

EXAMENSARBETE

Hösten 2008

Lärarytildningen

Hem- och konsumentkunskapens roll och möjligheter i ett ämnesövergripande arbetsätt

Författare

Birgitta Frejborn
Petronella Karlsson

Handledare

Helena Elmståhl

www.hkr.se

Hem- och konsumentkunskapens roll och möjligheter i ett ämnesövergripande arbetssätt

Författare: Birgitta Frejborn och Petronella Karlsson

Abstract

Att separera skolans olika ämnen strider mot den verklighet som omger oss i vårt dagliga liv, där allt mer eller mindre hänger samman. Tidigare forskning har visat att mening och helhet hör ihop. Att arbeta ämnesövergripande kan vara ett sätt för eleverna att förstå sin omvärld. Forskare menar att skolans undervisning och samhällets krav inte överensstämmer med varandra.

Syftet med examensarbete var att undersöka hem- och konsumentkunskapens roll och möjligheter i ett ämnesövergripande arbetssätt, sett ur ett lärarperspektiv. Undersökningen är utförd på sex högstadieskolor i två olika län. Vi valde att göra sex kvalitativa intervjuer för att intervjupersonerna skulle få möjlighet att utveckla mer djupgående tankar och idéer kring ämnet.

Resultatet visade att samtliga lärare i studien upplevde att tidsaspekten utgjorde ett hinder för lärarnas möjligheter att i ett bredare perspektiv kunna arbeta mer ämnesintegrerat. Resultatet tydliggjorde även brister i skolläringens sätt att driva och hantera ämnesövergripande frågor, trots att skolläringen har det övergripande ansvaret när det gäller att agera för och integrera olika kunskapsområden i undervisningen. Av resultatet framgick även att flertalet av lärarna ansåg att övriga kollegors inställning till ämnet hem- och konsumentkunskap var god, när det gällde ämnets integrering med övriga ämnen i skolan.

Ämnesord:

Ämnesövergripande, arbetslagsarbete, ämnesintegrering, ämnesfördjupning, kontext, dekontextualisera, situationellt lärande, intentionellt lärande

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	6
1 INLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUND	7
1.2 SYFTE.....	8
1.3 AVGRÄNSNING	8
2 FORSKNINGSBAGGRUND.....	9
2.1 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	9
2.2 HISTORIK.....	11
2.3 KUNSKAPSUTVECKLING.....	12
2.4 STYRDOKUMENT	15
2.4.1 Kursplanen för hem- och konsumentkunskap.....	16
2.5 ARBETSLAGSARBETE.....	17
2.5.1 Arbeta i arbetslag, varför?.....	17
2.5.2 Förutsättningar för lagarbete	18
2.5.3 Skolledningens roll.....	19
2.6 ÄMNESÖVERGRIPANDE UNDERVISNING	19
2.7 LITTERATURSAMMANFATTNING	21
2.8 PROBLEMPRECISERING	23
3 EMPIRISK DEL	24
3.1 KVALITATIV METOD	24
3.1.1 Intervju	24
3.1.2 Etiska principer	26
3.1.3 Urval.....	27
3.1.4 Val av intervjufrågor	27
3.1.5 Genomförande	27

4 RESULTAT	29
4.1 MÖJLIGHETER OCH HINDER MED ÄMNESÖVERGRIPANDE UNDERVISNING ...	29
4.2 TIDIGARE ERFARENHETER AV ÄMNESÖVERGRIPANDE ARBETE	30
4.3 HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAPENS ROLL I EN ÄMNESÖVERGRIPANDE UNDERVISNING.....	33
4.4 ELEVERNAS KUNSKAP	34
4.5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	34
5 DISKUSSION	35
5.1 MÖJLIGHETER OCH HINDER MED ÄMNESÖVERGRIPANDE UNDERVISNING	35
5.2 ERFARENHETER.....	37
5.3 HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAPENS ROLL I EN ÄMNESÖVERGRIPANDE UNDERVISNING.....	38
5.4 ELEVERNAS KUNSKAP	38
5.5 EXEMPEL FRÅN VERKLIGHETEN.....	39
5.6 METODDISKUSSION	40
5.7 METODKRITIK	40
5.8 FORTSATT FORSKNING.....	41
6 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS.....	42
REFERENSER.....	44
BILAGA I	46
BILAGA II.....	47

Förord

Vi vill tacka vår handledare Helena Elmståhl för engagemang, intresse, positiv respons, tid och stöd under arbetets gång.

