

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA
Lärarprogrammets allmänna utbildningsområde
C-uppsats
Annika Johansson

”Det handlar om att ge och ta”

*Om integration mellan kärnämnen och karaktärsämnen på Elprogrammet
-fyra lärarperspektiv*

Handledare: Hassan Sharif

Abstract

This study deals with integration between core subjects and character subjects on the upper secondary schools Electrical Engineering Programme. The purpose is to investigate how four teachers define subject integration, which the advantages and disadvantages are according to them and what the purpose is whit integrate the core subjects and the character subjects.

The finding in this study highlighted that between themselves the teachers had different definitions of subject integration. In order to start up with a integrated working model the teachers had to come up whit a mutual definition of subject integration.

Key word: subject integration, core subject, character subject, Electrical Engineering Programme, definition, line of thought, cooperation.

Sammanfattning

I de kursplansförslag i svenska och engelska som kom i samband med arbetet med GY-07 stod det att programmets karaktärsämne skulle genomsyra dessa kärnämnen. Detta för tankarna till begreppet ämnesintegrering. I denna uppsats definieras ämnesintegrering som att läraren (i det här fallet) använder sig av flera ämnen för att studera ett konkret fenomen.

Syftet med denna uppsats var att utifrån en socialkonstruktivistisk teori och en kvalitativ intervjustudie, där fyra lärare på ett gymnasialt Elprogram intervjuades, undersöka hur kärnämneslärare och karaktärsämneslärare kan förhålla sig till begreppet ämnesintegrering.

Följande frågeställningar har besvarats: Hur definierar de tillfrågade lärarna på Elprogrammet begreppet ämnesintegration? Vilka är för- och nackdelarna, respektive hindren för att integrera kärnämnen och karaktärsämnen? Vad är syftet med att integrera kärnämnen och karaktärsämnen på Elprogrammet?

Den aktuella forskningen visade att många elever på de yrkesförberedande programmen har svårt att få godkänt i kärnämnen, men att ett ämnesintegrerat arbetssätt kan bidra till att fler elever blir godkända. Anledningen är att eleverna ser ett samband mellan ämnena, vilket ökar deras motivation, vilket leder till ökad chans att få godkänt betyg.

Resultatet av undersökningen visade att lärarna hade olika uppfattningar om vad ämnesintegration innebär. Karaktärsämneslärarna är mer positivt inställda till ämnesintegrering än vad kärnämneslärarna är. De sistnämnda befarar att deras ämnen enbart ska existera på karaktärsämnets villkor. Fördelarna som lärarna uppgav var att ämnesintegrering kan bidra till ett mer tidseffektivt arbetssätt. Lärarna pekade inte på några konkreta nackdelar. De hinder som nämndes var tidsbrist, dålig kännedom om varandras ämnen och oengagerade elever. Syftet med ämnesintegrering var enligt karaktärsämneslärarna att fördjupa elämnet. Enligt kärnämneslärarna var syftet att deras ämnen skulle komplettera karaktärsämnet, och bredda utbildningen.

Utifrån en socialkonstruktivistisk teori kan man säga att lärarna i undersökningen befann sig i en tankeprocess där de, vid intervjutillfället, stod i begrepp att definiera ordet ämnesintegrering, för att sedan gemensamt komma överens om en gemensam definition att utgå ifrån.

Innehållsförteckning	Sid.
ABSTRACT	2.
SAMMANFATTNING	3.
INLEDNING	5.
Definition av begreppet ämnesintegration	6.
BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGEN	7.
Syfte och frågeställningar	7.
Avgränsning	7.
Material och metod	7.
Etiska frågor beträffande kvalitativa intervjustudier	9.
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	9.
AKTUELL FORSKNING	11.
Exempel på tillvägagångssätt	11.
Lägesrapport från yrkesprogrammen	12.
Ämnesintegrering - ett sätt att öka elevernas motivation?	14.
RESULTAT	17.
Kunskapssyn	17.
Frågeställning 1: Hur definierar lärarna på Elprogrammet begreppet ämnesintegration?	18.
Frågeställning 2: Vilka är för- och nackdelarna, respektive hindren för att integrera kärn- och karaktärsämnen?	20.
Frågeställning 3: Vad är syftet med att integrera kärnämnena och Karaktärsämnen?	22.
SAMMANFATTNING AV RESULTAT	23.
SLUTDISKUSSION MED HJÄLP AV TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	25.
REFERENSER	28.

Inledning

Vid ett tillfälle under lärarpraktiken kom jag att lyssna på ett samtal mellan kärnämneslärare. Det var resursdag och lärarna hade bestämt sig för att sätta sig in i de förslag till den omarbetade läroplanen för gymnasieskolan, GY-07. För Elprogrammet fanns det vid den tidpunkten på Skolverkets hemsida specifika kursplansförslag för ämnena svenska, engelska och samhällskunskap. Under diskussionen reagerade lärarna negativt på att kursplanerna särskilt betonade vikten av ämnesintegration eller ”infärgning” mellan kärnämnen och karaktärsämnen: att programmets profil/karaktärsämne - i det här fallet elämnet - ska genomsyra hela utbildningen. Kärnämneslärarna ryckte uppgivet på axlarna: hur skulle det gå till? En av engelsklärarna uttryckte sig såhär: "är det meningen att jag ska förhöra eleverna på engelska el-termer? Fy vad tråkigt, i så fall!"

För mig som lyssnade var det tydligt att kärnämneslärarna befarade att det var de som skulle vara tvungna att anpassa sin undervisning till karaktärsämnena. Dels uttryckte de en oro för att deras undervisning helt skulle dikteras på karaktärsämneslärarnas villkor, dels kunde de inte se hur de som svensk- och engelsklärare konkret skulle gå till väga för att integrera elämnena i sin undervisning.

Jag fann lärarnas tankar intressanta och värda att studera närmare. Å ena sidan: vilken kunskapssyn och ämnessyn ligger bakom ovanstående lärares attityd till ämnesintegrering? Å andra sidan: vilken kunskapssyn krävs för att ämnesintegrering ska vara möjligt och, i slutändan, för att ett arbetslag ska få till ett gott samarbete? Vad kan skrivelser, framtagna av Skolverket (på regeringens uppdrag), tänkas avse med begrepp som "ämnesintegrerat arbete" och "infärgning"? Vilka problem kan uppstå för lärarnas del, för deras arbete och samarbete, när krav på "ämnesintegrering" och "infärgning" ställs uppifrån, av Skolverket, men utan att de definieras närmare? Vad krävs det för att lärarna ska kunna realisera sådana termer som ämnesintegrering i arbetet?

Gymnasieskolan där jag gjorde min lärarpraktik inhyser programmen El, Bygg, Måleri och Teknik, med diverse inriktningar, samt Designprogrammet och det Individuella programmet. Det är en relativt ny skola, som bildades år 2004 när dåvarande skolan delades upp i tre mindre skolor.

På Skolverkets hemsida ges följande beskrivning av Elprogrammet:

På Elprogrammet får man breda kunskaper inom det eltekniska området. Man lär sig om hur tekniska apparater och elektriska maskiner fungerar. Utbildningen blandar teoretiska kunskaper med praktiska. Under sammanlagt 15 veckor får man utbildning ute på en arbetsplats. Efter gymnasiet kan man exempelvis bli datatekniker, elinstallatör, larminstallatör, hissmontör, radio- och TV-reparatör, supportertekniker, teknisk säljare eller webbdesigner.

