

Södertörns högskola Institutionen för livsvetenskap
Examensarbete 15 hp Utbildningsvetenskap HT 2013
Avancerad nivå

Att sudda bort skillnaden mellan arbete och nöje

Om ämnesintegrerad undervisning i praktiken i
grundskolan

Av: Walter Alfaro
Handledare: Ann-Christine Norlén

ABSTRACT

“Like erasing the difference between work and enjoyment”

Regarding school-teaching most people have had the traditional idea that the teacher is the owner of all knowledge and the student is the receiver of that knowledge. Tradition tells us that the way the student receives the knowledge has been by listening, repeating, reading and memorizing what the teacher has taught. Research about teaching from the last decades show that there are other strategies, ways, and qualitys for helping students in learning. One of those ways is by integration of different school subjects.

According to research every human being creates her own knowledge based on personal experiences. Johan Krantz and Pelle Persson (2001) wrote that learning is a process with experiences, ideas and opinions. Krantz & Persson said that these experiences, ideas and opinions are necessary for getting new knowledge. The purpose of teaching by integration of different school subjects is to help students to make the learning more effective and easier. At the same time, teachers can get the help they need for making teaching more effective. I have met five teachers who work at three different schools in Stockholm. I have asked them about the possibility to apply integrated teaching of different school subjects and they spoke out what they thought about it. In answering my question one of them said that for her teaching with integration of different school subjects was “like erasing the difference between work and enjoyment”. Even though most of the teachers I met thought that an integration of different school subjects in teaching is a good strategy, all of them still were teaching in a traditional way. These teachers thought that it can be hard to change old traditions that have existed through years in the school world.

Walter Alfaro

Innehåll

1. INLEDNING.....	4
1.1 Syfte och frågeställning.....	7
2. METOD OCH MATERIAL	8
2.1 Den kvalitativa metoden.....	8
2.2 Intervjupersoner	9
2.3 Genomförande	10
2.4 Metoddiskussion.....	11
2.5 Avvikelser	13
3. BAKGRUND OCH TEORIANKNYTNING	14
4. TIDIGARE FORSKNING	17
5. RESULTAT, DISKUSSION & ANALYS	19
5.1 Undervisningens kvalitet.....	19
5.2 Ämnesintegrerad undervisning	25
5.3 När var senaste?	30
5.4 Tillsammans	31
5.5 Läraren och eleven	37
5.6 Ledningen.....	39
6. SAMMANFATTNING.....	41
7 KÄLL OCH LITTERATURLISTA	44
7.1 Litteratur.....	44
7.2 Andra källor.....	45
7.3 Otryckta källor.....	45
8 BILAGOR.....	46
8.1 Brev	46
8.2 Intervjuguide	47

1. INLEDNING

Jag tror att de flesta av oss om inte alla har kunnat grunda sin föreställning om lärande och kunskapsbildning under många år i sitt liv. Jag får den känslan av att denna föreställning förmodligen har tagit form, framförallt, under den tid som elev, sittande i skolbänken under långa timmar. Den vanligaste bilden av skolundervisningsverksamheten som förmodligen har präglats under lång tid, är att läraren är den som innehar kunskapen. En kunskap som läraren förmedlar sina elever. Denna förmedling sker genom att, bland annat, läraren berättar och förklarar samt anger ett antal sidor att läsa i läroböcker, för att senare, ofta om inte alltid, avsluta undervisningen med prov och betyg. Det borde inte förvåna oss om att denna traditionella föreställningen av läraren som kunskapsinnehavare och eleven som mottagaren av kunskapen fortfarande finns djupt fäst hos oss idag. Denna föreställning berättar för oss om hur kunskap och lärande ska gå till.

Inom pedagogiken har, under de senaste decennierna, en del förändringar ägt rum som skiljer sig från den allmänna traditionen om lärande och kunskapsbildning. Dessa förändringar har öppnat möjligheten till vidare forskning inom lärande. Forskning inom undervisningskvalité och strategier som uppvisar om att det finns andra effektiva alternativ till lärande än det som vanligtvis betecknas som traditionellt. Traditionellt i den mening att varje lärare, som kunskapsinnehavare, undervisar om sitt ämnesområde. Effektiva alternativ till lärande som, enligt forskarna, gynnar elevens kunskapsbildning och som skiljer sig från den allmänna traditionen om det nämnda. En kunskapsbildning som kan ske genom en övergripande ämnesundervisning. Med övergripande ämnesundervisning menas användandet av strategier som gör det möjligt att integrera olika skolämnen med varandra i en och samma undervisningssituation. I denna kunskapsbildning uppmärksammar Johan Krantz & Pelle Persson (2001) att eleven inte längre betraktas som passiv när denne upplever lärandet. Forskarna klargör att individen tar emot kunskapen på ett aktivt sätt. Aktiv i den meningen att individen konstruerar kunskapen utifrån sina egna tidigare erfarenheter. Detta innebär, som Krantz & Persson förklarar, att lärande äger rum i en process. I denna process, säger de, individens erfarenheter, idéer och åsikter integreras med varandra för att vidare skapa ny kunskap. Om eleven, som Krantz & Persson hävdar, inte längre betraktas som en passiv varelse i lärandeprocessen, kan lärarens roll innebära en förnyelse eller ett behov av andra undervisningsstrategier och föreställningar om lärande. Att försöka förändra de redan kända

föreställningarna och undervisningsmönster som har präglat skolan under så lång tid kan innebära en del svårigheter. Speciellt med tanke på att människan är van vid en viss skolform och ett visst förhållningssätt.

I en av regeringens propositioner år 1992 yttrade sig statsmakten om lärarens roll i undervisningen. I propositionen förklaras det att elevernas ansvar måste utvecklas och stimuleras. Enligt propositionen måste eleven ges möjligheter att påverka och att delta i planeringen för undervisningen. Det uppmärksammas också att det är läraren som skapar förutsättningarna och förser eleverna med verktyg för inläring. Vidare står det att även om det är eleven som ansvarar för att ta till sig kunskapen, så är det läraren i hög grad som har huvudansvaret för undervisningen (Prop. 1992/93:220). I en senare proposition (1999/2000), beträffande lärarutbildning och lärarens roll i undervisningen, framkom det att en lärare med breda kunskaper inom flera ämnesområden var en förutsättning för att eleven ska klara av sitt kunskapsökande. I propositionen poängterades det att lärarens breda kunskaper var central för att läraren själv skulle förstå och behandla nya frågeställningar.

Det framkom också att lärande är en social och pedagogisk process som medför nya uppgifter för framtida lärare. Detta medför, som det står i propositionen, att läraren har en strategisk uppgift för ett livslångt lärande. Vidare står det att eftersom läraren medskapar kulturella och sociala möten, blir dennes roll, som kunskapsbärare, mer och mer avgörande och därför måste varje lärare förtjäna sin egen roll. En roll som förtjänas genom bland annat förtroende, lyhördhet och etiskt handlande (Prop. 1999/2000:135 s.8). Detta kan innebära ett behov av att ändra eller förnya undervisningsstrategier och föreställningar. Det kan också betyda att lärarens breda kunskaper behöver tillämpas på andra sätt än den traditionella vi är vana vid. En förändring och en förnyelse som kan innebära en integration av flera olika ämnesområden i undervisningen. En undervisning som kan överskrida ämnesgränserna.

Syftet med undervisning över gränserna, eller ämnesintegrerad undervisning, är att kunna ge eleven bättre möjligheter till kunskapsutveckling. En bättre kunskapsutveckling kan, enligt forskningen, leda till ett effektivare samarbete. Effektivare samarbete kan i sin tur, ge möjlighet att underlätta undervisningens olika situationer. I mina observationer, vid flera olika tillfällen på både förskola och grundskola, under min verksamhetsförlagda utbildning, har jag haft den känslan av att ämnesintegrerad undervisning skiljer sig från teorin till praktiken. Vad jag menar med detta är, enligt min syn, att ämnesintegrerad undervisning inte tillämpas i den utsträckning som det skulle kunna. Det förekommer, men enligt min uppfattning, sporadiskt,

att läraren integrerar flera ämnen i undervisning. Mina iakttagelser ger mig en bild av att undervisningen bedrivs, framförallt, ämnesinriktad. Ämnesinriktad i den meningen att varje lärare undervisar endast inom sitt ämnesområde. Exempelvis, om det är matematik, görs det matematiska övningar. Om det är svenska, så blir det språkövningar, och så vidare. Jag får känslan av att det verkar vara en mindre lätt uppgift att försöka förändra de föreställningar och undervisningsmönster som har präglat skolundervisningen under så lång tid och så många generationer. Eftersom undervisningen innebär pedagogiska strategier och möjligheter ville jag komma i kontakt med några lärare och kunna höra vad de hade att berätta.

Utgångspunkten som har präglat denna studie om ämnesintegrerad undervisning är lärarens perspektiv och erfarenhet. Det handlar alltså om hur läraren upplever ämnesintegrerad undervisning. Vad läraren tycker, tror och har att tillägga om ämnet i frågan. Jag har den känslan av att ämnesintegrerad undervisning i skolan skiljer sig en del från vad Birgitta Sandström (2005) uppger i sitt studieresultat. Sandström hävdar, nämligen, att ämnesintegrerad undervisning tillämpas i större utsträckning i yngre åldrar. Denna bild, det vill säga, min bild, grundas i det jag har kunnat observera samt olika intervjuresultat från min fältstudie.

När jag inledde mitt arbete hade jag en förväntan av att få svar på mina funderingar och frågeställningar. Jag kom i kontakt med några pedagoger med vilka jag samtalade vid olika tillfällen. Dessa intervjupersoner uttryckte sina tankar beträffande lärarrollen. De uttryckte även sina tankar och upplevelser om ämnesintegrerad undervisning. De intervjuade berättade om vikten av samarbete som en förutsättning till en effektiv integrering av olika skolämnen i undervisningen. Intervjuade lärare uppmärksammade också vikten av lärar-elev relationen som en viktig komponent i undervisningen. Jag är medveten om att det inte går att generalisera, därför anser jag, att redovisningen av denna studie inte ger en helhetsbild av skolundervisningen i Stockholm. Än mindre kan mitt forskningsresultat spegla en bild av skolundervisningen i hela landet. Jag kan dock uppmärksamma att min redovisning kan betraktas som en del av helheten men är relativt bunden till vad fem intervjuade grundskollärare, som är verksamma i några skolor i Stockholm, berättade om hur de upplever ämnesintegrerad undervisning.

Några aspekter eller områden har blivit i högsta grad relevanta, vilka framkom på de flesta intervjuer.

Dessa områden vill jag uppmärksamma som viktiga komponenter eller faktorer som påverkar i vilken grad ämnesintegrerad undervisning tillämpas. Nämligen, effektivitet i undervisningen, samarbete samt lärarens relation till eleven.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med min studie har varit att, genom intervjuer, få reda på fem lärares erfarenheter av ämnesintegrerad undervisning i skolans verksamhet och vad lärarna har för inställning till ämnesintegrerad undervisning i praktiken.

De tidigare iakttagelser jag har gjort under mina vfu-perioder och de samtal jag har haft med andra lärare väckte tanken hos mig att teoretisk formulering av skolundervisning kan vara en sak, men att det å andra sidan kan det visa sig att när individen vill omsätta samma teoretiska principer i praktiken då kan innebära något helt annat.

För att komma fram till ett resultat samt ett svar på min frågeställning sökte jag svar på några frågor vilka jag anser är direkt relaterade till studiesyftet:

- Tillämpar de intervjuade lärarna ämnesintegrerad undervisning i den utsträckning, som Birgitta Sandström hävdar?
- Om det inte tillämpas, vad kan det beror på?
- Tycker intervjuade lärarna att ämnesintegrerad undervisning är ett alternativ som främjar lärande?
- Är några av de intervjuade lärarna positiva till undervisningsverksamhet i ett integrerat arbetslag, i vilket lärare samarbetar med varandra?
- Är några av de intervjuade lärarna positiva till undervisningsverksamhet i ett mer individuellt arbetslag, i vilket läraren jobbar själv med eleven?

2. METOD OCH MATERIAL

I den här delen redogör jag för vilken metod jag valde för datainsamling och varför. Jag redogör också om kontakten med intervjupersonerna och avslutar med en diskussion om den valda metoden. När jag inledde mitt arbete hade jag en förväntan att få svar på mina funderingar och frågeställningar. Jag kom i kontakt med några pedagoger, vilka jag samtalade med vid olika tillfällen. Dessa intervjupersoner uttryckte sina tankar beträffande deras lärarroll. De uttryckte även sina tankar och upplevelser om ämnesintegrerad undervisning. De intervjuade berättade om vikten av samarbete som en förutsättning till en effektiv integrering av olika skolämnen i undervisningen. De uppmärksammade också vikten att uppleva att skolledningen är involverad i arbetet. Jag vill poängtera att jag inte har försökt generalisera skolundervisningen. Utan att det handlar om fem lärare, verksamma i några skolor, som genom intervjuer, berättat för mig om sina egna upplevelser avseende ämnesintegrerad undervisning.