Tack även till våra familjer och vänner som varit förstående och gett oss uppmuntran.

Vi vill också tacka de lärare som ställt upp på intervjuer. Tack för att ni tog er tid och för att ni ville dela med er av era tankar och kunskap!

Januari 2009

Birgitta Frejborn och Petronella Karlsson

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Det råder en ständig debatt i media som belyser dagens skola som en skola i en allvarlig kris, gällande bristande kunskaper hos eleverna. Sedan långt tillbaka i tiden har man i skolan delat in undervisningen i olika ämnen. Vi har själva under vår egen skolgång blivit väl förtrogna med det arbetssättet. Att gå ifrån det ena ämnet till det andra utan någon röd tråd i undervisningen dag efter dag, resulterade i att helhet och sammanhang ofta saknades. En modell att kringgå detta är att arbeta ämnesövergripande. I vårt arbete kommer vi att utifrån ett lärarperspektiv, undersöka vilken roll och vilka möjligheter ämnet hem- och konsumentkunskap har, i ett ämnesövergripande arbetssätt för grundskolans årskurs 6-9.

Kunskap är ett mångfacetterat begrepp. Det kan uttryckas i flera olika former; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa former samspelar och är varandras förutsättningar. I läroplanen för grundskolan står det att skolans arbete ska inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Skolverket, 2006).

Vi har kontinuerligt under lärarutbildningen tillägnat oss kunskaper om olika lärandeteorier. Teorier som ska hjälpa oss att hitta verktyg och metoder för att finna olika ingångar till elevers lärande. Vidare har många av de undervisande lärarna på högskolan lyft fram vikten av att arbeta ämnesövergripande i skolan. Att separera skolans olika ämnen strider mot den verklighet som omger oss i vårt dagliga liv, där allt mer eller mindre hänger samman. Anledningen till att vi valt detta arbetsområde är att vi båda har hem- och konsumentkunskap som inriktning i vår lärarutbildning. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning haft möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Detta upplevde vi som något mycket positivt eftersom det främjade elevernas lust att lära. Genom att vi har tagit del av Krantz och Perssons (2001) bok *Sex, godis och mobiltelefoner* har vi fått en inblick i hur man på en skola kan arbeta ämnesövergripande på ett djupare och mer övergripande sätt. Boken visar på ett tydligt sätt hur verksamheten i skolan kan organiseras på ett sätt som främjar elevernas kunskaper och intressen för undervisningen.

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka hem- och konsumentkunskapens roll och möjligheter i ett ämnesövergripande arbetssätt, sett ur ett lärarperspektiv.

1.3 Avgränsning

Sammanhang och helhet i ett ämnesövergripande arbete är centrala delar i vår studie. Vi har valt att belysa hem- och konsumentkunskapens roll, dess möjligheter och svårigheter i ett ämnesövergripande arbete i skolan, sett ur ett lärarperspektiv. Anledningen till det är att vi under vår lärarutbildning fått ett ökat intresse för ämnesområdet. Vi ser som blivande pedagoger genom denna studie möjligheter att ytterligare förstärka ämnets status och integrering i skolans värld. Då området är mycket stort har vi valt att begränsa oss till litteratur som är relevant för att kartlägga de möjligheter respektive hinder, ämnets integrering utgör i skolan.

2 Forskningsbakgrund

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Som teoretisk utgångspunkt i vårt arbete kring ett ämnesövergripande arbetssätt, har vi valt att lyfta fram pedagogen och filosofen John Dewey. Individerna utvecklas genom ett samspel med sin omvärld där varje individ lär sig olika regler och att förstå sammanhang. Författaren menar vidare att det handlar om en relation mellan individ och omvärld. En ständigt återkommande fras i Deweys bok är ”Learning by doing” (Dewey, 2004, s. 17). Där är det elevens intresse och aktivitet som är grunden för ett målinriktat arbete. Lärarna ska stimulera och bredda elevernas utveckling. Dewey menar vidare att i kunskapsvärderingen är teori och praktik inte varandras motsats men väl varandras förutsättning.