En del av dessa yrken kräver att man går vidare som lärling efter avslutad utbildning på gymnasiet. Att vara lärling innebär att man fortsätter att utbilda sig inom sitt yrkesområde på en arbetsplats. Lärlingstiden varierar beroende vilket yrke man valt men vanligen ligger den på cirka 1 år. Man kan även välja att läsa vidare på universitet eller högskola, men en del utbildningar kräver att man läst vissa gymnasiekurser.¹

Enligt Skolverket ska de övergripande målen för EI-programmet vara att ge eleverna "grundläggande kunskaper för arbete med elinstallation". Eleverna ska också få "tekniska och teoretiska kunskaper". Utöver detta är det meningen att programmet ska "ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier"², vilket innebär att studierna, förutom att läsa diverse elkurser, läser kärnämnen svenska, engelska, matematik, idrott och hälsa, samhällskunskap, religionskunskap, naturkunskap och estetisk verksamhet.

Definition av begreppet ämnesintegrering

Svenska akademins ordlista (SAOL) och Nordstedts svenska ordbok har i princip liknande definitioner av begreppet "integrera". SAOL: "förena el. sammanföra till en helhet; samordna; fullständiga gm införlivning (mat.) beräkna integral av". Om integrerande: "adj.oböjl. ingående som (nödvändig) beståndsdel; *i. del*".³ I Nordstedts svenska ordbok står det att läsa om integrera: "få att sammansmälta till en helhet". Om integration: "sammansmältning av olikartade delar till en helhet ofta med tonvikt på utjämning av skillnader."⁴ Av SAOL och Nordstedts svenska ordbok kan man således dra slutsatsen att integration och "att integrera" handlar om att ena olika/skilda delar till en helhet.

Henry Egidius har en mer specifik definition av ämnesintegration, och det är den jag har som utgångspunkt i denna uppsats: "användning av kunskaper eller tekniker från två eller flera ämnesområden vid studiet av ett konkret fenomen, t.ex. av historia, kulturgeografi och statsvetenskap vid studiet av demokratiseringen och sekulariseringsprocessen i Sverige under 1900-talet."⁵

¹ www.skolverket.se, den 8 maj 2006.

² Ibid.

³ SAOL, 1998, s. 367.

⁴ Nordstedts Svenska Ordbok, 1999, s. 486.

⁵ Henry Egidius, *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*, Sudentlitteratur, Lund, 2006, s. 454.

1. Beskrivning av undersökning

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att utifrån en socialkonstruktivistisk teori studera hur lärare på ett gymnasialt Elprogram förhåller sig till begreppet ämnesintegration, såsom det beskrivs ovan. Syftet specificeras med följande frågeställningar:

- Hur definierar de tillfrågade lärarna på Elprogrammet begreppet ämnesintegration?
- Vilka är för- och nackdelarna, respektive hindren för att integrera kärn- och karaktärsämnen?
- Vad är syftet med att integrera kärnämnen och karaktärsämnen på elprogrammet?

Informanterna har också skriftligt besvarat frågor om hur de ser på kunskap⁶: 1. Vad innebär det att ha/besitta kunskap? 2. Hur når eleverna kunskap? 3. Vad är din roll som lärare när det kommer till att eleverna ska tillskansa sig kunskap? Frågorna beträffande kunskap är stöd för analysen och alltså inte vidare frågeställningar att besvara.

Avgränsning

Undersökningen fokuserar på lärarna, med avsikt att belysa och analysera hur lärare kan resonera kring begreppet ämnesintegration. Lärarperspektivet har gjort att undersökningen kommit att beröra aspekter som samarbete och hur lärarna ser på sina respektive ämnen i förhållande till sina kollegors ämnen. Avsikten med undersökningen har *inte* varit att främst formulera en metod eller ett tillvägagångssätt för ett ämnesintegrerat arbete, även om sådana aspekter berörs i och med undersökningen. Det torde t ex vara relevant att belysa hur ett ämnesövergripande arbetssätt kan gå till.

Jag fann det mest praktiskt att förlägga studien på den skola där jag gjort lärarpraktik, eftersom det gjorde att det inledande arbetet med att få tag på lärare villiga att ställa upp på intervju underlättades. Ytterligare en anledning till att jag valde att förlägga studien på min praktikskola var att jag visste att lärarna vid den tidpunkten stod i startgroparna för att påbörja en integrering mellan kärnämnen och karaktärsämnen.

Material och metod

För att få svar på mina frågeställningar har jag genomfört en kvalitativ undersökning i form av individuella intervjuer med fyra lärare på skolans Elprogram. Samtliga namn är fingerade. Två av lärarna, Anders och Berit, är kärnämneslärare (svenska respektive engelska och

samhällskunskap) och intervjuerna med dem varade i 60, respektive 45 minuter. Claes och Dan undervisar båda i ämnet elinstallation. Intervjuerna med Claes och Dan varade i 60, respektive 50 minuter.

Samtliga lärare tillhör samma arbetslag. Det var inget krav från min sida, utan kom sig av att det endast fanns ett arbetslag på skolans Elprogram. Anledningen till att just fyra lärare intervjuades var att det resulterade i ett överskådligt och hanterbart analysmaterial. Konkret gick intervjuerna till så att varje informant avsatte ungefär en timme för en enskild intervju. De uppmanades av mig att innan intervjun fundera över begreppet ämnesintegration, men de fick inte ta del av frågorna i förväg. Under skrivandets gång har jag haft möjlighet att återkomma till tre av lärarna med diverse kompletterande frågor rörande deras kunskapssyn..

Intervjuerna spelades in och transkriberades. Enligt Steinar Kvale⁷ finns det inte en standardlösning för hur transkriberingar ska göras, utan det beror på vad forskaren har för avsikt med intervjuerna. Eftersom jag både har varit intresserad av *vad* informanterna säger, men också *hur* de säger det, fann jag det lämpligt att omvandla talspråk till skriftspråk, men samtidigt dels transkribera pauser, dels ord som lärarna betonade för att därmed behålla en viss känsla av intervjuernas autenticitet. Pauserna är markerade med tre punkter och betonade ord är markerade med kursiv stil.

Den kvalitativa forskningsintervjun beskriver Kvale som "en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder".⁸ Standardreglerna för hur den kvalitativa intervjun ska utformas är få: "Det finns inga gemensamma procedurer för intervjuforskning", och såväl intervju och analys kan ta sig i många olika uttryck.⁹ I det här fallet, då det huvudsakliga målet med intervjuerna varit att belysa lärarnas syn på ämnesintegrering, har jag ställt frågor som berör detta, men låtit följdfrågorna delvis styras av vad den intervjuade läraren tagit upp.

För att få fram ett resultat har jag i granskningen av de transkriberade intervjuerna ringat in de aspekter som i förhållande till frågeställningarna sammanfattningsvis karakteriserar vad informanterna tar upp beträffande ämnesintegrering. I resultatdelen illustreras varje frågeställning med citat av informanterna. Vad som slutligen har tagits upp och blivit föremål för analys är till stor del en godtycklig bedömning, men saklig så till vida att ambitionen har varit att besvara frågeställningarna. Här tar jag fasta på Kvales resonemang om att det som

⁶ En av informanterna har inte besvarat frågorna om kunskap, p g a att hon inte fanns på skolan vid den tidpunkten då frågorna ställdes.

⁷ Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund, 1997.

⁸ Kvale, 1997, s. 70

⁹ Ibid, s. 19.

forskare är omöjligt att inte vara medaktör i den kvalitativa forskningsprocessen - en kvalitativ intervjustudie och analys är således aldrig helt objektiv.¹⁰

Etiska frågor beträffande kvalitativa intervjustudier

En etisk princip vid intervjustudier är att fördelarna för informanterna att ställa upp på intervju ska uppväga eventuella nackdelar.¹¹ Det krävdes ingen större övertalningskampanj från min sida för att få lärarna att ställa upp på intervju, vilket kan bero att de, i och med min praktik på skolan, hade kännedom om mig sedan tidigare. Därmed var eventuella fördelar som intervjun skulle kunna tänkas ge dem inget jag reflekterade närmare över. En möjlig sådan fördel kan dock tänkas ha varit att de tillfrågade lärarna fick möjlighet att relativt fritt reflektera över begreppet ämnesintegration vid samma tidpunkt som deras arbetslag stod i startgroparna att påbörja ett ämnesintegrerat arbete. En nackdel kan ha varit att de förlorade arbetstid genom att ställa upp på intervju.