2.1 Den kvalitativa metoden

Med metod menas ett tillvägagångssätt som forskare använder sig av för att samla in datainformation i en studie, en forskning eller en undersökning. Ann-Kristin Larsen (2009) definierar metod som ett slags verktyg eller redskap som forskare använder för att kunna komma fram till svar på frågor. Ett verktyg för att kunna få bredare och djupare kunskap inom ett specifikt område. Eftersom en metod handlar om hur en viss information hämtas, organiseras och tolkas, är det, i forskningssyfte, den kvalitativa metoden som har varit mest relevant för min datainsamling. Den kvalitativa metoden, såsom namnet säger, har att göra med kvalitén i en undersökning. Det har varit i mitt intresse att granska en viss grupp människor i ett specifikt kunskapsområde. Därför anser jag att den kvalitativa metoden lämpar sig bäst. Runa Patel och Bo Davidsson (2003) uppmärksammar att den kvalitativa metoden har ett kännetecknande drag. Nämligen, att forskaren arbetar med material i form av intervjuer, videoinspelningar, ljudinspelningar (Patel & Davidsson 2003 s.118,119). I det här fallet valde jag personliga intervjuer vilket överensstämmer med forskningssyftet. Även Larsen (2009) påpekar att det är genom den kvalitativa metoden som forskaren har en personlig kontakt med intervjupersoner (Larsen 2009 s. 26). Det är en kontakt som ger utrymme för olika tankar, värderingar samt hållningar en intervjuperson kan ha kring ett specifikt ämne. Det ger möjlighet till egna åsikter på ett mer personligt sätt.

Steinar Kvale (1997) uppmärksammar att intervjupersonen, vid intervju, har möjlighet att svara på frågorna i en dialog med intervjuaren. Intervjupersonen kan uttrycka egna uppfattningar om sin världsbild (Kvale 1997 s.18).

Intervjun är också ämnesorienterad i den bemärkelsen att samtalsämne blir av gemensamt intresse för både forskaren och den intervjuade (Kvale 1997 s. 34). Detta innebär också att det blir ett samspel mellan de som samtalar om ett gemensamt intresseämne (Kvale 1997 s.21).

En annan anledning till att den kvalitativa metoden har varit mest relevant för mig, är för att jag har kunnat använda en intervjuform som benämns som ostrukturerad. En ostrukturerad intervjuform är, som Ann-Kristin Larsen (2009) förklarar, en guide som innehåller en lista med frågor avsedda för att kunna leda samtalsämnet och är relaterad till frågeställningen (Larsen 2009 s. 84).

2.2 Intervjupersoner

Undersökningen omfattade fem grundskollärare från olika skolor i Stockholm. Informanternas åldrar var mellan cirka 27 år upp till cirka 55 år. De intervjuade hade från fyra upp till trettio års yrkeserfarenhet samt olika ämnesinriktningar. De intervjuade lärarna undervisade, då intervjun ägde rum, olika årskurser, samtliga i grundskolan.

Jag vill uppmärksamma att samtliga intervju personer valdes slumpmässigt inom läraryrket i grundskolan. Men jag menar inte slumpmässigt i den mest strikta betydelsen utan slumpmässigt i den mening av att ingen informant valdes i förväg. Jag sökte lärare som ville ställa upp för en intervju. Slumpmässigt i den mening att deras yrkeserfarenhet, ämneskunskapsområde, ålder, könstillhörighet eller etnisk bakgrund inte hade någon relevans för min undersökning. Slumpmässigt eftersom ingen av de intervjuade valdes i förväg utan kontakten inför intervjun blev spontan. De intervjuade tjänstgjorde i tre olika skolor i Stockholm. Det är intressant att notera att några av deras kommentarer och svar liknade varandras till stor del trots att de inte hade någon relation med varandra. Framförallt var jag intresserad av att veta vad de intervjuade hade att berätta beträffande ämnesintegrerad undervisning.

Av de intervjuade var två manliga och tre kvinnliga. Den första intervjupersonen, Anders, hade trettio års erfarenhet som lärare och hade svenska, tyska och engelska som ämnesinriktning. När intervju ägde rum undervisade han i årskurs 8 och 9 i en skola som ligger relativt nära allmän kommunikation i ett lugnt område bland villor och radhus. Den andra intervjupersonen, Maria, hade cirka fyra års erfarenhet som lärare och hade spanska, syslörd samt musik med gitarr som ämnesinriktning. Maria undervisade oftast förskoleklasser och inte hade något ansvar för en specifik klass, utan verkade som vikarie i samma skola som Anders och i andra skolor.

Den tredje intervjupersonen, Catrin, hade cirka elva års erfarenhet som lärare och hade gymnastik som ämnesinriktning. Vid intervjutillfället var hon den enda gymnastikläraren i hela skolan. Som den enda gymnastiklärare ansvarade hon för samtliga årskurser i en skola som ligger i närheten av T-banans slutstation i ett område med våningshus och bostadsrätter. Den fjärde intervjupersonen, Daniel hade cirka tio års erfarenhet som lärare och hade ingen ämnesinriktning. Intervjupersonen undervisade i årskurs 1 till årskurs 3 i en annan skola. Vid intervjutillfället befann han sig på besök i skolan där Catrin undervisade.

Den femte intervjupersonen, Eva, hade cirka tjugo års erfarenhet som lärare och har haft alla ämnen från årskurs 1 till årskurs 9. Under de senaste åren har hon undervisat i svenska och engelska. Vid intervjutillfället undervisade hon i en skola som är centralt belägen i närheten av buss, spårvagn, t-bana, butiker och affärer med bostadsrätter i flervånings hus. Anders och Eva var de som hade mest yrkeserfarenhet av de intervjuade.

2.3 Genomförande

Inledande av kontakten gjordes via brev. Brevet innehöll en kort presentation av mig samt informationen beträffande min studie. Varje tillfrågad person fick samma brev i vilket syftet med intervjun tydligt förklarades. Trots detta visade sig några vara skeptiska till att delta i en intervju som skulle spelas in. Orsaken till detta blev inte känd. Tidigare erfarenhet ledde till att jag själv tog initiativ och sökte upp lärarna. Detta gav mig möjlighet att träffa dem under deras arbetstid och vara förberedd för att göra intervjun omgående på plats eller avtala en tid till det. Även om denna strategi gav ett bra resultat visade det sig också att folk inte så gärna ställer upp för att bli intervjuade. Mer än tre fjärdedelar av de tillfrågade tackade nej till att medverka i en intervju trots att de fick veta att det handlade om ett examensarbete. Detta fick

mig att börja fundera över om mitt bemötande gentemot dem, kan ha varit orsaken till att så många tackade nej. Frågan kommer att förbli obesvarad.

De tillfrågade intervjupersonerna som tackade ja visade nyfikenhet, intresse och öppenhet vid de olika intervjutillfällena. Jag uppfattade deras svar och kommentarer som uppriktiga. En del kände sig mycket säkra och visade det genom att sitta mycket bekvämt och avslappnat. Några tog sig tid att fundera på frågorna för att kunna ge ett fullständigt svar. Andra kände sig mindre säkra och visade detta genom att sitta något förväntansfullt och gav också någon gång enklare svar.

Det som bidrog till att intervjuerna kunde genomföras utan större svårigheter, enligt min uppfattning, var att intervjun ägde rum i de intervjuades naturliga miljö. En naturlig miljö i den meningen att det gjordes på deras arbetsplatser i vilka ingick personalrum, klassrum, konferensrum. En naturlig miljö som ingår i skolans byggnad och som används dagligen. Alla intervjuade personerna visade villighet att ställa upp för en intervju. Alla deras tankar, inlägg och reflektioner har blivit värdefulla och utgjorde stöttepelaren i detta arbete, och det är jag mycket tacksam för. Varje intervjuad person offrade en del av sin tid och det uppskattar jag.

2.4 Metoddiskussion

Jag har kunnat erfara och konstatera att känslan av att kunna tala fritt är en bra förutsättning för att lyckas med en intervju. Detta verkar vara en nyckel i samtalet oavsett vad det blir för ämne som diskuteras. Jag hade som önskemål att kunna intervju mina informanter på deras arbetsplats. Detta faktum uppmärksammas av Steinar Kvale (1997), när han påpekar vikten av genomförande av intervju i en atmosfär som känns bekväm för dem som intervjuas. Detta, säger Kvale, ger möjlighet till att uppleva att det går att tala fritt om ämnet i frågan (Kvale 1997 s. 118).

Jag är medveten om att det material som samlas genom den kvalitativa forskningsintervjun i sig innebär en risk. Risk i den mening att de människor som har blivit centrum för min studie kan uppleva utsatthet. Intervjuade kan uppleva känslan av att ha lämnat ut information om sig själva. Med detta i bak tanke och innan själva intervjun spelades in, förklarade jag, för var och en, att deras namn samt arbetsplats inte skulle tas upp, utan det skulle hållas anonymt. Genom detta uppfyllde jag kravet på konfidentialitet, vilket innebär, som det förklaras av Kvale

(1997) att data som identifierar undersökningsspersoner inte skall redovisas. Detta för att skydda intervjupersonernas privata liv (Kvale 1997 s. 109,158). För att skydda informanternas integritet i denna studie, har jag valt att ge dem ett annat namn. Deras riktiga namn överensstämmer inte med hur jag namnger dem i uppsatsen.

Frågan förekom om möjligheten att kunna få intervjufrågorna i förväg. Jag förklarade att de skulle få frågorna vid intervjutillfället för att svaren skulle vara spontana. Detta helt i överensstämmelse med den rådande forskningsproceduren (Kvale 1997 s 121).

Intervjuundersökningen som jag gjorde med lärarna innehöll en intervjuguide med femton frågor. Ändamålet med intervjuerna var att ställa frågor som kunde stimulera till att samtalet flöt framåt och att informanterna kände motivation till att berätta om egna upplevelser beträffande ämnet jag var intresserad av. Därför hade jag för avsikt att göra frågorna enkla och lätta att förstå. Några frågor var av inledande natur och andra var mer av direkt karaktär. Jag ställde inledande frågor för att intervjupersonen skulle kunna ge en spontan beskrivning av ämnet som jag undersökte. Ett exempel på en inledande fråga kan vara: Kommer du ihåg när ni senast hade temadag?

Jag ställde också direkta frågor för att kunna få möjlighet att introducera ämnet jag var intresserad av. Ett exempel på en direkt fråga kan vara: Vad tycker du om ämnesintegrerad undervisning? (Kvale 1997 s. 124). Frågorna ställdes ofta i samma ordning vid varje tillfälle. Samtliga frågor har inte samma relevans, därför har jag valt att redovisa de frågor som jag bedömer vara mest relevanta för min studie.

Eftersom studien om ämnesintegrerad undervisning utgick från lärarens perspektiv ansåg jag att det inte var aktuellt att göra några intervjuer med eleverna. Emellertid kan elevens åsikter göras relevant om det ges möjlighet till vidare och djupare forskning inom samma ämne för att kunna se även elevens perspektiv. Jag anser dock att det hade det varit intressant att kunna göra observationer i klassrummet i olika undervisningssituationer och kunna se hur lärare förhåller sig till ämnesintegrerad undervisning. Att kunna göra observationer av undervisningsinnehåll i praktiken samt se hur olika strategier används. Men tidbrist för denna typ av iakttagelse har varit orsaken till att jag har uteslutit detta. På samma sätt som ingen intervjuperson var lik den andra var också alla intervjutillfällena annorlunda från varandra. Vi satt i personalrum, konferensrum, rektorsrum och klassrum. En del intervjuer ägde rum tidigt på morgonen innan lektionen började och andra ägde rum efter skoldagens slut.

För att kunna notera samtliga intervjuer har jag använt en bandspelare. Fördelen med det är att allt som sägs registreras. Detta ger möjlighet till att flera gånger lyssna på de inspelade intervjuerna. En viktig och grundläggande förutsättning för att lyckas med en inspelning, som Kvale (1997) uppmärksammar, är att tekniken fungerar bra. Att bandspelaren, om den används, skall kunna reproducera ett bra ljud samt att det inte hörs störande bakgrundsljud som inte tillhör själva intervjun (Kvale 1997 s.149). Samtliga inspelade intervjuer är sparade hos författaren.

Jag är nöjd med metoden jag valde för min fältstudie. Jag anser att den gav mig tillräckligt med information som jag behövde för att kunna få svar på mina frågor samt uppfylla syftet med min studie.

Torsten Thuren (1991) uppmärksammar att forskningen skall vara värderingsfri. Det han menar är att forskaren inte har rätt till att manipulera sitt forskningsresultat för att det skall passa egna värderingar (Thuren 1991 s. 42). Vidare talade Thuren om att en persons värderingar inte handlar om hur det förhåller sig i verkligheten, utan om hur en person anser att något borde eller inte borde vara. Det har att göra med, säger Thuren, vad en person anser är bra eller dåligt, rätt eller fel, vackert eller fult (Thuren 1991 s. 36). Med detta vill jag klargöra att mitt studieresultat inte är manipulerat för mitt eget intresse. På samma sätt är de intervjuade lärares utsagor en spegelbild av hur de själva upplever ämnet i fråga.

2.5 Avvikelser

Av alla de tillfrågade och avtalade intervjupersonerna som jag hade kontakt med var det endast två som aldrig dök upp av hälsoskäl. Jag fick ett meddelande om hinder av den ena medan den andra aldrig hörde av sig.

Vid slutet av denna undersökning undrade jag om det kunde ha påverkat mitt studieresultat om jag hade intervjuat fler personer. Kanske. Det är möjligt. Men det är mycket svårt att avgöra. Det kan bara bli gissningar.

3. BAKGRUND OCH TEORIANKNYTNING

I ett forskningsresultat som Birgitta Sandström (2005) presenterade om ämnesintegrerad undervisning, redovisade hon om vissa meningsskiljaktigheter som hon upptäckte att det fanns mellan lärarna i de skolor hon undersökte under sin fältstudie. Hon kom fram att det fanns en viss splittring bland lärare. Hon uppfattade att det fanns några lärare som var för ämnesövergripande kunskapsområden och andra som var emot. Med ämnesövergripande kunskapsområde menas, i det här sammanhanget, att skolämnena inte behöver vara åtskilda var för sig utan tvärtom övergripande i det avseendet att de olika skolämnena kan integreras med varandra.