För att möjliggöra ett ämnesövergripande arbetssätt i skolan, finns en grundläggande idé om arbetslagsarbete. Det ska kunna ske i en form av kompromiss mellan en ämnesintegrering och en mer traditionell ämnesfördjupning. Vi har i denna del av arbetet valt att lyfta fram Jönsson (1998) då han i egenskap som konsult och skolutvecklare, på nära håll följt och arbetat med flera skolor, som på ett framgångsrikt sätt infört arbetslagsarbete. Även Arfwedson och Arfwedsons (1986) bok *Arbete i lag och grupp* är relevant för svår studie. Författarna lyfter fram gruppen som arbetsform och argumenterar för så stor bredd och verklighetsförankring i skolundervisningen som möjligt.

Samhället har gett skolan i uppdrag att förmedla kunskaper till kommande generation. ”Hur kan man tänka om skolans kunskapsuppdrag på ett sätt som omfattar olika perspektiv och sammanhang för kunskapen liksom en respekt för eleverna?” (Carlgren & Marton, 2004, s. 208). Författarna menar att morgondagens lärare i framtiden kommer att lägga mer fokus på lärandet istället för och hinna med kurslitteraturen. Det är en angelägenhet eftersom människa och samhälle ständigt befinner sig i en förändringsprocess. Vi har även valt att lyfta in styrdokumentet i teoridelen eftersom de ger tyngd i vår studie. Skolan har till uppdrag att inrikta arbetet på att ge utrymme för de olika kunskapsformerna; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa former ska samspela med varandra och på så sätt bli till en enhet (Skolverket, 2006).

Tidigare forskning inom området har gjorts av Birgitta Sandström (2005) prorektor och lektor i pedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm. Författaren menar att det i skolans praktik pågår en strid mellan den skolpersonal som är positiv och ser framåt och som författaren uttrycker det kritiska traditionalister. Studien visar att de skolor som har ett öppet och samtalsvänligt klimat, arbetar mer med ämnesövergripande kunskapsområden.

Forskningsprojektet har utförts på sex ”vanliga” skolor som författaren uttrycker det, varav tre gymnasieskolor och tre F9-skolor. Skolorna valdes ut med geografisk och demografisk spridning. Närmare presentation av dessa skolor saknas då anonymitet utlovats av författaren. I undersökningen har intervjuer gjorts av skolpersonal och elever. I forskningsteamet som bestod av tre personer har intervjuerna delats upp. Författarens forskningsområde liksom intervjuernas fokus har legat på hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik. I likhet med Dewey (2004), menar Sandström att teori och praktik inom skolans sfär, ska vara varandras möjligheter och förutsättningar, inte tvärt om.

Sandström (2005) har i sin studie kommit fram till att det på varje skola finns skillnader när det gäller praktiska förutsättningar och styrstruktur. Författaren delar in de skolor som studerats i två grupper, vilka baseras på den typ av styrning som förekommer. Den första typen av styrning visar på en distans mellan både elever och lärare samt mellan lärare och skolledning. Denna typ av styrning kallar författaren hierarkisk ledningsstruktur. Den andra typen av styrning karaktäriseras av en skolledning som är deltagande och närvarande. Skolledningen arbetar nära lärarna och arbetslagen fungerar väl på dessa skolor. De vuxna aktörerna ser elevernas välbefinnande som viktigt eftersom det skapar trygghet hos eleverna. Denna typ av styrning kallar författaren horisontell ledningsstruktur.

På de skolor i studien som hade horisontella styrstrukturer fick ämnesövergripande kunskapsområden och arbetssätt ett större utrymme. Sandström (2005) menar därför att styrstrukturen på en skola är en viktig faktor om man väljer att arbeta ämnesövergripande. En viktig faktor är att lärarna känner sig delaktiga i processen.