En annan etisk aspekt som är relevant att synliggöra, främst inför själva analysen, är att det som sägs i en intervjusituation kan uppfattas på ett annat sätt i en transkribering - att det är omöjligt att exakt förmedla det talade ordet i skrift. Transkriberingen bör därför ses och behandlas därefter, nämligen som ett slags tolkande återgivning av en inspelad intervju. För mig som författare innebar det bl a att vid analys göra ständiga avvägningar i materialet för att skriftmaterialet så rättvist som möjligt skulle återspegla intervjusituationen.

2. Teoretiska utgångspunkter

Denna undersökning tar avstamp i ett lärarperspektiv för att synliggöra deras syn är på ämnesintegrering. I analysen har jag utgått från en socialkonstruktivistisk teori. Anledningen till det är att den går att relatera till ett ämnesintegration, som, enligt definitionen går ut på att två eller flera ämnesområden samarbetar kring en gemensam del/enhet - i det här fallet handlar det om en samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen.

I det följande refererar jag till Kerstin von Brömssen, som utifrån en socialkonstruktivistisk kunskapssyn behandlar "Elevens tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet"¹², samt till Anna Hedin och Lennart Svenssons resonemang.¹³

¹⁰ Kvale, 1997, s. 22.

¹¹ Ibid. s. 110.

¹² Kerstin von Brömssen, *Tolkningar, förhandlingar och tystnader*, avhandling, 2003.

¹³ Anna Hedin & Lennart Svensson, *Nycklar till kunskap*, Studentlitteratur, Lund, 1997.

Enligt Brömssen kan grunden till all kunskapsteori sammanfattas med följande mening: "Vad vet vi om vad vi vet och hur vet vi det?"¹⁴ Socialkonstruktivismen har sina rötter i kunskapssociologin och går i korthet ut på att "människans sätt att vara, tänka och förhålla sig påverkas av hennes sociala vara".¹⁵ I mötet med andra människor, i sociala interaktioner, skapar sig individen dels en identitet, dels objektiva strukturer av tillvaron: individen "binds inom en förståelse och tar det för givet".¹⁶

Denna förståelse är såväl social som språklig: Enligt socialkonstruktivistisk teori är språket grunden för människans identitet och världsuppfattning. Språket, och i förlängningen dialogen, är således "kognitivt strukturerande". Hur vi använder språket och vilka ord vi tar till är centralt, eftersom språket startar tankeprocesser, fantasier och idéer som i sin tur kan utvecklas. Det här innebär också att språk är makt – det är viktigt vem eller vilka som har makt över språket, "därför att den/de också har makten över hur vi kommer att tänka, se på och förstå världen /.../ Redan i enskilda, enstaka ord finns invecklade teorier implicit förgiven tagande och med nödvändighet tvingas därför människan till ständiga förhandlingar om dess mening".¹⁷ Det är bl. a därför som jag finner det intressant att göra en kvalitativ intervjustudie - för att kartlägga vilka ord lärarna använder för att definiera begreppet ämnesintegration.

Dialogen i sig kräver ett givande och tagande, ett slags förhandling - en "social akt". Brömssen fortsätter: "Genom människors ständiga och upprepade språkliga förhandlingar förnyas och förstärks de strukturer och diskurser som kulturen tillhandahåller".¹⁸

Att använda socialkonstruktivism som teori innebär att man kritiskt granskar de fenomen som samhället/en grupp tar för givet. Utifrån detta perspektiv finns det ingen sann, evig kunskap, eftersom all kunskap konstrueras i mötet mellan människor och därmed är kunskap dynamisk och flyktig eftersom människor är olika. Vidare är all kunskap historisk i den meningen att den är beroende av den *kultur* där den skapas.

Hedin och Svensson resonerar på följande sätt, utifrån socialkonstruktivistisk teori, när det kommer till inläring och elevers väg till kunskap: Att lära sig något nytt innebär utifrån detta perspektiv att "det nya" anpassas till elevens individuella sätt att tänka, varpå detta tankesätt omvandlas och eleven får en ny kvalitativ förståelse. Eleven lär inte in fakta för sakens skull, eller med syftet att upprepa den; dvs kunskap har inget egenvärde, utan syftet är att utveckla

¹⁴ Brömssen, 2003, s. 7

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid, s. 9

¹⁷ Ibid, s. 15.

¹⁸ Brömssen, 2003, s. 15.

och fördjupa elevens förståelse. Hur denna förståelse tar sig i uttryck är sedan beroende av elevens individuella sätt att tänka. Lärandet ses som en *process* som går ut på att eleven ges tillfälle att dels reflektera över, dels pröva en nyfunnen erfarenhet mot verkligheten, samt att eleven tolkar, i syfte att dra egna slutsatser.¹⁹ Teori och praktik kompletterar således varandra i den meningen att båda utgör en del i lärandeprocessen:

En teori måste med nödvändighet vara abstrakt och generell, men den behöver därför inte vara oanvändbar för en praktiker /.../ Det praktiska vardagliga handlandet innehåller teoretiska moment, dvs tolkande och analyserande inslag /omvänt innehåller teoretiskt arbete praktiska moment /Ett centralt problem i undervisningen blir /.../ att förena teori och praktik eller, snarare, att få till stånd en växelverkan mellan praktiska erfarenheter och teoretisk analys.²⁰

I undervisningssammanhang hänger ovanstående kunskapssyn samman med en lärarroll som betraktar sig själv som en "vägledare som stimulerar till kunskapssökande".²¹ Motsatsen är att läraren ser sig själv som en vars uppgift är att förmedla kunskap till eleverna.

3. Aktuell forskning

Exempel på tillvägagångssätt

Hur kan ett ämnesintegrerat arbetssätt ta sig i uttryck? Viveca Lindberg har i sin avhandling²² kärnämnenas och karaktärsämnenas roll inom dagens gymnasiala yrkesprogram. Utifrån intervjuer med kärnämnes- och karaktärsämneslärare (Lindberg använder benämningen yrkeslärare) belyses vad ett integrerat arbetssätt kan innebära konkret. Studien visar att yrkeslärarna vill att eleverna genom utbildningen tillskansar sig yrkeskunskap, samtidigt som de påpekar att utbildningen aldrig kan leda till regelrätt "yrkeskunnande". Det utbildningen kan, och bör, bidra med till eleverna är snarare valmöjligheter: en del elever kommer att arbeta inom yrkesområdet, andra kommer inte att göra det.²³ Lindbergs studie visar också att yrkeslärarna och kärnämneslärarna är överens om att s.k. "skolkunskap", här definierad som den grundläggande kunskap för ett fortsatt lärande - förmågan att skriva, läsa och räkna - är viktig för att eleverna ska kunna förstå och engagera sig i samhället. Yrkeslärarna anser dock

¹⁹ Hedin & Svensson, 1997, s. 15.

²⁰ Ibid, s. 16.

²¹ Ibid, s. 13.

²² Viveca Lindberg, *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärarpraktiker och kunskapstransformationer*, Lärarhögskolan, Stockholm, 2003.