Sandström anser att dessa motsättningar kan vara avgörande och talar om i vilken grad ämnesintegrerad undervisning sätts i praktik i skolan (Sandström 2005 s.51). Enligt Sandström, har skolan, med tiden, blivit en undervisningsarena i vilken några föreläsare och föredrar en undervisningsverksamhet i ett integrerat arbetslag. Parallellt finns det andra som föredrar och föreläsare en undervisningsverksamhet i ett individuellt arbetslag.

Sandström benämner den grupp av pedagoger som är för ämnesintegration för *optimister* och den som är för individualiserad arbetsform för *traditionalister*. Två motsatta undervisningsteorier, säger Sandström, som fungerar sida vid sida, vars föreläsare från båda fälten gör sina röster hörda. Detta betyder, säger Sandström, att en del lärare har en öppen inställning till att arbeta ämnesintegrerad och i ett arbetslag. Medan andra lärare har en förinställd attityd till att arbeta endast med ämneskunskap och isolerad med eleven.

Sandström uppmärksammar också att, trots dessa skillnader, har båda parterna, det vill säga, *optimister* och *traditionalister*, som hon själv benämnde dem, elevens bästa, som utgångspunkt (Sandström 2005 s. 53).

Bland slutsatserna Sandström drar är att några lärare ser ämnesintegrerad undervisning som ett hinder för att fördjupa ämnet eftersom de måste verka tillsammans med andra lärare inom samma ämnesområde. Medan andra lärare ser ämnesintegrerad undervisning som en möjlighet till att vara nära eleven, att ha eleven i centrum (Sandström 2005 s. 59). Sandström uppmärksammar att oenigheterna handlar om synen som läraren har på hur kunskap grundas, vilken kunskap eleven förväntas få och hur arbetet bör organiseras (Sandström 2005 s.62). Hon uppmärksammar även att meningsskiljaktigheter kring ämnesintegrerad undervisning förekommer framförallt på gymnasienivå. Å andra sidan, påpekar Sandström, råder det en stark anda av ämnesintegration med temaarbete hos lärare som arbetar med yngre åldrar och

med barn i förskoleverksamhet (Sandström 2005 s.65). Sandström drar slutsatsen att, trots dessa skiljaktigheter, tyder utvecklingen på att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningsarenan i större utsträckning. Sandström anser att ett flertal lärare visar sig vara öppna och positiva till att integrera olika ämnen i undervisningen.

Det är också nämnvärt att Sandström kom fram till att skolsystemet kan betraktas som antingen *öppet* eller *bundet*. Bundet system i den bemärkelsen att eleven hämtar kunskap ensam, ämnena hålls skilda från varandra och varje lärare blir ämnesexpert inom sitt område (Sandström 2005 s. 53). Öppet system i den meningen att skolan samverkar med omgivning, skolämnena integreras med varandra samt lärare och elev arbetar tillsammans (Sandström 2005 s. 53). Hon anser även att både det bundna och det öppna skolsystemet fungerar parallellt och båda har elevens bästa som utgångspunkt (Sandström 2005 s. 70).

Sofia Remdahl och Robert Nordin (2008) presenterade sitt forskningsresultat om ämnesintegrerad undervisning i vilket de uppmärksammade att eleverna har möjlighet till att utvecklas och stimuleras i minst åtta olika områden. Dessa områden är engagemang, kreativitet, ansvar, samarbete, sökning och värdering, social relation, formulering och insikt. Som utgångspunkt hänvisar forskarna till läroplanen 1994, i vilken poängteras det att det är rektorn som ansvarar för att undervisningen i olika ämnesområden skall samordnas (Lpo 94 s. 17). Genom en integration av olika skolämnena, poängterar Remdahl & Nordin, ges eleven möjlighet till att förstå att bredare kunskapsområden fungerar som en helhet.

De åtta områden, vilka Remdahl och Nordin kom fram till, skall jag använda mig utav som hjälp för att analysera de intervjuade lärarnas utsagor. På det sättet vill jag kunna se om jag kan känna igen områdena i deras resonemang kring ämnesintegrerad undervisning.

Engagemang

För det första, säger Remdahl & Nordin, eleven har möjlighet till att engagera sig. Forskarna poängterar att när eleven känner sig delaktig, upplever den att den kan påverka undervisnings innehåll samt känna lust att lära (Remdahl & Nordin 2008 s. 6).

Kreativitet

För det andra, betonar forskarna, har eleven möjlighet till att utveckla kreativitet. De uppmärksammar också att varje individ är kreativ i olika grad (Remdahl & Nordin 2008 s.6).

Ansvar

För det tredje, uppmärksammar de, att varje elev behöver lära sig att ta ansvar. De betonar att processen av att lära sig att ta ansvar behöver tränas oavbrutet (Remdahl & Nordin 2008 s. 6).

Samarbete

För det fjärde, säger forskarna, att eleven behöver utveckla förmågan att arbeta tillsammans. De betonar att arbeta tillsammans är en förutsättning för att lyckas i gruppen. När eleven utvecklar förmågan att samarbeta, hävdar de, har eleven möjlighet till att reflektera över sin roll i gruppen (Remdahl & Nordin 2008 s. 7).

Sökning och värdering

För det femte, lägger de märke till, att eleven har möjlighet till att lära sig söka och värdera den informationsflöde hon/han har tillgång till via Internet (Remdahl & Nordin 2008 s.7).

Social relation

För det sjätte, understryker de, att eleven har, i sin informationssökande, möjlighet till att lära sig ta kontakt med främmande organisationer eller personer. Remdahl & Nordin belyser att när eleven bryter ner osäkerhetsbarriären, upplever den mer engagemang (Remdahl & Nordin 2008 s. 8).

Formulering

För det sjunde, uppmärksammar forskarna, att eleven har möjlighet till att lära sig uttrycka sina tankar och meningar. Eftersom eleven har möjlighet till att utveckla sin förmåga i både tal och skrift, säger de, har eleven goda förutsättningar att bli hörd (Remdahl & Nordin 2008 s. 8).

Insikt

För det åttonde, påpekar de, att eleven har möjlighet till att utveckla insikten om vilka inlärningsmetoder är mest lämpade för eget behov (Remdahl & Nordin 2008 s. 8).

4. TIDIGARE FORSKNING

Den här delen innehåller som rubriken säger, tre kortfattade presentationer om forskning som har ägt rum beträffande ämnesintegrerad undervisning.

I en studie som Johan Krantz och Pelle Persson (2001) utförde, utvecklar de frågan beträffande vilka omständigheter skulle kunna vara bäst för att främja elevernas lärande. Krantz och Persson bedömer att, troligtvis, lär sig eleven bäst genom att följa den traditionella undervisningsmetoden, vilken innebär att eleven får läsa ämne för ämne. De uppmärksammar att skolämnens utmärkande egenskaper leder till att en naturlig uppdelning görs så att eleverna kan förstå vad de arbetar med. Men å andra sidan, påpekar de, att verkligheten elever möter utanför skolvärlden inte är uppdelad i olika ämnen såsom skolans undervisning är. Krantz och Persson poängterar att undervisningen behöver baseras på verkliga och faktiska situationer som eleverna upplever i vardagsliv. De anser att undervisningen blir effektiv när ämnena kan smälta samman (Krantz & Persson 2001, s. 22, 23).

Krantz och Persson kom fram till att skolan präglas, som helhet, av en stark bindning till tidbrist. Forskarna gör en liknelse mellan skollektioner och ett 100-meterslopp. Loppet startar vid första lektionen. Efter 60 meter tar lektionen slut och eleverna tas ur banan utan att springa de resterande 40 meter. En ny lektion börjar och med det börjar eleverna också ett nytt 100-meterslopp. Forskarna uppmärksammar att första loppet avslutas inte. Eleverna börjar ett nytt lopp innan de har hunnit avsluta det tidigare loppet. Konsekvens av detta blir, enligt Krantz och Persson, att eleverna koncentrerar sig mest på tiden istället för att koncentrera sig på att avsluta lektionen. Denna liknelse ger en bild av att trots olika förändringar som pedagogiken har genomgått under olika tider. Trots de olika skolreformer som har ägt rum, råder det fortfarande, en traditionell skolmentalitet. En mentalitet som förmodligen har tendens att präglade dagens undervisning i de flesta, om inte alla former. En mentalitet i vilken lärare undervisar om sitt ämne och eleven är mottagaren av den kunskap läraren innehar. Detta kan innebära att varje skolämne undervisas inom sina ramar utan att andra skolämnen påverkar i undervisningen. I detta avseende, får jag den känslan, genom egna erfarenheter på fältet, att dagens lärare upplever att det blir mindre ansträngande och mindre tidskrävande om undervisningen äger rum ämnesfokuserat, det vill säga, varje ämne för sig. När jag säger mindre ansträngande och mindre tidskrävande menar jag att läraren inte behöver lägga ner

extra tid och mer planering. Jag får den känslan av att även om eleven har möjlighet till att jobba i grupp hålls skolämnena skilda från varandra.

Jag får uppfattningen av att detta fenomen inte är endast engångsföreteelse. Jag får känslan att, de flesta pedagogerna undervisar inom sina ämnesområden utan att andra skolämnena påverkar undervisningen. Samtidigt får jag även känslan av att de flesta lärare har en öppen inställning gentemot andra undervisningsstrategier, utöver den traditionella, som skulle kunna gynna eleven.

Erika Gillblad (2010) presenterade sitt vetenskapliga arbete i vilket ger hon konkreta exempel på hur lärande kan gå över gränsen. En gräns, som enligt Gillblad, innebär en integration av olika ämnesområden i undervisningen. Gillblad gör en liknelse i vilken ämnesintegrerad undervisning jämförs med ett smörgåsbord av idéer och tankar. Ett smörgåsbord, säger hon, vilket individen kan ta de godaste bitarna ifrån, lägga till eller ta bort på samma sätt som det görs på ett riktigt smörgåsbord. Ta ifrån eller lägga till efter behov, intresse och önskemål (Gillblad 2010 s.6). Gillblad betonar att även om det är av vikt att avgränsa arbete för både eleverna och lärarna behöver detta inte innebära en begränsning för elever i deras kunskapsutveckling (Gillblad 2010 s.5). Vidare förklarar Gillblad att syftet med ämnesintegrerad undervisning är att kunna förbättra undervisningens olika situationer samt förbättra elevernas möjlighet till kunskapsutveckling. Det leder också till att utveckla ett bättre samarbete som i sin tur ger möjlighet till att undervisningssituationer kan bli lättare (Gillblad 2010 s.8). Forskaren poängterar också att detta i sin tur kan ge bättre förutsättningar för att uppnå kursplanen (Gillblad 2010 s.8). Vidare uppmärksammar hon vikten av lärarens positiva inställning till att eleverna får uppleva flera olika inlärningsmetoder i grundskolan. Detta innebär, enligt Gillblad, att samarbete ämnena emellan ger eleverna en bättre helhetsbild vilket underlättar deras lärande. Gillblad uppmärksammar även att obegränsat lärande betyder att samarbete mellan olika ämnen i skolan kan ske på olika nivåer och på olika sätt (Gillblad 2010 s.8). Gillblad lägger märke till att genom ämnesintegrerad undervisning behöver eleverna mindre tid till att fokusera på färre uppgifter. På detta sätt, anser hon, blir det mindre konkurrens mellan ämnena om prioritering och engagemang från elevens sida. Samtidigt som elevens arbete, prestation och resultat, på samma gång, kan bedömas i mer än ett ämne (Gillblad 2010 s.8). Gillblad poängterar också att genom att arbeta tillsammans upplevs större glädje, tiden som finns att disponera kan användas på ett effektivare sätt samt att lärarens bedömning av eleven kan förenklas (Gillblad 2010 s.9). Gillblad betonar att ämnesintegrerad undervisning också innebär att våga prova det som kan kännas annorlunda

för en lärare som inte är förtrogen med den här undervisningsmetoden (Gillblad 2010 s. 3). Slutligen anser Gillblad att eleven skall ges flera möjligheter till att möta olika inlärningsmetoder som i sin tur ger en bättre helhetsbild av innehållet i undervisningen. En helhet som, enligt Gillblad, hjälper eleven att underlätta sitt lärande. Gillblad anser att läraren bör kunna se, fånga eller skapa de möjligheterna som eleven dagligen möter i olika undervisningssammanhang (Gillblad 2010 s.6).

Britta Källgren och Torbjörn Olsson (2003) presenterade sina forskningsresultat i vilken de förklarar om varför de anser att ämnesintegrerad undervisning var en tänkbar och möjlig metod i undervisningen. Forskarna uppmärksammar att ämnesintegrerad undervisning lämpar sig för lärare som ville integrera SO-ämnena och Svenska. Källgren & Olsson kom fram till att genom att tillämpa ämnesintegrerad undervisning blir det möjligt att involvera fler elever. De drog slutsatsen att om det är fler lärare som blir involverade kan det upplevas att det blir lättare att planera tillsammans. Vidare tyckte de att när det är flera lärare som blir involverade i planeringen finns det möjlighet till att fler idéer utvecklas vidare. Källgren & Olsson ansåg att när möjligheten till att fler idéer utvecklas vidare, öppnas också tillfällen att identifiera brister på ett lättare sätt. Fortsättningsvis säger de att när brister kan identifieras, kan detta leda till att det blir lättare att analysera eventuella svaga punkter. Dessutom, anser Källgren & Olsson att möjligheten att kunna analysera svaga punkter leder till att det blir lättare att variera undervisningen. Forskarna uppmärksammar också att, genom ämnesintegrerad undervisning, har läraren breda möjligheter till att integrera fler ämnen i olika teman. Teman såsom: Antiken, Lagar, Media och Religion (Källgren & Olsson 2003 s. 6).