Ytterligare en viktig aspekt som framkommer i Sandströms (2005) studie är hur schemalagningen gör. Författaren menar i likhet med Jönsson (1998) att det oftast är skolämnet som styr schemalagningen. Detta innebär att lärare har svårt att finna gemensam

planeringstid för arbetslaget och ämnesintegration. Styrstrukturen på en skola är således en mycket viktig faktor i sammanhanget.

Vidare har vi tagit del av Krantz och Perssons (2001) bok vilken berättar om en skola med ämnesövergripande undervisning, där författarna ger läsaren idéer om hur grundskolan kan möta de krav som ett samhälle i förändring ställer på oss som människor.

Vi har också läst och tagit del av andra liknande examensarbeten vilka vi fått inspiration och idéer ifrån. Undersökningar inom detta forskningsområde tycks vara något begränsad. De författare som vi valt att knyta an vår teoretiska del till trycker på vikten av att arbeta ämnesövergripande. Krantz och Persson (2001) samt Jönsson (1998) tydliggör i sina böcker hur skolan kan organiseras på ett meningsfullt sätt som gynnar elevernas lärande.

2.2 Historik

Det sammanhang som en människa lever i påverkar dennes tankar, känslor och handlingar. Varje människa har en specifik mentalitet och för att förstå den krävs viss information om personens historiska och sociala kontext. I äldre samhällsformer, som exempelvis det gamla bondesamhället fick barnen delta i de gemensamma göromålen tillsammans med vuxna. Barnen lärde sig initialt genom leken efterlikna de vuxna i deras arbete, successivt utvecklas barnens kunskaper och de förbereds inför vuxenlivet. Kulturarvet och lärandet förs vidare från en generation till nästa (Stensmo, 1994). Krantz och Persson (2001) menar att ämnesintegrationen har sina historiska rötter långt tillbaka i tiden och fanns innan skolans införande. I likhet med Stensmo (1994) skriver författarna om att lärandet i det gamla bondesamhället nästan inte var uppdelat alls. Allt som barnen behövde lära sig om det dagliga livet, lärde de sig av sina föräldrar i direkt anslutning till den kontext de levde tillsammans i. Enligt 1686-års kyrkolag fastslogs att kyrkoherden i varje socken skulle ansvara för att barn och ungdomar skulle lära sig att läsa. Syftet med det var att de skulle lära sig läsa och förstå katekesen. Huvudansvaret för barnens undervisning låg dock fortfarande hos föräldrarna i form av olika hushålls och vardagssysslor.

Vidare skriver Stensmo (1994) om hur samhället förändrades och speciella byggnader uppfördes för lärande och undervisning. Tidiga vittnesmål talar om att dylika byggnader lät uppföras redan för 4000 år sedan i Babylonien. Det innebar att lärandeprocessen lyftes ur sitt sammanhang, lärandet dekontextualiserades och institutioniserades. Krantz och Persson (2001)

skriver om att en ny undervisningsstil som bestod av elevaktivitet och ämnesintegration infördes i mitten på 50-talet, ungefär 100 år efter folkskolereformens införande. Införandet av den nya undervisningsstilen bottnade i att de svenska skolpolitikerna efter andra världskriget blivit skrämde av den nazistiska skolan där både elevinflytande och ett demokratiskt tänkande saknades. I likhet med vad som står i den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2006) ska en fast förankring för demokrati finnas som en röd tråd i skolans verksamhet. Under samma period kom skolan att ännu en gång att präglas av politiska vindar. Det kalla kriget och den kapprustning som följde med det, medförde att matematik och naturvetenskap fick en mer framträdande roll i skolans värld. Rena ämneskunskaper prioriterades för att på så sätt få fram fler experter i samhället.