²³ Lindberg, 2003, s. 67f.

att det i huvudsak är kärnämneslärares ansvar att förmå eleverna att tillskansa sig sådan kunskap.²⁴

Samtliga av de tillfrågade kärnämneslärarna hade tidigare erfarenheter av att samarbeta med yrkeslärarna i syfte "att hitta lämpliga uppgifter och/eller texter som underlag för uppgifterna". Alla uppgifter som då togs fram var "kontextualiserade i programmet", vilket innebar att de var kopplade till dess strävansmål, alternativt till ett kursmål för något av karaktärsämnena. Uppgifterna handlade i huvudsak om att eleverna (i kärnämnesundervisningen) skulle öva sig i att läsa och skriva olika slags texter: "yrkestexter, skoltexter och journalistiska texter". Med yrkestexter avser Lindberg de texter som vände sig till programmets yrkesområde och/eller användes inom yrkesområdet, t ex rapporter av olika slag. En stor del av de texter som eleverna producerade hörde till denna kategori. De skoltexterna var stenciler, kompendier: "texter som ofta produceras i skolan men sällan i andra sammanhang". De journalistiska texterna: artiklar, tidsskrifter, "användes för att belysa något som eleverna arbetat med, eller som utgångspunkt för en debatt i klassrummet".²⁵ Eleverna producerade texterna individuellt, i mindre grupper eller i helklass tillsammans med läraren. I det senare fallet "gjordes skrivandet till ett innehåll, d.v.s. en del av uppgiftens fokus handlade om *hur* man skrev en särskild typ av texter.

Lindberg konstaterar att eleverna genom att på ovanstående sätt arbeta med texter "kontextualiserades i yrkesområdet" - de fick öva sig i "att använda modeller som redskap, läsa texter analytiskt, reflektera över yrkesområdet och dess verksamhet i ett historiskt perspektiv, organisera arbetet i grupp, producera texter för olika sammanhang."²⁶

Lägesrapport från yrkesprogrammen

År 2001 gav Skolverket ut antologin *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. Den består av ett antal forskningsartiklar som belyser och problematiserar den gymnasiala yrkesutbildningen, i såväl ett historiskt och ett framtida perspektiv. Gemensamt för artikelförfattarna är att de lyfter fram bristande motivation som kännetecknande för elever på dagens yrkesprogram. Artikelförfattarna har genom att studera hur lärarlag organiserar undervisningen kommit fram till att integrering mellan karaktärsämnen och kärnämnen är ett sätt att eliminera elevernas brist på motivation.

²⁴ Ibid, s. 68.

²⁵ Ibid, s. 71.

²⁶ Ibid, sid. 72

Lennart Fahlén och Lars Naeslund tar avstamp i det dubbla syftet med dagens yrkesprogram: programmets verksamhet ska, förutom att följa direktiven i Lpf 94 vad gäller att fostra eleverna till goda medborgare och erbjuda dem en likvärdig utbildning, ge eleverna en grundläggande utbildning i den valda yrkesinriktningen, samt erbjuda dem möjlighet till behörighet för vidare studier. Författarna frågar sig retoriskt om inte kraven är alltför höga: med alla dessa mål att uppnå, alternativt att sträva mot, befarar de att slutresultatet allt som oftast blir varken hackat eller malet.²⁷

Vidare är Fahlén och Naeslund kritiska till reformerna "de senaste decennierna" som har lett till en alltmer likriktad gymnasieskola där kärnämnen inom yrkesutbildningarna har fått ökat utrymme på bekostnad av karaktärsämnena, med syftet att också yrkeselever ska ha möjlighet att få högskolebehörighet. Kärnämnenas ökade tyngd har dock visat sig resultera i en ökad andel yrkeselever som inte når upp till betyg godkänt i dessa ämnen.²⁸

Reduceringen av karaktärsämnena har enligt Fahlén och Naeslund bidragit till att yrkesutbildningarna förlorat något av sin tidigare status. De ger ett exempel: På 1970-talet var yrkesutbildningarna i allmänhetens ögon förknippade med identitet och stolthet: eleverna på dessa utbildningar ansågs vara mogna och ansvarstagande, eftersom de i och med sitt gymnasieval visste vad de ville ägna sig åt i framtiden. Idag är situationen den motsatta. Bara en sådan aspekt som att yrkesinriktningarna på de olika programmen i dag går under beteckningen karaktärsämnen, medan ämnen som engelska och svenska, från att ha benämnts som allmänna ämnen, nu benämns som kärnämnen, säger enligt författarna en hel del om den förändrade attityden till den praktiska yrkesdelen. De frågar sig: "kärna till vad?"²⁹

Fahlén och Naeslund hänvisar till en studie som de utförde på ett antal yrkesprogram, där lärare och elever intervjuades. Studien visade att både kärnämneslärare och karaktärsämneslärare erfor att kärnämnen hade låg status bland eleverna och att eleverna var omotiverade till att gå utbildningen - det sistnämnda antog de berodde på att för många elever var yrkesutbildningen ett andrahandsval. I studien framkom det också att många elever hade vaga uppfattningar om vilka/vilken typ av arbeten deras utbildning kunde tänkas leda till.³⁰

Bristande motivation är något som också Ola Holmström lyfter fram som ett nyckelproblem på gymnasiernas yrkesprogram. Enligt författaren handlar motivation om "att man helt enkelt *vill* lära sig".³¹ Han är tveksam till om dagens betoning på de teoretiska

²⁷ Lennart Fahlén & Lars Naeslund, *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*, Skolverket, 2001, s. 51.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid, s. 54.

³⁰ Ibid, s. 56.

³¹ Ola Holmström, *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*, Skolverket, 2001, s. 38.

kärnämnen inom yrkesprogrammen främjar denna vilja och det livslånga lärandet.

Holmström hänvisar till nationella utvärderingar utförda av Skolverket som visar att eleverna på yrkesprogrammen har en rationell syn på utbildning - att utbildning ska leda fram till ett arbete.³² Kärnämnen betraktas av eleverna som ett störande moment. Lärarna, i sin tur, ser att eleverna har problem med att nå målen i dessa ämnen och svarar ofta med att sänka förväntningarna på eleverna.³³ Holmström slår fast att det är svårt att få ihop detta reella teorimotstånd som råder bland många av eleverna med idén om det livslånga lärandet: "Mot sin vilja, pliktskyldigt, och knappast i ett studieförberedande syfte sitter dessa elever av sina kärnämneslektioner".³⁴

Likt Fahlén och Naeslund befärrar Holmström att skolans uppdrag att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning i praktiken riskerar att förvandlas till en utbildning vars kännetecken är "varken-eller". De skoltrötta "motståndsutövande" eleverna kan enligt Holmström dessutom uppleva att det inte är *accepterat* att de vill bli klara med sin utbildning och ge sig ut i arbetslivet. Det livslånga lärandet förvandlas till "den livslånga otillräcklighetens ångest".³⁵

Ämnesintegrering - ett sätt att öka elevernas motivation?

För att öka elevernas motivation krävs det, enligt artikelförfattarna, dels att skolan och arbetslivet närmar sig varandra, dels att kärnämneslärare och karaktärsämneslärare integrerar sina respektive ämnen.

Fahlén och Naeslunds studie visade att såväl kärn- som karaktärsämneslärare var eniga om nödvändigheten att verklighetsanknyta kärnämnenas innehåll för att öka elevernas motivation, vilket i längden leder till att utbildningens status ökar.³⁶ Holmström nämner vikten av att lärarna besitter en pedagogisk skicklighet, samt är positivt inställda till eleverna, för att de ska kunna motivera dem.³⁷ Men det går inte att komma ifrån att motivationen kommer inifrån: "det är alltid eleven själv som väljer vad han eller hon riktar sitt intresse mot".³⁸

Robert Höghiell likställer i sin artikel gymnasieskolans yrkesprogram vid en verksamhet som innefattar två kulturer: en skolkultur, representerad av kärnämneslärarna och deras ämnen, och en arbetslivskultur, representerad av karaktärsämneslärarna och deras ämnen. Utifrån detta synsätt är alltså arbetslivet redan representerat i skolan - genom

³² Holmström, s. 39.

³³ Ibid, s. 39f.

³⁴ Ibid, s. 45.

³⁵ Ibid.

³⁶ Fahlén och Naeslund, s. 56.

³⁷ Holmström, s. 45.