5. RESULTAT, DISKUSSION & ANALYS

Den här delen innehåller den empiriska datainsamlingen. Här presenteras intervjupersonernas yttrande åsikter, erfarenheter, idéer och tankar beträffande undervisningen, med underrubrik.

5.1 Undervisningens kvalitet

Jag var intresserad av att få reda på hur de intervjuade lärarna upplevde undervisningens effektivitet som kunskapsinnehavare och förmedlare. Jag hade önskemål att kunna höra om de själva uttryckte några tankar beträffande ämnesintegrerad undervisning som ett alternativ

tillvägagångsätt till effektivt lärande. En vecka tidigare hade jag kommit överens med att träffa den första intervjupersonen, Anders. Jag träffade honom för första gång när jag såg honom i personalrummet under en paus och hade frågat honom om möjligheten att ställa upp för en intervju. Anders och jag satt vid det långa bordet i konferensrummet i skolan. Jag kunde se några tavlor och porträtt hängande på väggen. Jag tänkte att porträtt kanske var tidigare skolpersonal som kunde ha haft en viktig roll i skolans tidigare historia. Jag hade lagt fram papper och penna. Bandspelaren var på. Anders satt bekväm, bakåtlutad i sin stol med korsade ben medan han rörde om sin kaffekopp samtidigt som han då och då, fundersamt, drack några klunkar. Vi satt helt borta från all ljud som kommer utifrån skolan. Detta gav oss en lugn stund för samtal.

Anders poängterade att han ansåg att undervisningen också handlade om individens egna egenskaper. Han förklarade att på samma sätt som Mozart föddes som en musikgeni, gällde detta också för lärare. Han tyckte att människan föds med vissa egenskaper som kvalificerar henne, i någon grad, till det hon blir, som i det här fallet, lärare. Beträffande exemplet han gav om Mozart, förklarade han, att han anser att det inte bara handlade om att Mozart, som barn, fick pianolektioner. Anders tyckte att han, som lärare, inte alltid upplever den effektivitet som han kunde önska. En av orsakerna som han gav var att han ansåg att nivån var för låg i skolan. På grund av detta, kunde han inte till fullo använda sina egna kunskaper i undervisningen. Anders tyckte att han upplevde att med den låga nivån, som han anser att det finns i undervisningen, lär sig eleverna, som han själv uttryckte, i princip, a, b, c och att bollen är rund. Han uttryckte att eleverna, för det mesta, inte kunde komma fram till det svårare, övergripande och viktiga i lärandet. Som svar på min fråga om hans bild på effektiv undervisning förklarade Anders att han ansåg att det var genom att förmedla kunskap och färdigheter till eleven som denne kan få nytta av detta på sin fritid, sin fortsatta skolgång samt i framtida arbetslivet. På det sättet, sade han, blir det möjligt att uppnå det primära målet i undervisningsverksamheten. Då, förklarade han, kan det upplevas att undervisningen blir effektiv. Anders lade märke till att han var medveten om att det finns lärare som har förmågan att entusiasmera och stimulera eleverna. Förmågan att göra undervisningen så intressant att till och med de trötta eleverna börjar lyfta på huvudena. Anders ansåg att han själv saknade den typen av egenskap (Intervju Anders 101110).

Maria träffade jag av en slump. Jag hade precis slutat min första intervju och höll på att gå igenom mina papper i personalrummet. Jag uppmärksammade att Maria satt i personalrummet

också. Jag hälsade på henne och inledde ett samtal med henne. Jag berättade om mitt arbete och frågade henne om hon jobbade där. I korta ord berättade hon vad hon hade för uppgifter på skolan. På frågan om hon kunde vara en av mina informanter tackade hon ja.

Maria satt på samma plats och hade samma ställning under hela intervjun. Ofta följde hon mina rörelser med pennan på anteckningsblocket under intervjun. Då och då justerade hon sina stora glasögon medan hon kommenterade eller gav svar på mina frågor. Beträffande effektiv undervisning ansåg Maria att undervisningens effektivitet var direkt relaterade till elevens förståelse på vad läraren har undervisat om. För henne, som hon själv sade, var det att uppleva en dag där alla elever har uppfattat det ämnet läraren har undervisat om. Maria gav ofta korta och konsisa svar på de flesta av mina frågor (Intervju Maria 101110).

Jag hade tidigare kommit överens med Catrin om att vi skulle träffas. Hon hade berättat om att hon skulle ha ett idrottspass med en klass timmen före vår avtalade tid.

När jag kom till skolan gick jag direkt till gymnastiksalen. Där såg jag henne avsluta lektionen. En ung gymnastiklärare klädd i mörkblå träningsoverall. Efter några minuter kom hon ut och vi gick till personalrummet. Av praktiska skäl satte vi oss till slutet i rektorskontoret som var ledigt. Vi inledde vårt samtal med enkla frågor och små generella kommentarer. Jag kunde uppleva att Catrin, enligt intervjuresultat, verkade nyfiken och förväntansfull under tiden vi samtalade. Några gånger behövde hon längre tid för att formulera sina svar. Ibland fick jag upprepa frågorna. Andra gånger satt hon med sammanflätade fingrar eller så stödde hon hakan på sina händer fundersamt, innan hon gav några svar. Om effektiv undervisning menade Catrin att hon upplevde det i den mån att eleven var i rörelse. Hennes utsaga visar att för henne var effektiv undervisning förknippad med tid. Det handlade, som hon formulerade sig, om den tid hon hade att disponera för undervisning. Hon uttryckte att hennes önskemål var att kunna utnyttja den pedagogiska timmen så mycket som möjligt. Catrin förklarade att om hon hade fyrtio minuters lektionstid, så önskade hon att eleverna kunde vara aktiva under hela den perioden. Catrin betonade sitt önskemål att kunna ha eleverna aktiva så länge som möjligt under lektionstiden (Intervju Catrin 101112).

Tiden hade runnit iväg och vi var färdiga med intervjun. Efter jag hade tackat Catrin för hennes tid, gick hon bort och försvann in i personalrummet och jag gick längs korridoren mot de övriga klassrummen. Dörren till ett klassrum var helt öppet. Jag närmade mig och såg Daniel som satt ensam och jobbade. Från dörren hälsade jag på honom och frågade om han kunde svara på några frågor. Jag förklarade mitt syfte och han bjöd in mig i rummet.

Klassrummet var tomt på elever och samtliga stolar var ställda på skolbänkarna. Klassrummet hade olika papper och affischer på väggarna som berättade om det arbete eleverna hade gjort. Daniel satt vid sidan av sitt skrivbord med en bärbar dator framför sig. Han satt framåtlutad mot dataskärmen. Iklädd svarta skor, svart jeans, svart tröja och svart skinnjacka. Skrivbordet var fullt med papper och böcker samt olika undervisningsmaterial som gjorde det svårt för mig att hitta en ledig plats att anteckna och ställa bandspelaren inför samtalet.

Senare, vid slutet av vår intervju kommenterade Daniel att han egentligen inte jobbade i den skola vi träffades utan han var på arbetsmöte där. I fråga om undervisningen sammankopplade Daniel effektiv undervisning med, som han uttryckte, det stora informationsflödet som finns tillgängligt från Internet. En information, sade han, som eleven kan använda sig utav och som lär bli en viktig förutsättning för en effektiv undervisning. Han påpekade att undervisningen med den så kallade ”smart tavlan” har blivit allt vanligare. Daniel ansåg också att undervisningens kvalité och effektivitet var direkt relaterad till den relation som läraren har till eleven. Han betonade att det var av stor vikt att läraren var ärligt mot sina elever. På så sätt, sade han, kunde eleven uppleva att hon/han kunde lita på vad läraren undervisade om (Intervju Daniel 101110).

Jag hade kommit överens med Eva att vi skulle träffas strax efter skoldagens slut. Redan på plats gick vi en runda och Eva visade mig olika klassrum samt personalrum.

De flesta av skolpersonalen hade redan gått. Detta gav oss möjlighet att samtala ostört. Eva verkade mycket glad och positiv. Jag fick känslan av att hon kände sig säker och visste vad hon pratade om. Medan vi gick rundan förklarade hon för mig lite om verksamheten de drev i skolan. Vi satt mycket bekvämt mitt emot varandra under hela intervjun. Genom det inglasade rummet vi satt i kunde vi åskåda allt som fanns runt omkring. Eva tog sig tid till att svara på frågorna. Då och då rättade hon sitt hår också som en naturlig reflex. Medan hon argumenterade för sina synpunkter gestikulerade hon mycket med händerna.

Gällande effektiv undervisning menade Eva att, för henne, var det viktigt att eleven borde ha möjlighet till att få uppleva att det hon/han gjorde fastnade. Hon förklarade att hon anser att eleven inte bara skall uppleva att skolundervisning är spännande utan också underhållande. Spännande och underhållande i den rätta bemärkelsen, med tanke på att det handlar om undervisning och inte om underhållning, sade hon. Eva lyfte upp vikten av att läraren skall ha en bra relation till eleven. Hon menade att det är genom att skapa en bra relation till eleven lyckas läraren få en effektiv undervisning. Eva uttryckte att effektiv undervisning, för henne, var som att inte ha någon gräns mellan arbete och nöje, utan en blandning av båda. Med andra

ord, sade hon, effektiv undervisning var som att sudda bort skillnaden mellan arbete och nöje.

Intervjuade lärarnas utsagor beträffande undervisning väckte tanken hos mig att det som står i läroplanen från 1994 om att lärande skall ha en övergripande perspektiv i all undervisning och kunna ge utrymme för olika kunskapsformer kan upplevas oklar och otydlig. Det förklaras inte om hur lärande i en övergripande perspektiv skall gå till (Lpo 94 s. 7,8).

Om övergripande perspektiv i undervisningen hävdar Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling (1995), att det dagligen finns mängder av olika situationer, som vuxna inte alltid ser och som går förlorade. De menar att det gäller, för läraren, att skapa och fånga olika situationer i vilka eleven känner sig involverad. Doverborg & Pramling uppmärksammar att det är läraren som först måste se dessa möjligheter. De poängterar att effektiv undervisning inte nödvändigtvis innebär att eleven ska ha speciella läromedel, utan att elever kan utnyttja sin initiativförmåga med hjälp av lärarens stöd genom att integrera olika delar i helheten. Integrera olika kunskapsområden i en och samma undervisning. Vidare har Birgitta Sandström (2005) hävdad att när det gäller effektiv undervisning behöver inte alla elever lära sig samma saker. Däremot, säger hon, bör alla elever utveckla kunskapskvaliteter som hjälper dem att kvalificeras för samhälls- och vardagsliv och som är grundläggande för fortsatta studier (Sandström 2005 s. 98).

En intressant förklaring om undervisning och dess kvalitet gavs av Lars Thofelt (2001). Thofelt betonar att undervisningen inte ska komma från lärarens skrivbord direkt till eleven, utan eleven ska ges möjlighet till att undersöka innan förklaringar och redovisningar äger rum. Thofelt menar att när praktiken förekommer teorin får eleven en fysisk uppfattning om vad undervisning går ut på. På det sättet, poängterar han, kan eleven uppleva tillvaron bättre och förstå det som förmedlas av läraren på ett helt annat sätt i stället för att först få teoretiska ramar från läraren (Thofelt 2001 s.57, 58).

Ytterligare, säger Thofelt, att undervisningen skall vara både praktisk och teoretisk. Han säger att sinnet behöver ha konkreta saker att utgå ifrån. Undervisningen måste lära eleverna att söka och lära sig mer av egen vilja, säger han (Thofelt 2001 s.63,64). En effektiv undervisning, enligt Thofelt, fungerar många gånger, långt efter det att den rent fysisk har ägt rum. Thofelt hävdar att bra undervisning ger lärande livet ut. Den ska påverka sinnena så att eleven, påpekar han, kommer till insikt om sin förmåga (Thofelt 2001, s.70). Thofelts

funderingar på hur undervisningen skall organiseras för att få elevens sinne i rörelse, gjorde att han kom fram till att studie uppgifterna kan lösas på många olika sätt. Thofelt lägger märke till att det enda rätta sättet inte existerar (Thofelt 2001 s.71, 73).

Tom Tiller (1999) poängterar att lärande skall upplevas som stimulerande och spännande. Det är mycket mer än att lära ut bokens innehåll och klara av några läxor i förväg, säger han. Läraren, säger han, behöver känna sina elever och förstå det som redan finns i deras bagage. Den kunskap som läraren har om sina elever, påpekar Tiller, blir utgångsläget i lärande (Tiller 1999 s.58). Effektiv undervisning äger rum, enligt Tiller, när pedagogen styr lärande utifrån det som är jordnära och välkänt för sina elever. En undervisning, anser han, som är anpassad till elevens förmåga och ålder (Tiller 1999 s. 134).

Utöver den förförståelse intervjuade lärarna kunde ha angående deras roll som kunskapsinnehavare och förmedlare, har jag kunnat konstatera att deras tankar samt åsikter om deras roll i undervisningssammanhang överensstämde, i stort sätt, med varandra. Överensstämde i den meningen att samtliga uppgav, i någon grad, att lärarens roll var att förmedla den kunskap eleven behöver för framtida studier och i yrkeslivet. Deras tillägg skulle kunna vara en spegelbild av läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994. En läroplan, i vilket det förklaras att, skolans uppdrag är, bland annat, att ansvara för att eleverna utvecklar kunskaper som är nödvändiga och grunden till fortsatt utbildning, främja lärande, kunna ge överblick och sammanhang samt ha en övergripande perspektiv i undervisning (Lpo 94 s.6,7). Beträffande om hur denna kunskap ska främjas och ges överblick samt ett övergripande perspektiv, verkar vara ett ganska brett begrepp som öppnar möjlighet till att varje lärare kan ge sina egna tolkningar. Förmodligen grundas dessa tolkningar i egna erfarenheter. Dessa tolkningar visade sig att det kan, i sin tur, variera mellan olika lärare. Ett exempel på detta är Anders och Maria som betraktade undervisningens effektivitet på två helt olika sätt.

