvärt att det inte i någon av de böcker, rapporter eller artiklar vi gått igenom har funnits fler definitioner av integreringsbegreppet än den vi fann i Anderssons rapport. Att detta också skapar frågor när man läser styrdokumentet skulle kunna ses som ett problem för lärare i sin lärargärning och utvecklingen av denna då, som vi nämnt tidigare, det inte går att utveckla något som det inte går att tala om. Alltså, eftersom det inte finns en allmängiltig definition av begreppet ämnesintegrering och det är något det talas om när utveckling av skolan är på tapeten innebär detta ett reellt problem.

Varför vi inte funnit någon definition av begreppet ämnesövergripande arbete är kanske inte lika svårt att förstå då det förmodligen anses uppenbart vad det innebär men eftersom vi inte kan svara på det och våra respondenter inte heller kan svara på detta och ingenting av det vi funnit i litteraturen gett en klar definition av begreppet så har vi varit tvungna att utifrån våra källor deducera en egen definition av begreppet för att uppsatsen skulle bli meningsfull och begriplig. Detta är olyckligt på så vis att vi som studenter som skriver en C-uppsats då står på en osäker vetenskaplig grund. Men det är samtidigt spännande då vi är tvungna till att driva ett självständigt resonemang utifrån våra källor.

I det här läget så har vi nämnt att begreppsanalyser är av vikt för det vardagliga arbetet så väl som utvecklingsarbetet i en skola och detta är en viktig slutsats av vårt arbete då det får så konkreta konsekvenser för en verksamhet. I vår frågeställning och vår titel så formulerade vi frågorna på så vis att vi ville nå en distinktion mellan begreppen. Detta uppnådde vi på så vis att vi med hjälp av styrdokumentet kunde konstatera att de inte bar samma mening. Även Anderssons definition av integrering hjälpte oss att nå denna slutsats. Men att finna någon vedertagen definition av begreppen ämnesövergripande och ämnesintegrerad misslyckades vi alltså med. Med det menar vi dock inte att det inte finns någon sådan.

5.5 Ämnesövergripande arbete i det vardagliga skolarbetet, en möjlig väg att gå?

Vi skulle här vilja knyta an till det som respondent 1 nämner i sin längre utläggning under intervjun. Denne talar där om att det inte behöver vara en så stor apparat att arbeta ämnesöverskridande. Att det skulle vara enklare om det gjordes utan stora projekt. Även rektor nämnde detta som sin vision i det utvecklingsarbete vi nämnt tidigare. Detta är kanske en god och förhållandevis enkel väg att gå då det verkar vara lång väg kvar innan ämnesövergripande arbete blir en konsekvens av ett kunskapsteoretiskt ställningstagande hos lärarna. Över huvudtaget så är diskussionen kring ämnesövergripande en diskussion som i mångt och mycket handlar om logistik och tidsresurser, detta är olyckligt. En möjlig väg runt detta skulle kunna vara att fokusera på ett vardagligt arbete med ämnesöverskridande uppgifter istället för stora projekt.

Ett av de vanligaste argumenten till att arbeta ämnesöverskridande vi mött i den litteratur som berör temaarbeten och liknande är att man ofta vänder sig mot skolans onaturliga uppdelning i ämneskategorier. Många av de vi läst (Nilsson, Andersson, Liedman, Ingelstam) nämner alla att det sätt man arbetar i skolan för yngre åldrar, där ämnesindelning ofta inte är lika tydlig, är föredömligt när det handlar om ämnesövergripande arbete. Skulle inte detta kunna vara en idé värd att utvecklas även i de äldre åldrarna? Självklart kan vi inte ta bort alla ämnesgränser då djupstudierna i varje ämne skulle kunna gå förlorade till förmån för ytlig snuttifiering. Men en idé vore att starta ett långsiktigt utvecklingsarbete där samtliga lärare hade som sitt ansvar att hela tiden försöka koppla sina uppgifter till mål i de övriga ämnena. Detta skulle kunna leda till att varje gång en elev gör en uppgift i skolan så finns det redan möjliga kopplingar till andra ämnen utskrivna på uppgiften i form av måluppfyllelser från olika berörda ämnen. Detta skulle kunna vara en väg runt problemet att varje lärare är expert enbart på sina ämnen och då får problem med att själva se kopplingar. Men på detta vis skulle man kunna nå ett effektivt om än långsamt samarbete där ämnesövergripande uppgifter blir en naturlig del av skolarbetet även för elever i de högre åldrarna.

Vad gäller ämnesintegreringen däremot så tror vi att den kräver en solid grund i kunskapsfilosofiska teorier, vilket vi nämnt ovan, då detta är mer abstrakt och sker hos varje enskild individ och således inte är något generellt som går att lösa enbart med ämnesövergripande uppgifter. Detta ställer dock krav på ett närmare samarbete mellan forskare och skolan så att forskningsresultaten blir tillämpade i det område forskningen bedrivits i.