³⁸ Ibid, s. 46.

karaktärsämneslärarna. Problemet enligt Höghielm är att läroplanen utgår från en "passiv lärandeprocess" samt "förutsätter att lärandet går från enkelt till komplext", en syn på lärandet som ofta kännetecknar den sk skolkulturen, men inte arbetslivskulturen.³⁹

Kärnämneslärare och karaktärsämneslärare kan enligt Höghielm försöka överbrygga de två kulturerna genom att samarbeta i lärarlag.⁴⁰ Han hänvisar till en studie gjord av Lärarhögskolan i Stockholm, då man samlade in information från sex skolor (geografiskt spridda över landet) beträffande hur lärarna utformade ett sådant arbete. En fråga man genom studien försökte besvara var hur karaktärsämneslärare och kärnämneslärare "skall kunna samarbeta på ett sådant sätt att man rätt skall kunna balansera våra två kulturer, dvs. skolkulturen och arbetsmarknadskulturen".⁴¹ Intressant var att då skolorna uppmärksammades genom projektet kunde kärnämneslärarna notera ett ökat intresse för deras ämnen från elevernas sida. Höghielm:

Tidigare ansåg eleverna att kärnämneslärarna företrädde en skolkultur skild från arbetsmarknadskulturen. Genom att lärarna på ett konkret sätt visat för eleverna att kommunikation är ett viktigt inslag i yrkeskulturen och yrkespraxis, dvs. yrket, har eleverna ändrat inställning och i ökad grad börjat välja språk. De har insett att om man skall göra en utlandsföreläsning måste man kunna språk.⁴²

Hur de två lärarkategoriernas samarbete tog sig i uttryck skilde sig åt mellan de sex skolorna. Dock verkar en gemensam nämnare, oavsett arbetssätt, ha varit att ämnesgränserna mer eller mindre suddades ut: "Eleverna känner inte till vilken lärare som kan svara på deras frågor. Därför frågar de den lärare de först träffar på. Lärarna vet det mesta om eleverna och kan stötta dem på ett helt annat sätt än vid traditionell ämnesuppdelning". På en av skolorna bedrevs all undervisning i form av att eleverna arbetade med ett övningsföretag, som ett led i hela skolans profil/pedagogiska idé. Arbetet med företaget visade att eleverna bäst tillskansade sig kunskap genom att " 'göra först' och teorin, mönster och scheman kommer i andra hand, ibland i form av genomgångar och vanliga lektioner".⁴³ På den här skolan hade också arbetslaget så småningom "kommit över den initiala oron för det egna ämnet", vilket här innebar att lärarna inledningsvis befarade att eleverna skulle missa något väsentligt i deras ämne. Dock kunde det fortfarande hända att lärarna föll tillbaka till sina gamla roller. På en

³⁹ Robert Höghielm, *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*, 2001, s. 69ff.

⁴⁰ Ibid, s. 70.

⁴¹ Ibid, s. 81.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid, s. 81f.

av skolorna strävade kärnämneslärarna efter "att möta eleverna i yrkesarbetet, även om man inte löst detta praktiskt ännu".⁴⁴

Oavsett hur lärarna i slutändan väljer att lägga upp det pedagogiska arbetet är det enligt Höghielm viktigt att *båda* lärarkategorierna närmar sig varandra genom samverkan - detta för att inte riskera att en av kulturerna dominerar över den andra. Samtliga skolor i studien utgick från programmålen, vilket resulterade i att den enskilde läraren var tvungen att frångå de enskilda ämnesmålen. Återigen: "Detta innebar initialt vissa frustrationer för en del lärare som i första hand hade känt sig som företrädare för ett enskilt ämne".⁴⁵

För att sammanfatta ovanstående forskares resonemang: 1990-talets gymnasiereform innebar en försämring för yrkesutbildningarna i form av minskad status och omotiverade elever. Begrepp som då infördes, t ex en "likvärdig utbildning" innebar i praktiken ett ökat utrymme för, och betoning av, kärnämnen på karaktärsämnenas bekostnad, vilket resulterat i att många elever på yrkesprogrammen inte når målen för betyg godkänt i kärnämnen. Detta lägger sordin på elevernas motivation.

Ett sätt att öka elevernas motivation och därmed också studieresultat - och i slutändan utbildningens status - är att kärnämnen och karaktärsämnen närmar sig varandra, samt att kontakten mellan yrkesprogrammen och arbetslivet ökar. På yrkesprogrammen kan de båda kulturerna: arbetskultur och skolkultur sägas vara representerade genom karaktärsämneslärarna respektive kärnämneslärarna. Genom att de båda lärarkategorierna/kulturerna samarbetar, dvs låter sina ämnen närma sig varandra i undervisningen, kan eleverna förhoppningsvis skapa sammanhang i utbildningen och därmed finna kärnämnen mer betydelsefulla. Ett ämnesintegrerat arbetssätt bidrar till att öka elevernas motivation eftersom det, idealiskt sett, bäddar för att de ser ett sammanhang mellan kärnämnen och karaktärsämnen och därmed upplever sin gymnasietid som mer betydelsefull och helgjuten. I slutändan leder det till att en ökad andel elever uppnår betyg godkänt i såväl kärnämnen som karaktärsämnen. De svårigheter som kan uppstå är att lärarkategorierna, i ovanstående lyfts främst kärnämneslärarna fram, befarar att deras ämnen går förlorade.

⁴⁴ Höghielm, s. 82.

4. Resultat

Inledningsvis redogör jag för tre av informanternas reflektion beträffande kunskap. Därefter redovisas informanternas svar på de tre frågeställningarna. Varje frågeställning åskådliggörs av citat från både karaktärsämneslärarna och kärnämneslärarna.

Kunskapssyn

Här redovisas lärarnas reflektioner om kunskap, baserade på frågorna: vad innebär det att ha/besitta kunskap? Hur når eleverna kunskap? Vad är din roll som lärare när det kommer till att eleverna ska tillskansa sig kunskap?

Dan definierar kunskap med uttrycket "att lära för livet". Kunskap ger erfarenhet och erfarenhet ger kunskap. Lärarens uppgift är att delge eleverna grundläggande kunskap och eleverna tar, förhoppningsvis, till sig det lärarna berättar. Men Dan understryker samtidigt att han hellre använder ordet förståelse: eleverna skapar individuella följdförståelser av det som läraren förmedlar. Lärarens uppgift, enligt Dan, är att förstå hur eleven har förstått informationen, att lära sig hur individer fungerar. Dan lyfter också fram den pedagogiska miljön som viktig för lärandet: för det första att "alla är inriktade på ämnet och för det andra att elever och lärare kan bedriva undervisning i ändamålsenliga lokaler.

Inom elämnet är det enligt Dan alltid fråga om att inledningsvis förstå en teoretisk kunskap, i det här fallet det som står i läroböckerna om ellära. Sedan ska eleverna visa att de har förståelse, genom att praktisera denna - och det är det inte alla som klarar. Dan påpekar: "bara för att man kan utföra ett visst moment i t ex en elinstallation, innebär det inte att man förstår vad man gör - hur många förstår egentligen mekanismerna bakom?".

Claes liknar kunskap vid ett nav eller en kärna, varifrån fyra grenar löper ut: förståelse, visdom, insikt och tillämpning. Men samtidigt anser han att kunskap som begrepp är förlegat, och talar hellre om "analys" och "förståelse": "det är viktigare att eleven förstår varför han ska ha skyddsledare än att den är grön och gul".

Eleverna når kunskap genom att läsa sig till den, något som han menar "är tungt för många". Detta löser man som lärare genom att göra förenklade skisser av det som står i läroböckerna, samt låta eleverna göra grupparbeten. Lärarens roll i elevernas lärande är att göra kunskapen tillgänglig. Claes lyfter också fram praktiken som en möjlighet för eleverna att tillämpa sin kunskap inom el.

⁴⁵ Höghelm, s. 84.