Margareta Normell (2002) hävdar att idag är inte läraren enbart en person som undervisar eleven. Läraren, säger hon, har även blivit ett slags vägvisare. Normell betonar att idag är läraren den som följer eleven i den riktning kunskapen finns att hämta. Dessutom har läraren som uppgift, påpekar hon, att avlägsna eventuella hinder som kan uppkomma i elevens väg för lärande (Normell 2002 s. 41). Avseende detta uttryckte Eva att hon ansåg att läraren måste vara intresserad av vad publiken, hon menade eleven, redan kan och är intresserad av.

5.2 Ämnesintegrerad undervisning

Vid frågan om vad de intervjuade personer tyckte om ämnesintegrerad undervisning, ansåg Anders att det kunde fungera bra i några fall. Anders förklarade att han upplevde att det inte gick att tvinga fram den typ av undervisning som inte naturligt faller på sin plats. Inte naturligt i den meningen, som han förklarade, att det kan komma en cirkulär från skolledningen i vilken står att det skall undervisas ämnesintegrerat. Anders menade att läraren inte bör uppleva att ämnesintegrerad undervisning är pressad och framtvungad bara för sakens skull. Han berättade att han tyckte att om den typen av undervisning var framtvungad eller pressad kunde jämföras med stunderna i skolan de har jobbat med temadag, vilken, hävdade han, kan upplevas som tvingade. Vidare uttryckte Anders att han anser att på temadagar försöker lärarna hitta på något som alla kan jobba med, oftast, under en dag. Anders uttryckte att under sådana tillfällen lär sig eleven, i princip, ingenting. Vidare jämförde han temadagar med tillfällena eleverna går på ett planerat museibesök i vilket, som han sade, ser eleverna tusen saker. Han uppmärksammade att av museibesöket, tyckte han, lär sig eleverna, helt enkelt, att det finns tusen saker. Anders uttalade bestämt att han upplevde att när det blir ett försök att tillämpa den typ av integrerad undervisning, att det liksom museibesöket, blir värdelöst.

Anders ansåg att ämnesintegrerad undervisning fungerar bra när det finns en idé att integrera. Han uppmärksammade att han upplevde att idén att integrera inte alltid finns. Jag bad honom att förklara detta. Det Anders menade var att han ansåg att det måste finnas bra idéer som kan vara lämpliga till olika ämnen. Ett bra tema i vilket, som han uttryckte, flera ämnen kunde samsas om på ett naturligt sätt, utan att behöva känna att det är tvingande. Han tillade att det skall vara intelligent upplagt och det skall vara välplanerat. Som han uttryckte, det skall inte vara flum, flum och bla, bla. Även om Anders instämde med att då och då anordnas temadagar, berättade han, att han har kunnat uppleva att sådana tillfällen med temadagar inte ger speciellt mycket. Vidare sade han att han får den känslan av att, för eleverna, blir temadagar ofta bara ett roligt experiment. Ett experiment, hade han intryck av, som inte leder eller höjer elevernas kunskapsnivå speciellt mycket.

Anders ansåg att regelbunden ämnesintegrerad undervisning absolut skulle kunna leda till bättre resultat hos eleverna. Han bedömde att eleverna skulle ha möjlighet till att se till

helheten på ett helt annat sätt. Anders hävdade att ämnesintegrerad undervisning skulle ge eleven en bättre bild av verkligheten. En bild, sade han, av hur allting hänger ihop med varandra. Anders hävdade att allting är samhällsorienterat, allting är språk, allting är matematik, allting är kemi. Han tyckte också att ämnesintegrerad undervisning var speciellt bra när temat känns spännande och väcker intresse hos eleven att lära sig mer. Han hävdade att ju mer ämnena går i varandra desto bättre bild får eleven om hur allting hänger ihop med varandra.

Jag fick intrycket av att Maria var skeptisk mot att tillämpa ämnesintegrerad undervisning. Jag fick det intrycket för att hon hävdade att, för henne, kunde det inte vara tänkbart att undervisa på det sättet. Nyfiket frågade jag henne om hon kunde fördjupa sig mer i sitt resonemang. Då förklarade hon att hon förbereder, till exempel, svenska eller matematik på morgonen, för att senare på dagen undervisa i det ämnet. Vidare sade Maria att hon bedömde att genom att undervisa ämnesfokuserat, kunde eleven koncentrera sig bättre med varje ämne för sig. Hon förklarade för mig att hon menade att det inte är detsamma att läsa eller räkna. Maria upprepade att en sak är att läsa och en annan att räkna. Maria sade att en sådan undervisning inte skulle passa för henne. Maria hävdade också att hon inte hade varit i kontakt med någon lärare i någon skola där någon lärare undervisade ämnesintegrerad. Hon argumenterade att, enligt hennes erfarenhet, att om det var matematikundervisning, så ansåg hon att hela klassen skall jobba med det. På samma sätt blir det, poängterade hon, om det var svenskundervisning.

Catrin, gymnastikläraren, uttryckte positiva tankar om möjligheten till att undervisa ämnesintegrerat. Hon anser att genom att undervisa ämnesintegrerat blir det som resultat naturligt att blanda in, som hon nämnde som exempel, sport, svenska och även matematiska uppgifter. Catrin förklarade att det förekommer att eleverna jobbar under gymnastiklektionen med olika uppdragskort. Uppdragskort, sade hon, som är anpassade till elevernas nivå och som innehåller olika uppgifter. Hon förklarade att när eleverna jobbar med uppdragskort sätter de igång kroppsrörelser och sina tankar för att läsa och följa instruktioner. Instruktionerna, förklarade hon, innebär också språkkunskap och att lösa matematiska övningar. På det sättet, sade hon, får eleverna integrerad undervisning. Integrerad i den mening, förklarade hon, att eleven får ihop rörelse, språk och matematik i ett och samma undervisningsmoment. Catrin ansåg att hon upplevde att det var kul att kunna knyta an språk, matematik och rörelse i gymnastiklektioner. En ämnesintegrerad undervisning, tyckte hon. Men å andra sidan, påpekade Catrin, att läraren inte alltid har tid för planering. Då, tyckte hon, blir det svårare att

genomföra uppgifter. Hon tillade att det skulle kunna göras mer inom ämnesintegrerad undervisning men att detta kräver tid och planering.

Daniel kommenterade att eftersom han jobbar med yngre åldrar, anser han, att det blir naturligt att ha olika övningar. Han betonade att övningarna handlar framförallt om skrivning och läsning. Han nämnde att på det sättet blir det också en integration av naturorientering.

Daniel berättade att han upplever att elever i yngre åldrar ofta skriver om det de är intresserade av och läser böcker de tycker om. Genom att eleven jobbar med det de tycker om, lär de sig dokumentera samt jobba mycket med logiskt tänkande, sade han. Daniel menade att yngre åldrar känner störst lust att jobba med skrivning, läsning och räkning. Daniel ansåg att grundämnena svenska och matematik blir ett slags verktyg för eleven. Verktyg i den mening, förklarade han, att så fort eleven jobbar med något annat så blir det både svenska och matematik automatiskt integrerat. Han påpekade att det viktigaste var att eleverna lärde sig grunderna som är att läsa, skriva och räkna.

Eva ansåg att ämnesintegrerad undervisning, för henne, liknade det riktiga arbetslivet. Hon exemplifierade detta genom att förklara hur en film skapas. Att göra en film, sade hon, innebär ett manus, rollkaraktärer, en dead-line samt mycket inom bild. Hon tillade att det innebär även mycket inom språk. Allt detta, poängterade hon, handlar om att göra en uppgift. Hon förklarade att, enligt hennes uppfattning, kan det finnas risk att detta för eleverna bara är en till uppgift att utföra. Att eleverna inte tänker på vilka ämnen de har att jobba med.

Eva förklarade att eleven får möjlighet till att rita, skriva, samla information och kunskap inom bild, till exempel. Under sådana övningar utför eleven, sade hon, en uppgift som inkluderar andra ämnen utan att eleven medvetet förstår vilka ämnen det handlar om. Vidare underströk hon att hon anser att det är lärarens sak att förklara för eleverna att de har integrerat svenska, engelska, bild, kanske hemkunskap, och så vidare. Eva ansåg också att ämnesintegrerad undervisning kräver upprepning av samma moment. Hon anser att varje moment är lika viktig, och lika viktig, upplever hon, var att jobba kontinuerligt med samma understruktur. Hon tyckte också att om det inte blir en upprepning och samma understruktur fanns det risk att eleverna inte förstår vad de har lärt sig, utan eleverna kommer att uppleva att det endast var något roligt.

Jag kunde observera olikheterna mellan de intervjuade lärarna beträffande hur de upplevde ämnesintegrerad undervisning. Marias utsagor visade vara närmare exempel på det Birgitta

Sandström redovisade, nämligen, att en del lärare har en förinställd attityd till att arbeta endast med ämneskunskap och ensamt med eleven (Sandström 2005 s. 53). Men detta behöver givetvis inte tolkas som negativt. Sandström uppmärksammade också att den grupp lärare som hade den förinställda attityden till att undervisa ämnesfokuserat, som Maria visade, också hade som utgångspunkt elevens bästa (Sandström 2005 s. 53). Jag tror inte att det finns någon anledning till att ifrågasätta Marias ståndpunkter beträffande ämnesintegrerad undervisning och hennes bild på effektiv undervisning. Däremot kan den intervjuades utsagan, som Sandström belyser, ge bilden av att det finns lärare som ser ämnesintegrerad undervisning som ett hinder för att fördjupa sig mer i ämnet (Sandström 2005 s. 59).

På ett motsvarande sätt visade Anders, Catrin, Daniel och Eva, enligt deras utsagor, att de hade en öppen inställning till att arbeta ämnesintegrerat och i samarbete med andra lärare. Sandström belyser också detta i sin rapport. De här lärare har också, som det framkom i intervjuerna, elevens bästa som utgångspunkt i sin undervisning. Deras inställning bekräftar Sandströms påstående om att lärarna som har en öppen inställning till att arbeta i lag och ämnesintegrerat har som utgångspunkt elevens bästa (Sandström 2005s. 53).

De fyra intervjuade lärarna skiljer sig från Maria i sitt förhållningssätt mot ämnesintegrerad undervisning. Uppenbarligen ser de här lärarna, som Sandström förklarar, möjligheten till att vara nära eleven (Sandström 2005 s. 59). Några intervjuade lärare lyfte upp vikten av lärare-elev relationen (se s. 37). Sandström benämner den ena gruppen för *optimister* och den andra för *traditionalister* (Sandström 2005 s. 53). Jag vill uppmärksamma att jag inte har för avsikt att benämningarna, optimister och traditionalister, skall tolkas som positiva eller negativa utan det jag menar är att jag vill klargöra att det finns en skillnad hos de fem intervjuade lärarna vad det gäller om hur de själva anser att kunskap skall förmedlas till eleven. Skillnaden bör inte förvåna någon med tanke på att Sandström kom fram till samma resultat i sin studie.

Anders utsaga beträffande ämnesintegrerad undervisning skulle kunna tolkas som negativ och att han också som Maria, är skeptisk till detta. Detta var dock inte den uppfattningen jag fick i vårt samtal. Det stämmer att han säger att det inte skall kännas tvingad eller att det inte alltid naturligt faller på plats. Han låter kritisk i den mening att han anser att temadag eller museibesök, som en del av en ämnesintegrerad undervisning, inte alltid ger bra resultat. Inget bra resultat, för att, som han uttryckte, det saknas en bra idé att integrera. Anders påpekade att det skall vara intelligent upplagt och väl planerat. Å andra sidan, Anders sammanfattning om att ämnesintegrerad undervisning skulle leda till att eleven fick se helheten på ett annat sätt

och få en bättre bild om hur allting hänger ihop med varandra, överensstämmer med vad Remdahl & Nordin lyfter upp. Nämligen, att genom en integration av olika skolämnen får eleven möjlighet till att förstå att bredare kunskapsområden fungerar som en helhet (se sidan15).

Tidigare nämnde jag att Sofia Remdahl & Robert Nordin (2008) hade kommit fram till att det fanns åtta begrepp eller områden där eleverna skulle kunna utvecklas och stimuleras. Jag har kunnat känna igen dessa områden hos de intervjuade lärare som hade en öppen inställning till ämnesintegrerad undervisning. Remdahl & Nordin nämnde engagemang som ett av områden. Anders tyckte att när ämnesintegrerad undervisning känns spännande väcks elevens intresse att lära sig mer. Daniel kommenterade att elever i yngre åldrar upplever störst lust att arbeta med skrivning, läsning och räkning. Daniel påpekade att eleven är intresserad att läsa böcker de tycker om. Eva uppmärksammade att ämnesintegrerad undervisning handlade om att göra en uppgift. Deras utsagor tyder på att, som jag har kunnat förstå, eleverna får motivation till engagemang. Ett annat begrepp var kreativitet. Daniel ansåg att elever fick möjlighet att lära sig dokumentera och jobba med logisk tänkande. Eva lyfte upp att eleven får möjlighet att rita, skriva, samla information och kunskap. Tillvägagångssättet eleverna använder för att arbeta innebär i sig kreativitet. Vidare ansåg Remdahl & Nordin att ansvar också var ett av fokusområdena. Andres tyckte att temadag kunde vara, för eleven, bara ett roligt experiment. Detta skulle kunna tolkas som att det saknas ansvarskänsla hos eleven när det blir en sämre planerad temadag. Eva uppmärksammade vikten att hjälpa elever att förstå att när de jobbar ämnesintegrerat är det mer än bara en till uppgift att utföra. Alltså tar eleverna eget ansvar i inlärningsprocessen. Samarbete var också ett område som nämndes. Catrin uppmärksammade att eleverna fick jobba tillsammans med olika uppdragskort och följa instruktioner. Daniel berättade att eleverna jobbade med det de tycker om. Jag drar slutsats att de inte bara jobbar individuellt utan i grupp också. Att jobba i grupp lägger grunden till samarbete. Om sökning och värdering tillade Eva att inom bild, som exemplet hon refererade till, får eleven möjlighet att samla information och kunskap.