Mot slutet av 60-talet förändras synen återigen på hur undervisningen ska utformas. Enligt 1969-års läroplan blev det legitimt att samverka och arbeta över ämnesgränserna igen. Läroplanen påverkades starkt av studentrevolten vid Himmelska Fridens torg 1989 och den kinesiska kulturrevolutionen som pågick mellan åren 1966 - 1976. Det medförde att den pedagogiska marknaden kom att präglas av gruppen som ideologiskt gångbar. I skolan växte kraven på nya gruppbaseade undervisningsformer. De nya undervisningsformerna hade en positiv inverkan på eleverna och under 70-talet bedrevs en stor del av undervisningen genom grupparbeten. Så småningom tröttnade eleverna och började protestera mot en något ensidig undervisning som inte gav någon helhet. Eleverna ville ha en mer omväxlande undervisningsmetodik. Vikten av att en lärare ska kunna behärska ett brett metodfält på ett professionellt sätt betonades (Arfwedson & Arfwedson, 1986).

Enligt Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) trycker man på vikten av att lära unga människor att samarbeta. Lärare och elever ska om så önskas ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande. I Lpo94 (Skolverket, 2006) står det att läraren skall organisera och genomföra skolarbetet på ett sådant sätt att eleverna får möjlighet att utveckla såväl ämnesfördjupning som helheter och meningsfulla sammanhang.

2.3 Kunskapsutveckling

Huvudkärnan i skolans arbete ligger i att utveckla förståelse och färdighetskunskap som lyder under de fyra F:en; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Skolan har i uppdrag att interagera kunskaper, de fyra kunskapsformerna ska tillgodoses genom att arbetsformer och

innehåll balanseras. För att nå läroplanens mål och riktlinjer är en samverkan över ämnesgränserna nödvändig (Skolverket, 2000). Dewey (2004) menar att skolan har i uppdrag att ge eleverna olika former av kunskap. Kunskapen ska ha verklighetsanknytning och komma eleverna till nytta på ett eller annat sätt i livet. I stället för att eleverna ska lära sig kunskapsstoffet utantill, ska utbildning ske genom praktiska och verklighetsförankrade moment i skolan. Eleverna får på så sätt möjlighet att utveckla sitt kritiska tänkande och sin problemlösningsförmåga.

Enligt Säljö (2000) finns det likheter och skillnader i de olika perspektiven på mänskligt lärande och utveckling. Det vill säga att den ena sidan företräds av den tradition som Piaget (1896-1980) representerar respektive det sociokulturella perspektivet som Vygotskij (1896-1934) representerar. I den Piagetiska traditionen talar man om ett rationalistiskt perspektiv på ett mänskligt tänkande och kommunikation. Begreppet rationalism är centrerat kring förnuftet, tänkandet och tingens logiska ordning. Genom en människas förnuft kunde säker kunskap nås, inte genom sinnesintryck eller känslor. Genom förnuftet kunde alla problem lösas. Här ses utveckling som en process, vilken kommer inifrån och har en avgörande roll. Redan vid födseln finns det en given förutsättning till tänkandet och rationalitet. Det ska bara ges möjlighet att utvecklas fullt ut. Allting är som ett oupptäckt landskap som skall upptäckas och förstås. Piagets intresse för barns lärande och utveckling tog fart när han som biolog började arbeta vid ett institut i Paris, där forskning bedrevs kring intelligensmätningar och föreställningen om vuxna människors intellekt och kognitiva utrustning. Piaget såg intelligensstestningarna som statistiska metoder, där man konstaterade människors prestationer på olika testuppgifter. Han började därför mer och mer att intressera sig för varför barn svarar som dom gör och vilka tankeprocesser som ligger bakom dessa svar. Det som skiljer Piaget från tidigare rationalistiska traditioner är dock barnets aktivitet i förhållande till omvärlden för dennes utveckling, vilket är i likhet med det sociokulturella perspektivet. Tidigare ansågs människan som ett tomt och oskrivet blad vid födelsen. Det mentala tänkandet existerade inte eftersom det inte var vetenskapligt konstaterat. I det Piagetanska perspektivet är barnet egocentriskt. Barnet utvecklas själv genom att observera, hantera sin omgivning och dra slutsatser om hur miljön runt om den fungerar. Genom barnets fysiska kontakt med omvärlden då barnet känner på olika ting, kombinerar dem och ser vad som händer, upptäcker barn hur världen fungerar. I det sociokulturella perspektivet är individens lärande på den ena sidan och samspelet i förhållande till de kollektiva resurserna för tänkandet och handling på den andra sidan. Det finns ingen bestämd gräns för människans förmåga att lära och att

utvecklas, det är så väl individuellt som i grupp. Hela tiden skapar vi hjälpmedel som kan hjälpa oss att lösa de olika problemen (Säljö, 2000).