Anders, slutligen, menar att kunskap är det samma som "att veta något, kunna göra något jag har lärt mig, eller tillämpa, helst också kunna plocka fram detta vetande närhelst jag behöver det". Han menar vidare att det inte går att tala om "en kunskap" utan att det alltid är fråga om gradskillnader. Det är t ex skillnad på att känna till en dikt av Ferlin, eller kunna receitera den, eller analysera och tolka den. Anders anser också att det är skillnad på kunskap och förståelse: frågor om empati och värderingar handlar mer om förståelse än om kunskap.

Eleverna når kunskap genom att de är "nyfikna och intresserade och villiga att lära sig, inte bara i skolan, för de lär sig förstås hela tiden". Anders menar ändå att läraren förmedlar en viss kunskap till eleverna, men att det bara är en liten del av den kunskap som eleverna förvärvar. Det handlar om att eleven måste lära känna sig själv och hur han bäst tillskansar sig kunskap.

Enligt Anders har läraren till uppgift att vara observant på elevens utveckling och det sociala spelet: "man bör ha i åtanke att skolan är en konstruerad, onaturlig värld som sällan är en god miljö för lärande". Han menar också att såväl lärare som elever bör vara medvetna om den dolda läroplanen "som handlar om anpassning på gott och ont. Hur blir man en bra elev? Hur blir man en bra lärare?".

Frågeställning 1:

Hur definierar lärarna på Elprogrammet begreppet ämnesintegration?

Karaktärsämneslärare

Dan:

när jag pratar om integration så menar jag integration mellan kärnämnen och yrkesämnen. Det är vad *jag* menar med integration. Det är *min* tolkning. Och det är väl så de vill ha det att det ska gå in i *varann*.

Dan säger också att detta med ämnesintegration fortfarande, "för oss" (vilket kan tolkas som arbetslaget) är "utforskad *mark*", men att diskussioner förs.

Claes föredrar att använda begreppet infärgning (ett begrepp som också en av kärnämneslärarna använder sig av, se under frågeställning 3) snarare än ämnesintegrering:

Claes:

/.../ jag tycker att integrering låter så... jobbigt på något sätt, så definitivt /.../ det låter på något sätt som att det är... påtvingat /.../ infärgning är ett bättre ord tycker jag. Det låter mycket smidigare, som att det kommer lite av sig självt /.../.

Claes associerar ordet ämnesintegrering med något tungrott och tidskrävande: "då låter det som att man måste skriva en lång kursplan", till skillnad från infärgning, som han föreställer sig inte kräver samma arbetsinsats från lärarnas sida.

Karaktärsämneslärarna ger också förslag på vilka ämnen de finner lättast eller lämpligast att integrera med sitt respektive ämne/ämnena. Dan menar att så gott som alla kärnämnen skulle kunna integreras i elämnena, även om han uppger att han inte har funderat närmare över det. Här följer dock ett exempel på vad ämnesintegrering enligt Dan kan innebära i praktiken.

Dan:

./.../ det betyder i princip att engelskläraren ska kunna ta en teknisk manual och använda den som ett led i sin undervisning så att våra elever ska bli inguidade på att läsa sådana manualer på engelska. För oftast så är det ju så att de är på engelska ./.../ vi ska till och med kunna gå in i varandras klassrum, och köra en lektion i någonting i relation då med våran yrkesroll och deras kärnämnen. Det är så jag har uppfattat det hela.

I likhet med ämneskollegan ger också Claes konkreta förslag på tillvägagångssätt i undervisningen, samt vilka ämnen som kan tänkas vara aktuella.

Claes:

Det är väl det här att... alltså det jag har märkt mest det är ju i... matematiken som Janne kör... om sin och kos och de här sakerna. Så att de kan vissa saker i matte så att jag slipper gå igenom dem. Så även i elläran så finns det mattesidor, men om jag vet att matteläraren har gått igenom det så hoppar jag över de sidorna. Då sparar jag ju tid också. Det är väl det jag har märkt. Sen har vi ju samhällskunskap... jaa, och religion och sånt där. Där är det ju svårare att se någon ämnesintegrering, men man kan ju köra projekt.

Claes ger också en bild av hur läroplanens arbete kan se ut då genom att återigen mena att arbetet med infärgning, som denna lärare föredrar att kalla det, inte ska behöva vara betungande för lärarna. Det bör räcka att läroplanen träffas på de vanliga tisdagsmötena: "Då kan man diskutera, så att det inte blir så... så uppstyrt" Han säger också att det "ju ändå måste finnas frihet för varje lärare".

Kärnämneslärare

Anders:

./.../om man då tänker sig utifrån svenskans håll ./.../ om man ska ha texter som handlar om el och sådär... det ska ju också då vara om litteratur och kultur och sånt där. Bilder, texter, filmer... men om el? Det vet jag inte ./.../ Men det är inte säkert att det är tänkt att man ska jobba på det sättet ./.../ man kan ju samarbeta när det gäller andra saker

som vi *gör* då med *rapporter* /.../ om eleverna åker på studiebesök och tittar på någon... elfirma eller om det kommer någon hit... så kan *jag* hjälpa till och... *formulera* en rapport. Även gå igenom den och sammanställa den och så.

Berit:

Det (ämnesintegrering) är när man tar de bästa bitarna från två ämnen eller fler ämnen och gör något nytt. Eller det behöver inte vara de *bästa* bitarna alltid... men det ska i alla fall inte handla om att ett ämne går över det *andra*. Utan man ska ta... alltså helt enkelt *integrera*, ta rån båda och göra något nytt av det. Inte... att till exempel ett kärnämne ska fungera som en stabfunktion.

Frågeställning 2:

Vilka är för- och nackdelarna respektive hindren för att integrera kärn- och karaktärsämnen?

Karaktärsämneslärare

Dan:

Alla är positiva till det här för i slutändan *ska* det ju innebära att inte bara att vi anhåller en viss utbildning utan det blir ju en *roligare* eller *lättare*... vad ska jag säga... ja, *arbetssituationen* blir ju förändrad på sätt och vis.

Claes menar i sin tur att det finns lärare som tycker att det är jobbigt att samarbeta över ämneskategorierna, eftersom de inte har tillräcklig kompetens i varandras ämnen. Dan anser snarare att det kan finnas lärare, såväl bland kärnämneslärarna och karaktärsämneslärarna, som motsätter sig ett samarbete, eftersom de inte *vill* förändra sitt arbetssätt, i kombination med att de är rädda för att ett samarbete innebär extra arbete. Dan väljer dock att betrakta det som den ofrånkomliga "mänskliga *faktorn*" - och tycker ändå att det finns en bra dialog i läraryrket.

Schemat är en tredje faktor som kan hjälpa eller stjälpa ett samarbete.

Dan:

I princip är det det jag vill ha (skratt) det är ju egentligen *blanka dagar* som vi i läraryrket *fyller* efter elevernas *behov*, naturligtvis.

Både Dan och Claes uppger tidsbrist som det främsta hindret för ett ämnesintegrerat arbete, men säger också att ämnesintegrering mellan kärnämnen och karaktärsämnen är ett sätt att *utnyttja* tiden effektivt (Dan), alternativt att spara tid för egen del (Claes).

Dan tar upp ytterligare ett hinder: låg närvaro bland eleverna. Det är dock ingenting denna lärare i anser sig kunna råda över, då han menar att det är elevens ansvar att komma till skolan. Också Claes anser att elevnärvaron lämnar mycket i övrigt att önska. Han menar dock att det förutom engagerade lärare också krävs engagerade elever för att en integrering mellan kärn- och karaktärsämnen ska gå att genomföra. Engagemanget innebär främst för elevernas del att acceptera och förstå situationen: "de måste ju kunna ta till sig att det kanske plötsligt kommer in en yrkeslärare på en av deras kärnämneslektioner". Dock är det kärnämnes- respektive yrkeslärarens uppgift att "se till att eleverna får det de ska ha".