Vad det gäller social relation har de fyra lärare påpekat att, bland annat, samarbetade eleverna när de jobbade med andra världskriget, vid gymnastiklektionen och när eleverna hade en work-shop presentation. Vi får inte glöma att samarbete i sig innebär en social relation. dessutom kan jag dra slutsatsen att när det gäller ämnesintegrerad undervisning kan eleven

utveckla sin formuleringsförmåga genom att läsa, skriva, rita, följa instruktioner på uppdragskort samt intervju främmande personer, eller göra work-shop presentationer. Sist men inte minst om insikten, bedömde Anders att ämnesintegrerad undervisning skulle hjälpa elever att se helheten på ett helt annat sätt. Med andra ord, skulle eleverna, kunna få insikt om hur undervisningen är byggd. Eva ansåg att det var lärarens uppgift att förklara för eleverna vilka ämnen de har jobbat med. Det vill säga, läraren skall kunna hjälpa eleven att få insikt om vilka skolämnen de har lärt sig. Genom dessa exempel som intervjuade lärare har berättat kan jag se en spegelbild av de områden Remdahl & Nordin uppmärksammade.

5.3 När var senaste?

Enligt intervjuernas utsagor visade sig att ämnesintegrerad undervisning inte var något främmande för dem, utan tvärtom. De flesta intervjuade visade sig vara öppna till att använda sig av andra strategier i undervisningssammanhang utöver det traditionella. Vid frågan om när de senast hade undervisat ämnesintegrerat, kom liknande svar. Anders kliade sig i huvudet, såg lite fundersamt ut och berättade att de hade haft det i våras. Han redogjorde om hur det gick till. Anders förklarade att vid det tillfället hade de integrerat Samhällsorientering, Engelska, Svenska och Tyska. Eleverna hade då jobbat med andra världskriget. Han framförde att historieundervisning hade varit utgångspunkten. Vidare förklarade han att i Svenska finns det ett avsnitt med namn "Krig och Fred" och det handlar om litteraturen som har skrivits om ämnet. Å andra sidan, i engelskan, sade han, kunde eleverna ta upp Englands roll i kriget. Anders påpekade att på samma sätt kunde eleverna läsa på tyska om Tysklands roll i kriget. I svenskan, sade han, kunde eleverna läsa om utrotningen som ögonvittnen och överlevande har berättat om. Han nämnde "Anna Franks dagbok" som exempel. Anders förklarade att på detta sätt gick de fyra ämnena ihop och eleverna fick ett naturligt paket om temat "Andra världskriget". Han påpekte att temat var det samma. De fyra ämnena bildade, tyckte han, en helhetsbild, vilken gav eleverna en mycket bättre insikt om vad hade hänt under andra världskriget. Detta, påpekade han, hade ägt rum i våras.

Catrin tyckte att ämnesintegrerad undervisning inte var lika aktuell i hennes nuvarande arbetsplats så som det var i den tidigare skolan. Jag fick den känslan av att hon lät lite nedstämd när hon berättade det. Catrin förklarade att i hennes förra skolan hade de olika temaveckor som hon själv upplevde som mycket trevligt. Catrin påpekade att den typ av

undervisning, veckotema, inte var något som pågick ofta i den aktuella skolan hon var verksam. Hon berättade att veckotema förekom då och då och att det inte ägnades så mycket tid åt veckoteman. Catrin ansåg att hon tyckte att orsaken kunde vara att läraren inte har tid för planering. Med lite tid för planering, påpekade hon, blir det svårare att genomföra saker. Vid frågan om när var det senaste eleverna hade haft ämnesintegrerad undervisning, blev Daniel lite fundersam och berättade att de hade haft temaveckor för en tid sedan. Daniel argumenterade att, enligt hans erfarenhet, jobbar barnen med saker de känner till. Han har upplevt att barnen gärna skriver om saker de har kunskap om. Vidare sade han att barnen gillar att hitta på sagor och läsa böcker de själva tycker är roliga att läsa. Han poängterade att förra terminen hade de arbetat med temat ”Stockholm”.

Eva gav också en redogörelse om hur de hade gjort i förra skolan när hon hade undervisat ämnesintegrerat. Ingenting nämnde hon om ämnesintegrerad undervisning i den aktuella skolan där hon arbetade. Med entusiasm beskrev hon när lärarna och eleverna tillsammans diskuterade vad de ville göra. Hon underströk att det var ämnena inom samhälls- och naturorientering som styrde, i någon grad. Eva berättade att när temat redan var valt utgick lärarna ifrån vad eleverna redan visste om det. Sedan undersökte lärarna för att få reda på vad eleverna var intresserade av att lära sig om temat och varför. Hon förklarade att efter eleverna hade arbetat med olika uppgifter avslutades temat med att eleverna organiserade en ”workshop” presentation. Under arbetets gång, berättade hon, hade eleverna sökt information via böcker och Internet. Eleverna hade gjort studiebesök och hade intervjuat folk. Med entusiasm beskrev Eva att när det var dags för att avsluta arbetet fick eleverna utmaningen av att göra en presentation i vilken fick de möjlighet till att använda bilder, måla och även klä sig som modet såg ut, enligt temat. Hon påpekade att detta hade de gjort på hennes förra arbetsplats.

5.4 Tillsammans

En viktig faktor, som framkom i intervjuerna, för att tillämpa ämnesintegrerad undervisning, var samarbete. Ett samarbete med andra ämneslärare, vilket är en förutsättning, enligt intervjuades utsagor, för att lyckas med ämnesintegrerad undervisning. Det var intressant att uppmärksamma att inte alla intervjuade upplevde samarbete på liknande sätt.

Anders sade att han upplevde att samverkan inte var speciellt rådande på den skola han undervisade. Han tyckte att en av orsakerna att det inte fanns gott samarbete var, framförallt, tiden. Anders ansåg att samarbete upplevs som tidskrävande och detta var, enligt honom, anledningen till att samarbetet inte var så aktuellt. Han tyckte att lärarna redan är överarbetade.

Anders tyckte att detta var orsaken till att lärare ofta lägger samarbetet åt sidan, eftersom det kräver mycket tid. Det är tid, poängterade han, som i praktiken inte finns. Den intervjuade uttryckte att samarbete under tid som upplevs begränsad tar på krafter och energi. Å andra sidan, påpekade han, den begränsade tid som finns i skolverksamheten för studiedag eller för konferenser ofta går förlorad på grund av, som han uttryckte det, en massa struntprat som inte leder någonstans. Vidare fördjupade han sig i sin kommentar och missnöje gällande samarbete. Han förklarade att han upplevde att det inte fanns den kontakt mellan lärare för att kunna fråga varandra hur den ene gör jämför med den andra. Han berättade att i enstaka undantag kan det bli att flera lärare har möjlighet att arbeta med samma läromedel. Som engelsklärare har gjort i det här fallet, sade han. Han menade att under sådana omständigheter, som med engelskan, kunde det upplevas som att lärarna styr åt samma håll i undervisningssyftet. Han poängterade att, vad det gäller fallet med engelskan, har varje lärare samma mål att uppnå. Att ha samma mål att uppnå, tyckte han, kunde underlätta samarbetet. Anders visade sig vara positiv till samarbete och han uttryckte att det kan leda till bättre resultat. Han förklarade att genom samarbete kan individen se helheten på ett helt annat sätt. Ett bra samarbete, tyckte han, skulle kunna leda till att lärarna skulle kunna besöka varandras lektioner. Lärarna skulle också kunna både ge och få tips samt idéer, och på det sättet, sade han, lära av varandra. Anders ansåg att, i samarbete, skulle lärarna kunna ge varandra lite konstruktiv kritik. Lärarna skulle kunna ge respons om vad de anser om lektionen i frågan. Andra lärare skulle kunna bidra med lite pedagogisk utbildning på platsen, tyckte han. Han uttryckte att genom lite pedagogisk utbildning på platsen skulle lärarnas arbetsform, kanske, börja likna varandra.

Maria ansåg att hon upplevde bra samarbete med lärarna hon vikarierar för. Hon berättade att, för det mesta, följer hon samma struktur som ansvarig lärare har i sin undervisning. Hon förklarade att de gånger hon vikarierar finns det redan en planerad undervisningsmoment för hela klassen. För henne, tyckte hon, gällde det bara att följa de anmärkningarna som ansvarig lärare redan har gjort. Jag kommenterade för henne att, för mig, verkade detta något rigid och mycket fokuserat. Maria höll med om att samarbete med ansvarig lärare ofta blir mer

fokuserat. Hon förklarade att på grund av detta, att arbetet blir mer fokuserat, upplever hon, att samarbete med övriga lärare inte förekommer speciellt mycket.

Catrin uttryckte att, enligt hennes erfarenhet, förekommer samarbete endast de gångerna när det blir temadag, veckotema eller idrottsdagar i hela skolan. Inför sådana aktiviteter, sade hon, när hon planerar något specifik med en viss klass, då har hon möjlighet att kontakta andra lärare och involvera dem i planeringen. Men i stort sätt, upplever hon, att samarbete, de gångerna det blir av, fungerar relativt bra. Under sådana omständigheter, berättade hon, när hon bedömer att det går att involvera andra i planeringen, går hon till lärare och förklarar det hon vill genomföra med klassen och inbjuder andra lärare att samarbeta.

Paradoxalt nog, enligt min uppfattning, visade Catrin inte speciellt mycket entusiasm inför samarbete. Hon uttryckte att eftersom hon var den enda gymnastikläraren i hela skolan, upplevde hon att det inte fanns, som hon själv uttryckte, så många att bolla med. Även om hon, enligt min uppfattning, inte visade så mycket entusiasm inför samarbete, hävdade hon att, för henne, var ett bra samarbete en förutsättning för att lyckas med ämnesintegrerad undervisning.

Daniel ansåg att samarbete mellan lärarna är en förutsättning för att kunna ha tema arbete. Han påpekade att, vid tema arbete, brukar lärarna blanda elever från olika klasser och i olika åldrar. Den intervjuade lade mer vikt i det samarbete som eleverna kunde ha med varandra i blandade klasser och med blandade åldrar än det samarbete lärarna behöver med varandra för att lyckas i undervisningen.

Eva uttryckte att hon ansåg att det finns en tendens att uppleva att det alltid blir lättare att arbeta på egen hand. Vid planeringsfasen, sade hon, kan det bli lätt att läraren kan tycka att hon/han själv är så bra på att hitta de bästa lösningarna.

Eva hävdade att, enligt hennes erfarenhet, öppnar samarbete möjligheten till att bli granskad i sina tankar, även om samarbetet kan upplevas som jobbigt. Eva uppmärksammade att, enligt vad hon har upplevt, förekommer det att vuxna inte alltid betar sig såsom de borde, utan mest som barn. Som barn, förklarade hon, i den bemärkelsen att det alltid finns någon som vill fly undan ansvaret och låter andra göra dess uppgift. Hon poängterade också att hon anser att det inte går att samarbeta när samtliga lärare brinner för samma sak. Hon menade att det bästa var

när alla involverade gör olika saker inom samma tema, när varje person gör det personen själv är intresserad av.

Eva visade entusiasim inför samarbete och upprepade att läraren borde ha eleven som utgångspunkt. Vidare sade hon att läraren borde få reda på vad eleven redan vet och vill veta samt vad eleven tycker är intressant. Den intervjuade hävdade att lärarna vidare kunde diskutera och lägga fram arbetet samt utföra det efter elevens behov och intresse.

De intervjuade lärarna uttryckte sina tankar och känslor om hur de själva upplever samarbete. Men även om de ansåg att samarbete var grundläggande kunde några av dem inte berätta om positiva erfarenheter.

Samarbete handlar också om kommunikationen människor har med varandra. Att kunna göra saker tillsammans. I det avseendet är varje individ beroende av kommunikation. Vi ingår i det vi kallar för en dialog.

Lena Wilhelmsson och Marianne Döös (2005) har definierat dialog som en ideal situation där de som samtalar med varandra betraktas som jämbördiga. Forskarna uppmärksammar att dialogen öppnar möjlighet att lära tillsammans. Ett utbyte av varandras erfarenhet och tankar om ett ämne som parterna kan intressera sig av att förstå bättre. Forskarna betonar att den positiva dialogen behöver inte betyda att de som samtalar ingår i en debatt för att vinna med smarta argumentationer.

Wilhelmsson & Döös redovisar, i sitt forskningsresultat, att när individen deltar i ett samtal behöver denne förstå tre konkreta principer som är förutsättningar i den konstruktiva kommunikationen. En kommunikation som leder till bra samarbete. För det första den som medverkar i samtalet behöver förstå att ingen har tolkningsföreträde. För det andra att den som är delaktig i samtalet behöver utveckla nyfikenhet över hur någon annan är. Och för det tredje att den som medverkar i samtalet ska ges möjlighet att dela med sig av egna erfarenheter (Wilhelmsson & Döös 2005 s.7).