5.6 En möjlig negativ sida av vårt resonemang

Någonting som skulle kunna bli en negativ konsekvens av vårt resonemang kring hur integrering sker hos individen och inte är något som sker genom ämnesövergripande uppgifter är att det skulle kunna missbrukas av oseriösa lärare genom att man kan hävda att man inte behöver fokusera på att arbeta ämnesöverskridande då integrering sker hos individen och då borde följaktligen ämnesöverskridande uppgifter vara onödiga. Detta är en slutsats man skulle kunna dra av vårt resonemang men det är inte svårt att bemöta det då vi aldrig har påstått att

en god kunskapsteoretisk grund på något sätt skulle kunna ersätta läraren. Läraren och dennes ämneskompetens och pedagogiska utbildning är en av grundpelarna i ett lyckat ämnesövergripande arbete. Det är möjligt att en viss integrering skulle ske hos eleverna även om de lämnades vind för våg med sina erfarenheter som enda referensram. Men lärarens kunskaper, de sociala aspekterna av kunskapandet och möjligheten för läraren att se elevens behov från ett perspektiv som har sin grund i en större ämneskunskap gör läraren till en central figur i ett lyckat ämnesöverskridande arbete.

5.7 Möjliga vidare konsekvenser

Den kanske viktigaste slutsatsen vi nått under detta arbete är problemet med att lärarvärlden och forskarvärldens kommunikation inte verkar fungera som den ska. Om den länken kunde bli tydligare. Om samarbetet mellan dessa två världar skulle bli mer utvecklat så skulle kanske detta i förlängningen kunna påverka statusen och professionaliseringen av läraryrket. Kanske skulle pedagogisk forskning och dess resultat kunna bli ett större inslag i lärarutbildningen? Vilket i sin tur kanske skulle kunna leda till att lärare kände en stolthet över sin forskarvärld istället för irritation över dess oförmåga att göra något nyttigt. Vi har ofta undrat varför pedagogiska institutionen inte har någon Sven-Erik Liedman eller en Gunnar Lindgren eller en Karl-Olof Edström. Helt enkelt forskare som nått utanför väggarna på den egna institutionen. Kanske är det så att vi behöver några hjältar och idoler för att vi ska få en samhörighet som sträcker sig över glappet mellan forskarvärld och lärarvärld?

6. Litteraturförteckning

- Allard, Birgitta & Sundblad, Bo (1991). *När vi läser och skriver*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1980). *Individ, skola och samhälle*. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P & Hartman Ros Mari, (4:e upplagan). Stockholm: Natur och kultur.
- Folkesson, Lena (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk, Fritze.
- Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse & Koppfeldt, Thomas (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2004). *Skillnad och konsekvens: mötet lärare – student och undervisning som meningsbjudande*. Lund: Studentlitteratur
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1995). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (9:e upplagan). Göteborg: Daidalos
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1982). *På egna villkor: en strategi för handledning*. (2:a upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Ingelstam, Lars (2004). *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ingelstam, Lars (1988). *Snuttifiering - helhetssyn – förståelse: en tankebok om kunskap i informationssamhället*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplanskommittén (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.

- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan. (2006) *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan. (2007) *Tematisk undervisning*. (2:a rev upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan S & Tengström, Emin (1987). *På spaning efter framtidens frågor: Göteborgs universitet inför 90-talet*. Göteborg: Informationsenheten vid Göteborgs universitet.
- Sandström, Birgitta (2005). *När olikhet föder likhet – hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- SAOL (1998), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (12:e upplagan, sjunde tryckningen). Sverige: Svenska Akademien: Norstedts Förlag.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Rapporter

- Dahlgren, Lars Owe (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. (Serie skapande, vetande, 16). Linköping: Lärarutbildningen, universitet
- Hesslefors Arktorft, Elisabeth (1996). *I ord och handling – Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare*. (Göteborg studies in educational sciences, 110) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hinton, Per, Rosenqvist, Ingrid & Svensson, Inge-Marie (1988). *Arbete & Arbetsliv i SO-perspektiv – en didaktisk bearbetning av ett ämnesövergripande kunskaps område*. (Lärarhögskolan i Malmö. Serie: Rapport, 1988:7) Malmö: Lunds universitet.
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande av läroplanskommittén*. (Serie: Statens offentliga utredningar, 1992:94). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1992). *Kulturmöten och kulturkollisioner*. (Serie PU : Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, 183) Lund: Lunds universitet.
- Skolverket (2002). *Barnomsorg, skola, vuxenutbildning: Skolverkets lägesbedömning*. (Serie Skolverkets rapport, 225). Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2003). *Tid för lärande: nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. (Skolverkets rapport, 222). Stockholm: Statens skolverk.
- Tibell, Lena, Strömdahl, Helge, (red) (2007), *Record of Proceedings - FontD – scientific meeting held in Vadstena - April 19 – 21, 2006*. (Linköping University. Serie Studies in science and technology education (Print), 10). Norrköping: The Swedish National Graduate School in Science and Technology Education, Department of Social and Welfare Studies,

Österlind, Karolina (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetsätt: studier av elevers arbete med miljöfrågor*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 138). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Internet

Andersson, Björn (1994). *Om kunskapande genom integration* (för NA-spektrum ISSN: 1102-5492). Hämtad måndagen den 12 november 2007, från <http://na-serv.did.gu.se/nadpub/naspdf/nas10.pdf>

<http://ita-uppslagsbok.wikispaces.com/Sociokulturelltperspektiv> Hämtad fredagen den 14 december 2007.

Skolverket, *Lpo94*. Hämtad den onsdagen den 7 november 2007 från www.skolverket.se