Kärnämneslärare

Anders:

.../är jag inne på el då tycker jag att det är deras sak .../ Och samtidigt vill jag ju inte springa och titta en massa ellärare om uppgifter att samarbeta om. Det är helt ointressant för mig, jag har ju tillräckligt att göra ändå och det har ju de också.

Samme lärare har tidigare erfarenheter av hur det inledningsvis brukar se ut vid ett samarbete mellan lärarkategorierna:

Anders:

.../det är nästan alltid någon som är någon sorts eldsjäl eller idéspruta. Det är nästan alltid så när man ska sätta igång något sånt här. Och så några då som hänger med och några som inte låtsas om någonting. Det har gjorts många många försök genom åren .../ Det handlar om att ge och ta.

Anders fortsätter:

det har ju varit sådana här .../ samarbetsidéer förut men det stupar oftast på schemat. .../ jag vet massor av goda idéer som stupat för man orkar inte... hålla på och dra i det. .../ Eftersom man har det andra jobbet också.

Dålig kunskap om karaktärsämnena upplever Anders som ett hinder:

.../ det är ju inget djupare samarbete .../ eller integration eller infärgning .../. För då är det ju det också att då ska ju deras ämnen färga in i kärnämnen också .../ annars är det ju ingen infärgning .../ Och hur det ska gå till... då måste man ju kunna varandras kurser .../ och det kan man ju inte heller kräva.

Elever som är ointresserade av kärnämnen är ytterligare ett problem. Anders menar att eleverna ofta inte ser meningen med att läsa skönlitteratur. Deras argument brukar vara att de

ju ändå inte ska bli några "nobelpristagare" - vilket Anders då brukar kontra med att det ska de visst.

Anders:

Men det är det att... det är *svårt* också med el nu därför att... alla lärarna är *nya*, det är ingen som har jobbat jättelänge. Och dessutom har de nya *kurser*. Så man kan inte komma och säga hörrudu nu ska vi samarbeta här. Tycker *jag*... och då måste ju *de* komma och de tycker ju inte att de har någon speciell nytta av *det*.

Berit säger sig inte veta varför hon har dålig kännedom om "de övriga ämnena", men säger att det kan röra sig om en ömsesidig likgiltighet: "det kan ju vara antingen att jag inte är intresserad eller så är det de som är dåliga på att berätta".

Berit menar också att eleverna måste vara engagerade. Denna lärares uppfattning beträffande elevernas engagemang är att de, inom det ämne hon undervisar i, inte vill ha någon inblandning av andra ämnen och därmed betraktar läraren i fråga engagemanget/viljan till ämnesintegrering som lågt.

Berit:

För det första så måste ju *eleverna* vara lite med... också, de ska *vilja* ämnesintegrera, för ofta har jag märkt att många elever *vill* bara *ha* engelska. Eller att de känner sig *trötta* på el, vi vill inte *ha* några elbegrepp eller eltexter, utan vi vill läsa... något annat.

Kärnämneslärarna Anders och Berit uppger, liksom yrkeslärarna Claes och Dan, tidsbrist som det främsta hindret för ett ämnesintegrerat arbetssätt. Det framgår att lärarna har en schemalagd eftermiddag i veckan då de träffas i lärarlaget och att detta upplevs som för lite.

Frågeställning 3:

Vad är syftet med att integrera kärnämnen och karaktärsämnen på Elprogrammet?

Karaktärsämneslärare

Dan säger att det huvudsakligen är innehållet i kärnämnen som ska relateras till målen inom karaktärsämnen för att eleverna ska få en så bra utbildning som möjligt "i den ämnesinriktning de har valt, så klart". Enligt Dan är syftet med ett samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare att utnyttja tiden på ett effektivt sätt.

Claes:

Om de läser om elmiljö i samhällskunskapen kanske de kan jobba med elsanering... det kanske finns folk på företag som får utslag i ansiktet på grund av elallergi. Då kan de åka ut till företaget och diskutera, byta lampor och transformatorer /.../ Så det breddar ju deras arbetsmarknad.

Kärnämneslärare

Båda kärnämneslärarna åberopar först och främst att deras ämnen bidrar till att eleverna blir fullvärdiga medborgare, vilket de definierar som att eleverna aktivt kan följa med och delta i samhällslivet. Anders reflekterar över svenskans roll på elprogrammet, bland annat genom att göra jämförelser med andra yrkesprogram.

Anders:

Det man hör tycker jag är att svenskan på bygg och el ska vara helt olika. Och gymnasiechefen sa ju det att /.../ ingen Shakespeare på yrkessidan /.../ Men... då invände vi naturligtvis och sa det att... eleverna på *alla* linjer måste ju kunna läsa en *tidning*, både *kulturdelen* och *sportdelen*. /.../ Och det är ju *syftet* med hela läroplanen.

Berit resonerar på ett liknande sätt beträffande samhällskunskapen.

Berit:

/.../ när de kommer ut i samhället så är ju livet inte uppdelat i *ämnen*. Och... det kan ju vara bra att veta att även om man är *elektriker* så kan man ju ha rätt och rösta... (ja) eller (SKRATT) (ja) att man inte ska känna till något om Europaparlamentet *därför*, utan man kan också vara politiskt *aktiv* och vara elektriker. Och dessutom kanske man vill läsa vidare så man behöver ju inte alltid... så det kan väl vara bra att ämnesintegrera. Så länge inte... ett ämne tar över.

4. Sammanfattning av resultat

Syftet med undersökningen har varit att ta reda på hur lärare på ett gymnasialt Elprogram förhåller sig till begreppet ämnesintegrering. Syftet specificerades med tre frågeställningar/teman. Här försöker jag besvara dem i tur och ordning, utifrån ovanstående resultatredovisning.

Hur definierar lärarna på Elprogrammet begreppet ämnesintegration?

Av undersökningen framkom att lärarna, när intervjuerna ägde rum, stod i startgroparna för att integrera kärnämnen och karaktärsämnen. Det bestående intrycket var att lärarna, vid tidpunkten, inte hade diskuterat och enats om vad ämnesintegration skulle komma att innebära för dem i ett samarbete. Dessa slutsatser drogs utifrån att lärarnas uttalanden skilde sig

angående hur de definierade begreppet ämnesintegration, åtminstone såtillvida att de sinsemellan lyfter fram olika aspekter.

En av de fyra lärarna föredrar att använda ordet infärgning snarare än ämnesintegration, då han starkt förknippar det sistnämnda med krav på förändringar. Vidare tycks det som att karaktärsämneslärarna har en något mer positiv inställning till att integrera de två ämneskategorierna än kärnämneslärarna. Kärnämneslärarna har svårt att se kopplingen mellan deras ämnen och elämnet och/eller befarar att deras ämnen ska dikteras på karaktärsämnenas villkor.

Vilka för- och nackdelar respektive hinder finns för att integrera kärn- och karaktärsämnen?

Fördelarna som lärarna uppgav med att integrera de båda ämneskategorierna var att det kan leda till ett tidseffektivt arbetssätt. Några uttalade nackdelar framkom inte, snarare att lärarnas motivation till att samarbeta över ämnesgränserna var svag. Denna bristande motivation kan bero på alla de hinder som de upplever står i vägen för ett samarbete. Dessa hinder är:

- Tidsbrist
- Dålig kännedom om varandras ämnen
- Oengagerade elever, vilket yttrar sig i hög frånvaro

Vad är syftet med att integrera kärnämnen och karaktärsämnen på elprogrammet?

Båda karaktärsämneslärarna menar att syftet med ämnesintegration är att fördjupa och bredda elämnet. Detta ska göras genom att innehållet i kärnämnen relateras till målen i karaktärsämnen. Claes föreslår som exempel att samhällskunskapen kan ta upp frågor om miljöö.