Konstruktiv kommunikation, hävdar forskarna, innebär en positiv dialog i vilken det förväntas att parterna ska kunna bidra till samtalet genom argumentationer för egna synpunkter men samtidigt vara öppen för andras synpunkter och argumentationer (Wilhelmsson & Döös 2005 s. 18).

Ytterligare poängterar forskarna att även om det hävdas att det finns könsstereotypa samtalsstilar i vilka det påstås att män och kvinnor har olika sätt att samtala, behöver det inte

vara ett hinder för en lyckad dialog, med tanke på att om samtalsstilar är socialt konstruerade, kan de också omkonstrueras (Wilhelmsson & Döös 2005 s. 27). Enligt Wilhelmsson & Döös, finns det skillnader mellan kvinnliga och manliga samtalsstilar som påverkar människans förmåga till dialog (Wilhelmsson & Döös 2005 s. 25). Kanske är denna skillnad som gör att Anders upplever att tid för konferens inte leder till något.

En bred studie om könsskillnader i samtal gjorde Deborah Tannen (1994). Studien omfattade flera observationer samt intervjuer som hade för syfte att klargöra kvinnors och mäns samtalsstilar på arbetsplatser. Tannen uppmärksammar att hos båda könen förväntas att män och kvinnor skall tala på ett visst sätt (Tannen 1994 s. 33). Även om på arbetsplatser handlar samtal framförallt om arbetet, påpekar Tannen, det pratas också informellt om saker som inte har med arbetet att göra, men det skiljer sig mycket om hur män och kvinnor samtalar (Tannen 1994 s. 55).

Tannen hävdar också att alla samtalsstilar någon gång kommer att bli fel tillsammans med personer som inte har samma stil (Tannen 1994 s. 68). Alltså, bör man inte säga till andra hur de bör tala, säger Tannen. Alla borde anstränga sig för att göra arbetsplatsen till en värld där alla blir förstådda (Tannen 1994 s. 117). Vårt sätt att tala kan i vissa fall, hävdar Tannen, vara upprörande, stötande och även chockerande för andra (Tannen 1994 s. 247). Tannen förklarar att det kan kännas frustrerande ibland att uppleva att mötet inte leder någonstans och att det endast blir, som Anders uttryckte, en massa struntprat. Att uppleva sådana känslor, anser forskaren, är en övertygelse individen själv har om att hon/han inte kommer till tals (Tannen 1994 s. 250). Kan detta betyda att inom läraryrket behövs en bättre förståelse om vad kommunikation innebär? Kanske är denna brist på förståelse orsaken till att de intervjuade personer uttryckte att de ansåg att samarbete inte var speciellt rådande på deras arbetsplatser. Kanske är det så att de saknar den typ av kommunikation som är väsentlig.

Om samarbete uppmärksammar Margareta Normell (2004) att en del av den tidigare resultatforskning har kommit fram till att varje människa skapar sina inre arbetsmodeller tidigt i livet. Detta, hävdar Normell, blir en slags mall om hur individen själv är och hur relationen till andra blir, och detta påverkar hur vi samspelar med andra. Det innebär, säger hon, att läraren som tidigare har haft positiva erfarenheter i livet har stora möjligheter till att utveckla ett gynnsamt förhållningssätt till andra lärare och framför allt till eleven (Normell 2004 s. 61-66). Förmodligen kan denna inre arbetsmodell, som Normell uppmärksammar, vara den främsta orsaken till att alla mina intervjuade svarade att de upplevde att samarbete

inte var speciellt rådande i deras arbetsplatser. En intressant aspekt som Normell betonar i sin forskning är förmågan människan kan utveckla att kunna värdera sitt eget och andras inre. Med eget och andras inre, menar Normell, förmågan att kunna värdera eget och andras avsikter, tankar, vilja och önskningar. Det vill säga att använda sig utav, det så kallad, mentaliseringsförmåga. Normell definierar mentaliseringsförmåga som en egenskap som innebär att lära sig att läsa av andra människor. Läsa av hur andra tänker och handlar. Normell hävdar att detta kan vara avgörande på hur läraren förhåller sig öppen till omgivningen för att få ett positivt samarbete (Normell 2004 s. 61-66).

Vidare har Ann Ahlberg (2001) kommit fram till att, utifrån ett historiskt perspektiv, läraryrket har betraktats som "ensamyrke". Vilket innebär, som Ahlberg förklarar, att en lärare undervisar en klass. Detta, hävdar hon, har lett till föreställningen att lärarens utveckling i undervisningssammanhang sker frångående från andra lärare och i det egna klassrummet (Ahlberg 2001 s.83).

Även om det historiska perspektivet ger oss föreställningen om att läraren jobbar ensam, kunde Ahlberg konstatera i sina forskningsresultat att enligt många intervjuade lärare, en bra kommunikation i arbetslagen är en förutsättning för att kunna ge stöd till elever (Ahlberg 2001 s 98).

Birgitta Sandström (2005) poängterade också i sitt forskningsresultat att, enligt en långvarig tradition, har lärarna betraktas som autonoma i klassrummet (Sandström 2005 s. 39).

Ann Ahlberg (2001) hävdar också att samarbete i arbetslag ofta utvecklas fram som lösningen till flera av skolans svårigheter. Forskaren påpekar dessutom att det inte är främmande att samarbete ibland kan medföra en del problem. Problem, säger hon, som ofta grundas i olika yrkestraditioner och även, i vissa fall, kan grundas i olika kulturella traditioner (Ahlberg 2001 s. 83).

Jag får den känslan av att eftersom varje lärare ofta jobbar själv med sina elever, som Ahlberg och Sandström påpekar, kan detta upplevas av andra som brist på effektivt samarbete. Ett samarbete som verkar vara en viktig förutsättning för att lyckas i ämnesintegrerad undervisning.

Själv har jag kunnat konstatera att ingen av de intervjuade uttryckte något negativt till att samarbeta med sina kollegor. Även om de intervjuade inte alltid upplevde eller uttryckte att

de samarbetade med andra. Kanske kan det vara så att lärarna ofta arbetar tillsammans, men det behöver inte betyda att de samarbetar.

Samtliga intervjuade gav mig känslan av det brister i samarbete. Förmodligen saknas ett bättre förståelse om varför samarbete är viktigt. Viktigt inte bara för ämnesintegrerad undervisning skull, utan viktigt för att lyckas med undervisning överhuvudtaget. Samarbete för att förbättra kommunikationen lärare emellan så att alla inblandade kan uppleva att alla styr åt samma håll i undervisningssyftet.

5.5 Läraren och eleven

En viktig faktor som framkom i några intervjuer och som, enligt intervjuade lärarna, spelar en viktig roll i effektiv undervisning, blir det också när eleven upplever en bra relation till läraren. Detta verkar vara, enligt intervjuades utsagor, en mycket viktig förutsättning i undervisnings sammanhang.

Anders ansåg att individens egen personlighet var av stor vikt. Han uttryckte att det finns lärare som har den förmåga att motivera och entusiasmera elever. Förmågan att komma närmare eleven. Han uttryckte att inte alla lärare hade den förmåga för att grunda en god relation. Den intervjuade betraktade sig inte själv som en som hade den förmågan.

Daniel poängterade att effektiv undervisning var direkt relaterad till den relation läraren har till eleven. Han ansåg att det var mycket viktig att läraren var ärligt mot sina elever. Han uppmärksammade vikten att elever kunde känna att de kunde lita på vad läraren undervisade om. Han betonade också att han ansåg att både läraren och eleven behöver känna sig hemma och uppleva trygghet.

Eva ansåg att genom att skapa en bra relation till eleven kunde läraren lyckas med en effektiv undervisning. Hon förklarade att i den relation ingick ömsesidig respekt.

Om den goda relationen läraren kan utveckla till sina elever uppmärksammar Rigmor Lindö (2005) att läraren bör behandla eleven med respekt och att eleven behöver både tid och rum för att prova olika kunskaper och strategier. Vidare menar Lindö att eleven också har rätt till att få sin röst hörd i det offentliga rummet. Läraren, säger Lindö, har för uppgift att hjälpa eleven att utveckla sin uttrycksförmåga för att kunna delta i samtal. I detta avseende, säger Lindö, har läraren en avgörande roll som samtalsledare för att motivera och inspirera eleven

att delta i samtal. Lärarens uppgift är bland annat att lära barn att lyssna och samtala med varandra.

I sitt forskningsresultat uppmärksammade Ninni Wahlström (2009) att en utgångspunkt som var grunden för lärande, enligt intervjuade lärare, var att generera en fördelaktig social miljö för lärande. En socialmiljö som kännetecknas av både arbetsro och trygghet. Wahlström hävdar att lärarna anser att relationen till eleverna blir lärarens viktigaste redskap. Wahlström drar slutsatsen att eleverna behöver uppleva att de är omtyckta, att de är trygga, att de inte är rädda för läraren men samtidigt har respekt för denne. Eleverna, säger Wahlström, behöver uppleva att det som läraren säger är viktigt. En annan aspekt som Wahlström uppmärksammar beträffande gynnsam socialmiljö för lärande är brist på respektfulla relationer. I sådana situationer, varnar forskaren, riskerar svaga elever att uppleva extra svårt att uppnå målen (Wahlström 2009 s.131).

Margaretta Normell (2002) uppmärksammade att läraren behöver uppleva ett äkta intresse för sin uppgift som pedagog. Normell menar att om läraren uttrycker genuint intresse för eleven, trots dennes svårigheter och gränser, kommer eleven att uppleva att läraren verkligen bryr sig. Normell poängterar också att när eleven känner att läraren bryr sig väcks hos eleven mer lust att lära sig (Normell 2002 s. 56). Normell lyfter upp möjligheten som lärare har att skapa bra relation till eleven som en grundförutsättning för effektivt lärande (Normell 2002 s. 60). Vidare lägger Normell märke till att både barn och ungdomar söker vuxna att lära av, att tycka om och att bråka med. Att läraren fungerar som förebild att identifiera sig med som är mer jordnära än sina idoler (Normell 2002 s.61). Detta innebär, enligt Normell, att kunskap och skickligheter inte bör läras ut i skolan idag på de traditionella sätt som förr, med tanke på att varje elev behöver förstå hur individen samspelar med andra och hur egna behov blir tillgodosedda. Detta fordrar, menar Normell, större krav på lärarens mognad och integritet samt förståelse av vad ett identifikationsobjekt kan innebära (Normell 2002 s.61-62). Bland de svar som Normell har fått från tillfrågade lärare, beträffande deras roll som pedagoger, framkom det att de flesta uttryckte att de trivs på jobbet när de får kontakt med eleverna. När de ser att eleven lyckas. När de uppmärksammar att eleven går framåt i skolarbetet. Det är den typ av situationer som lärare upplever som betydelsefulla, säger hon (Normell 2002 s.63). Enligt Normell, är kvalitén på relationerna i skolan det allra viktigaste. Forskaren anser att förmågan att kunna skapa goda relationer inte kan värderas i pengar.

Speciellt när undervisningsarenan ska bli, enligt läroplanen 1994, en social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära (Normell 2002 s. 74).

Normell uppmärksammar också att empati är en annan förutsättning i lärarens roll. Det vill säga medvetenhet om egna och andras känslor. Lärarens personliga upplevelser kan bidra till att förstå hur elever kan erfara sina dagar i skolan (Normell 2004 s. 111,112).

En vanlig föreställning om den goda läraren, som Birgitta Sandström (2005) uppmärksammar, är att hon eller han ska vara öppen. Öppen, menar Sandström, i den meningen att kunna tillvarata alla tillfällen och sammanhang till lärande. Detta innebär, påpekar hon, att läraren ska kunna lägga grunden till förtroendefulla och nära relationer till eleverna samt kunna dominera samtalet som teknik (Sandström 2005 s. 120).

5.6 Ledningen

Om ämnesintegrerad undervisning är ett bra alternativ till lärande kvarstår frågan om vems ansvar är det att se till att effektiv undervisning bedrivs i skolan. Enligt mina informanter är detta en sak som ligger i direkt ansvar på skolledningen.

De flesta intervjuade lärarna uttryckte att de ansåg det vara mycket viktigt hur skolans organiserade verksamhet hade inflytande i att läraren fick välja olika undervisningsformer. De intervjuade tyckte att skolan och dess organisation spelade en viktig roll om hur verksamheten förvaltas. För några lärare hade skolans styrstruktur en avgörande betydelse.

Anders tyckte att vid planeringsfasen var det möjligt för läraren att kunna göra upp planer för ämnesintegrerad undervisning. Han menade att det egentligen inte fanns någonting som hindrade den typ av planering. Anders ansåg att skolledningen skulle kunna poängtera det och jobba på det. Han uppmärksammade att om planeringen inför ämnesintegrerad undervisning inte motiveras speciellt mycket och det istället anordnas temadagar blir som resultat att eleven upplever temadagar som ett roligt experiment.

Anders hävdade att eleven är i skolan för att få kunskaper. Kunskaper elever ska bära hela livet. Men kunskapsbildning, sade han, äger inte rum på en temadag.

Catrin hävdade att skolorganisationen hade inflytande på undervisningsverksamheten. Hon tyckte att alla lärare bör vara med. Hon poängterade att hon tyckte att om önskemål vad det gäller ämnesintegrerad undervisning kommer uppifrån, så det var en rektorsfråga. En sak som ledningen bör ansvara för.