Kärnämneslärarna pekar snarare på att deras ämnen bidrar till att komplettera karaktärsämnen genom att eleverna tillskansar sig kunskap som är värdefull för att aktivt kunna delta i samhället, vilket t ex. kan innebära att kunna läsa och ta till sig och reflektera över innehållet i en dagstidning eller en roman.

Slutdiskussion utifrån aktuell forskning och teoretiska utgångspunkter

Jag vill börja med att återkoppla Egidius definition av begreppet ämnesintegration med det som framkommer i resultatdelen, beträffande lärarnas syn på begreppet. Enligt Egidius är ämnesintegration detsamma som att använda sig av flera ämnen i syfte att studera ett konkret fenomen. Utifrån denna tämligen specifika definition finner jag att lärarna i undersökningen drar åt olika håll, eller rättare sagt: de går inte att se en gemensam definition, likt den Egidius ger, vilket torde bero på att dessa lärare, då studien genomfördes, befann sig i början av ett samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare och följaktligen hade de endast börjat titta på begreppet. Utifrån en socialkonstruktivistisk teori, som hävdar att ett ords betydelse, en företeelses betydelse - kunskap - aldrig är absolut, utan definieras utifrån den diskurs där det befinner sig, kan man säga att lärarna i undersökningen ägnar sig åt det. Genom att den enskilde läraren vrider och vänder på begreppet sätter hon/han igång tankeprocesser som leder fram till en definition, som de sedan kan delge varandra, för att därefter komma fram till en gemensam definition.

En aspekt som framkommer i undersökningen är den frustration och uppgivenhet som båda lärarkategorierna, men kanske särskilt kärnämneslärarna, vid den aktuella tidpunkten ger uttryck för, beträffande ämnesintegrering: här kommer ännu ett uppdrag som vi är satta att ta itu med. Ämnesintegration upplevs som ännu ett *krav* ställt uppifrån, något som måste hinnas med bland allt det andra. För att arbetet med att integrera kärnämnen och karaktärsämnen inte ska kännas som en börda för lärarna torde de få mer *tid* till sitt förfogande - något som de också efterfrågar - tid till att sinsemellan diskutera vad de menar med ämnesintegrering. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt synsätt är det, som jag redan nämnt, en förutsättning för att ett ämnesintegrerat arbetssätt ska vara fruktbart- kärnämneslärare och karaktärsämneslärare måste alltså tillsammans ringa in termen ämnesintegration och fråga sig vad det innebär för just dem, för att därefter kunna börja planera ett sådant arbetssätt. Risken torde annars vara att det bildas klyftor i lärarlaget mellan kärnämneslärarna och karaktärsämneslärarna, eller - om man så vill - en "kulturkrock" mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare, i likhet med Holmströms teori om skolkultur och arbetslivskultur. I det här fallet tycker jag att man kan skönja vissa tendenser till avståndstagande mellan de två lärarkategorierna, främst från kärnämneslärarna i det som Anders säger: att det är ellärarnas sak att ta initiativ till ett ämnesintegrerat samarbete. Detta är intressant, då det säger mycket om lärarnas syn/attityd till ett ämnesintegrerat arbetssätt och därmed också till det egna ämnet

och andras. Tar man fasta på Egidius definition är det snarare nödvändigt att bortse från det egna ämnet och tänka kring någonting "nytt". Samtliga lärare i studien nämner också detta att arbeta i någon form av projekt och Berit är tydlig i det hon säger att ämnesintegration ska innebära någonting nytt. Detta "nya" skulle kunna vara den förenande länken mellan dem som minskar motsättningarna mellan lärarkulturerna - en början till en gemensam förståelse av begreppet. Det skulle också vara ett sätt att eliminera känslan av att vara tvungen att vakta på sitt ämne, som framförallt kärnämnslärarna förmedlar: att de är förpassade till att utgöra en stabfunktion till elämnets, något som Berit nämner. Jag tolkar det som en oro för hur det egna ämnet står sig i ett samarbete gentemot elämnets.

Intressant i sammanhanget är dock att Lindbergs studie visar på motsatsen till vad som visas här, beträffande kärnämnslärares befarande att en integrering mellan kärnämnen och karaktärsämnen ska ske på de förstnämndas bekostnad. I hennes undersökning framkommer det att kärnämnen i ett sådant sammanhang har en ytterst viktig och framträdande roll, då ämnesintegrering i hennes studie, för *kärnämnenas* del, i praktiken (!) innebar att eleverna övade sig i att skriva texter som på olika sätt anknöt till karaktärsämnet, alternativt till det arbetsliv i stort som eleverna snart skulle komma att möta. Istället för att se det som att kärnämnet, svenska i det här fallet, reduceras till en stabfunktion kan man snarare se dess *nyckelfunktion* i just det sammanhanget.

En majoritet av lärarna uppger på olika sätt att de har dålig kännedom/kunskap om varandras ämnen, vilket väl får sägas vara något av ett hinder för ämnesintegrering, men det varierar huruvida detta ses som ett hinder för att få till ett samarbete. Frågan är vilken typ av kunskap som krävs om varandras ämnen för att ett samarbete ska kunna äga rum. Det torde inte vara regelrätta faktakunskaper som krävs, snarare att det handlar om det Höghielm tar upp: att överbrygga skolkulturen och arbetslivskulturen, vilket här inte behöver innebära att lärarna avkrävs *sakkunskaper* om varandras ämnen. Viktigt är istället att de båda kulturerna, dvs lärarkategorierna, *närmar* sig varandra, som Höghielm skriver. För att detta ska kunna ske är det nödvändigt att lärarna är motiverade till att samarbeta. Holmström nämner att motivation i slutändan kommer an på individen (i det här fallet eleven) själv, men detta kan självfallet också appliceras på lärarna. Motivationen bland de intervjuade lärarna framstår, som tämligen svag. Denna brist på motivation som ändå till stor del genomsyrar många av lärarnas uttalanden skulle kunna bero på alla hinder som de upplever står i vägen för ett samarbete.

Enligt forskarna syftar ämnesintegrering främst till att öka elevernas motivation för kärnämnen och för utbildningen i stort. Detta för att de genom integreringen ser en

användning av kärnämnen. Här framkommer det att eleverna av lärarna kan upplevas som både trötta på ämnet, så att det verkar som att de vill fly det ämnet när de är på kärnämneslektionen, men också att de visar ointresse för de senare. Claes menar att det främsta syftet med ett samarbete mellan ämnena, infärgning som han kallar det, är att fördjupa ämnet genom att erbjuda fler valbara inriktningar inom el. Därmed får eleverna tillgång till en bredare arbetsmarknad. Karaktärsämneslärarna tycks vara de som har en tydligast idé om syftet med att integrera kärnämnen och karaktärsämnen, även om de, liksom kärnämneslärarna, ännu inte är på det klara med hur de vill gå tillväga. Kärnämneslärarna framstår alltså som villiga att värna om sin del, det verkar som om de befärdar att något med deras ämne ska komma att gå förlorat i en integreringsprocess.

Referenser

Litteratur

Egidius, Henry, 2006: *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning* (Studentlitteratur, Lund).

Hedin, Anna & Svensson, Lennart (red), 1997: *Nycklar till kunskap* (Studentlitteratur, Lund).

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

Skolverket, 2001: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning - några forskarperspektiv* (Skolverket, Stockholm).

Lindberg, Viveca, 2003: *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer* (Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm).

Svenska Akademiens Ordlista (SAOL), 1998.

Von Brömssen, Kerstin, 2003: *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* (Göteborgs universitet).

Muntliga källor

Intervjutranskriptioner. Fyra individuella intervjuer med gymnasielärare som undervisar på ett gymnasialt Elprogram. Intervjuerna genomfördes i majmånad år 2006.

Skriftliga källor

Fyra individuella skriftliga svar på frågor om kunskap från informanterna.