Vidare uttryckte Daniel att han tyckte att alla lärare kunde vara med och han ansåg också att verksamheten bör ledas uppifrån. Han hävdade att det var en ledningsfråga i vilket rektorn har möjlighet att tydliggöra önskemål om hur skolan skall arbeta.

Eva ansåg att skolan kan organiseras på ett sådan sätt så att ämnesintegrerad undervisning skulle kunna ta mer plats. Hon lade märke till att organisering för att ämnesintegrerad undervisning skall få en större del i skolväsendet var en svår uppgift. Svår uppgift, sade hon, i den mening att det förväntas att läraren då skall räcka för hela skolan och inte bara för några klasser.

I det här avseendet var några av de intervjuade lärarna mer eniga om att skolledningen har en viktig roll i hur kunskapen levereras till eleven. Den tidigare forskningen beträffande hur en skolledning är uppbyggd, som Sandström (2005) uppmärksammar, visar att det ofta förekommer, vanligtvis, två strukturer, i svenska skolor. Horisontella samt vertikala ledningsstrukturer. Strukturer som verkar ha olika grad inflytande i hur verksamheten skall organiseras och som konsekvens påverkar vilka undervisningsformer som används (Sandström 2005 s.37, 38).

Slutsatsen Sandström kommer fram till är att oavsett om det handlar om en vertikal eller en horisontell struktur eller organisationsform som skolans verksamhet drivs i, finns det en gemensam nämnare. Det är nyckelpersoner eller, som Sandström kallar det, eldsjälar. Det är de som kan fungera som en förlängning från skolledningen till övriga lärare och elever. Det är de som vinner allas förtroende och som kan leda till positiv styrning. Det är de, säger Sandström, som kan förbereda vägen för alla andra att uppnå det resultat som förväntas (Sandström 2005 s.44).

Sandström poängterar också att skolledningens struktur och strävan att integrera ämnesövergripande kunskapsområden inte är en självklarhet. Däremot, anser forskaren, att den horisontella styrstrukturen, i vilken skolpersonalens ansvar och delaktighet uppmuntras, manar bäst till ämnesintegration, i jämförelse med den vertikala styrstrukturen (Sandström 2005 s.46).

Vid en närmare granskning av skolans roll, enligt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994, har skolan uppdraget att, bland annat, främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. Den skall också kunna ge överblick, sammanhang och tillämpa övergripande perspektiv i undervisningen (Lpo 94 s. 7). Det poängteras också att det är skolans ledning, som intervjuade lärarna hade poängterat, med andra ord rektorn, den högste ansvarige för att uppnå dessa mål.

6 SAMMANFATTNING

I undersökningen var jag intresserad av att studera ämnesintegrerad undervisning från lärarens perspektiv. Fem lärare med olika bakgrund har kunnat berätta om hur de själva upplever ämnesintegrerad undervisning. En viktig aspekt som framkom under intervjuerna och som också har uppmärksammas i tidigare forskning är att läraren behöver kunna förstå sin roll i relation till eleven.

De intervjuade var, i olika grad, eniga om att lärarens uppgift, i relation till eleverna, är att förmedla kunskap. En kunskap som de kan ha nytta utav i framtida studier samt i arbetslivet. De intervjuades yrkeserfarenhet skilde sig från varandra och det är inte möjligt att bedöma vilken grad av erfarenhet en individ kan uppnå genom sitt yrkesutövande i relation till en annan arbetskamrat. Det har inte heller varit min avsikt.

En avgörande faktor som de intervjuade tyckte påverkade valet av undervisningsstrategier och samarbete med andra lärare och som kunde påverka valet negativt, var brist på tid för planering. De flesta intervjuade upplevde, bland annat, att lärarrollen uppfattades som överbelastat och att tiden inte räcker till.

Det framkom också i intervjuerna att integrering av olika ämnen förekommer, men framför allt vid temadagar eller veckoteman. Å andra sidan finns det en medvetenhet, bland dessa intervjuade lärare, att samarbete är en grundförutsättning för att kunna driva ämnesintegrerad undervisning. Samarbete upplevs som positiv och leder till bättre resultat även om det förekommer att alla inte deltar lika mycket i arbetet och för några kan det kännas lättare att jobba på egen hand.

Fyra av de fem intervjuade, visade vara positiva till integrering av olika ämnen i skolundervisningen. De flesta intervjuade var eniga om att ämnesintegrerad undervisning var ett alternativ som främjar lärande. Majoriteten av de intervjuade uttryckte positiva tankar till att jobba i ett integrerat arbetslag, dock uppmärksammade de att det inte alltid finns ett bra samarbete.

Det var endast Maria av de fem intervjuade som visade sig vara positiv till att driva undervisningsverksamhet i ett mer individuellt arbetslag, i vilket läraren jobbar själv med eleven.

Vid frågan om hur ofta eller när de senast hade haft ämnesintegrerad undervisning framkom det samma typ av svar, nämligen, att ämnesintegrerad undervisning förekommer oftast bara tematiskt. Tematiskt i den meningen att hela klassen eller hela skolan, under vissa perioder, har veckoteman, temadagar eller idrottsdagar, och då användes möjligheten, rent praktiskt, att arbeta både individuellt eller i grupper med flera ämnen. Under ovannämnda tillfällen öppnas också möjligheten att samarbeta med flera lärare på ett spontant och naturligare sätt.

Detta innebär, enligt min uppfattning, att när skolan har temaveckor, temadag eller idrottsdagar visar det sig vara helt naturligt och en självklarhet för både elever och lärare att integrera olika ämnen i undervisningen.

Utöver sådana tillfällen, som förekommer några gånger per termin, är det vanligt att återgå till det traditionella undervisningssättet. Det traditionella undervisningssättet i den meningen, som jag tidigare har uppmärksammat, att varje lärare undervisar sin klass inom sitt ämnesområde.

Vid samtal med de intervjuade lärarna framkom det, i stort, att ämnesintegrerad undervisning betraktas som något positivt. Det är, som en intervjuad uttryckte det, att suddas bort skillnaden mellan arbete och nöje. Det är nämnvärt att uppmärksamma att de fyra intervjuade lärare som visade sig vara positiva till ämnesintegrerad undervisning förknippade den typ av undervisning med veckotema, temadagar eller idrottsdagar.

Däremot har jag kunnat komma fram till, genom mina intervjuer, att slutsatsen som Sandström har dragit beträffande att utveckling av ämnesintegrerad undervisning tillämpas i större utsträckning i undervisningsarenan inte stämmer i denna studie.

Den bild att det råder en markant uppdelning av dem som förespråkar och de som motsätter sig ämnesintegrerad undervisning bland lärarkåren och som Sandström upplyser om i sitt forskningsresultat, framkom inte i min studie. Men att det inte framkom vare sig motsätter eller bekräftar hennes resultat.

Det framkom inte heller i mitt studie i vilken utsträckning ämnesintegrerad undervisning tillämpas i förskolan och i gymnasiet. Jag vill uppmärksamma att min studie handlade om undervisningen i grundskolan.

Avslutningsvis kan jag dra slutsatsen, som svar på mina frågeställningar, att de intervjuade lärarna inte tillämpar ämnesintegrerad undervisning i någon större grad i några av de grundskolor där de intervjuade lärare arbetar. Jag vill dock påpeka att slutsatsen jag drar grundas i vad de fem intervjuade lärare upplevde. Alltså, min slutresultat överensstämmer inte med resultat Birgitta Sandström hade.

Jag nämnde tidigare om det kunde ha påverkat mitt studieresultat om jag hade intervjuat fler personer. Kanske. Det är möjligt. Men det är mycket svårt att avgöra. Sandström, däremot, hade intervjuat flera lärare och hennes studie varade sex månader och flera skolor. Jag vill än en gång upprepa att jag är medveten att det inte är möjligt att generalisera. Vi borde dock inte bli förvånade över att se att den traditionella föreställning om lärande fortfarande är djup fäst hos de flesta av oss.

Att försöka förändra de redan kända föreställningarna och undervisningsmönstrena som har präglat skolans värld under så lång tid och så många generationer, kan medföra en del svårigheter. I synnerhet om alla håller med om tanken på att människan är van vid en viss skolform och ett viss förhållningssätt.

Walter Alfaro

7 KÄLL OCH LITTERATURLISTA

7.1 Litteratur

- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid (1995) *"Mångfaldens pedagogiska möjligheter"*
Doverborg & Pramling och Liber utbildning AB
- Gibbons, Pauline 2006, 2009) *"Stärk språket, stärk lärandet"*
Författaren och Hallgren & Fallgren
- Gillblad, Erika (2021) *"Lärande över gränsen"* Erika Gillblad och Liber AB
- Krantz, Johan & Persson., Pelle (2001) *"Sex, godis & mobiltelefoner"-pedagogik underifrån*
Wallin & Dalholm Boktryckeri AB, Lund
- Kvale, Steinar 1997 *"Den kvalitativa forskningsintervjun"* Studentlitteratur
- Källgren, Brita & Olsson, Torbjörn (2003) *"Integrera mera 1"*
Brita Källgren, Torbjörn Olsson och Ekelunds Förlag AB
- Larsen, Ann Kristin (2009) *"Metod helt enkelt"* Gleerups utbildning AB
- Lindö, Rigmor (2005) *"Den meningsfulla språkväven"* Rigmor Lindö och Studentlitteratur
- Normell, Margareta (2002) *"Pedagog i en förändrad tid"* Margareta Normell och Studentlitteratur
- Normell, Margareta (2004) *"Pedagogens inre rum"* Margareta Normell och Studentlitteratur
- Patel, Runa & Davidson Bo (1991, 2003) *"Forskningsmetodikens grunder"*
Runa Patel, Bo Davidson och Studentlitteratur
- Remdahl, Sofia & Nordin, Robert (2008) *"Sv+So= Sant"*
Sofia Remdahl, Robert Nordin och Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm
- Sandström, Birgitta (2005) *"När olikhet föder likhet"* Studentlitteratur 2005
- Tiller, Tom (1999) *"Det didaktiska mötet"* Tom Tiller och Studentlitteratur
- Thofelt, Lars (2001) *"Om undervisning"* Lars Thofelt och Carlsson Bokförlag
- Thurén, Torsten (1991) *"Vetenskapsteori för nybörjare"* Torsten Thurén och Liber AB
- Wahlström, Ninni (2009) *"Mellan leverans och utbildning"*
Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg
- Wilhelmsson, Lena & Döös, Marianne (2005) *"Dialogkompetens" för utveckling i arbetslivet* Arbetslivsinstitutet & författarna

7.2 Andra källor

Prop. 1992/93:2220

En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.

Prop. 1999/2000:135

En förnyad lärarutbildning

Skolverket

”Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet”
1994

7.3 Otryckta källor

Inspelad intervju

Anders: 101020 på Anders arbetsplats

Maria: 101020 på Marias arbetsplats

Catrin: 101026 på Catrin arbetsplats

Daniel: 101026 på Daniels arbetsplats

Eva: 101029 på Evas arbetsplats

8 BILAGOR

8.1 Brev

Torsdagen den 7 oktober 2010

Södertörns högskola

**Läraryt utbildning med interkulturell profil.
Förskola, grundskolans tidigare år**

Kursansvarig

Maria Zackariasson tel. 608 40 50

maria.zackariasson@sh.se

Jag studerar på Södertörns Högskolan och läser mitt sista år samt förbereder mitt examensarbete.

Jag är intresserad av att träffa och intervjua några lärare.

Jag planerar att spela in intervjuerna för att kunna analysera och lyfta fram de viktigaste punkterna i samtalen.

Syftet med intervjuerna är att kunna samla empiriskt material som jag senare kommer att redovisa skriftligt i mitt examensarbete.

I enlighet med *Det Etiska rådet* kommer både skolans och de intervjuades namn att behandlas konfidentiellt.

Mitt önskemål är att sätta igång med intervjuerna måndagen den 11:e oktober och vara klart så snart som möjligt. Intervjuerna kan ta upp ungefär 20-30 min.

Intervjuteamat handlar om effektiv undervisning, t ex. temacentrerad undervisning, osv.

Är ämnesövergripande undervisning ett möjligt förhållningssätt för läraren?

Finns det för eller nackdelar?

Finns det ett idealt förhållningssätt?

Jag skulle uppskatta villighet att ställa upp för intervjuer samt svara på frågor som rör lärarens undervisningsförhållningssätt.

Vänligen

Walter Alfaro

walter01.miranda@student.sh.se

tel. 0704 890949

8.2 Intervjuguide

1. **1-Hur länge har du jobbat som lärare? (yrkes erfarenhet)**
2. **Varför valde du just det här yrket?**
3. **Vilket eller vilka ämnen undervisar du om? (inriktning och erfarenhet)**
4. **Vilka årskurser undervisar du till? (inriktning och erfarenhet)**
5. **Vad innebär för dig effektiv undervisning? (undervisning)**
6. **Vad innebär för dig ämnesintegrerade undervisning?**
7. **Har du provat undervisa på det sättet någon gång? (ställningstagande)**
8. **Vad anser du om det? (ställningstagande)**
9. **Skulle det vara effektivt att integrera olika ämnen i en och samma undervisning?
På vilket sätt? (ställningstagande)**
10. **Hur samarbetar du med andra ämneslärare, hur fungerar det, på vilket sätt?
Hur ser det ut? (samarbete)**
11. **Vad tror du att detta kan leda till? (ställningstagande)**
12. **Ser du några fördelar med samarbetet? Vilka?**
13. **Ser du några nackdelar med samarbetet? Vilka?**
14. **Vilket anser du att det är det ideala undervisnings förhållningssätt? Förklara.**
15. **Anser du att skolans sätt att organisera verksamheten har något inflytande i att
välja eller välja bort ämnesintegrerad undervisning? (skolledningen)**