Det går inte att överföra kunskap från en människa till en annan. Kunskap är något som skapas inuti en människa av egen vilja. Motivationen för att vilja lära ligger i att känna delaktighet och att lyckas med det som man tycker är viktigt. Att se samband mellan livet utanför skolan, sin egen erfarenhet och de arbetsuppgifter som man gör i skolan kan vara svårt för många elever. Det finns en risk för minskad motivation om samband saknas. Att arbeta ämnesövergripande ökar elevens chans att känna delaktighet vilket i sin tur ökar motivationen (Järbur, 2001).

Enligt Wistedt, pedagogikforskare vid Stockholms Universitet (Madsén, 1994), förekommer det två olika sorters lärande, situationellt och intentionellt. Det situationella lärandet innebär att de kunskaper som eleverna tillägnar sig används i första hand inom skolans ramar. Det kan exempelvis innebära att eleverna lyssnar, antecknar, läser och lär inför ett prov, för att så noggrant som möjligt återge det på en examination. Konsekvensen av ett situationellt lärande leder till att eleverna fokuserar på de yttre kraven istället för innehållets kärna. Det intentionella lärandet innebär att eleverna i förväg har helt klart för sig vilket sammanhang och innehåll undervisningen har. Det medför att eleverna utifrån tidigare erfarenheter finner sammanhang mellan sig själva och det som pågår i skolans undervisning. Konsekvensen av ett intentionellt lärande innebär att eleverna kan relatera sin nyförvärvade kunskap till livet utanför skolans väggar.

En människas handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter. Delar och helheter inringar varandra, och kontexten flätar samman en social aktivitet och gör den till en identifierbar helhet (Säljö, 2000).

Elevernas kunskapsutveckling ska enligt Lpo 94 hela tiden gå framåt och "Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleverna får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande" (Skolverket, 2006, s. 12-13). Det innebär att det inte enbart är det man lär sig direkt i skolan genom det som står i böckerna. Även det sammanhang där man lär sig något är av stor vikt när det gäller elevernas kunskapsutveckling. En allt tydligare del av en lärares uppdrag är idag att skapa sammanhang för elevernas kunskapsutveckling (Carlgren och Marton, 2004).

2.4 Styrdokument

Riksdag och regering är de instanser som utformar och fastställer de riktlinjer som grundskolans verksamhet har att arbeta efter. Skollagen innehåller föreskrifter om skolverksamhetens grundläggande bestämmelser. Läroplanen fungerar som styrinstrument för skolan och skolpersonalen. Den är uppdelad i två delar, en allmän del och en del med kommentarmaterial. Den allmänna delen av läroplanen innehåller mål och riktlinjer för verksamheten i skolan samt kurs- och timplaner. Läroplanens andra del innehåller ett kommentarmaterial baserat på erfarenheter och forskningsresultat. Materialet uppdateras fortlöpande och är tänkt att fungera som diskussions underlag, för att lösa aktuella problem och svårigheter i en strävan mot de mål och riktlinjer som utgår ifrån skollagen (Skolverket, 2006).

I Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1981) står det att elever och lärare ska ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande om de så önskar. Genom lokal planering och fortbildning kan möjlighet ges till sådan undervisning. Det står vidare att man bör behandla flera olika teman varje läsår. Verksamheten ska successivt vidga elevernas perspektiv samt anknyta till deras verklighetsuppfattning.

Enligt Lpo 94 (Skolverket, 2006) ska undervisningen vara allsidig och saklig. Vidare ska den vara anpassad och ha sin utgångspunkt i varje elevs behov och förutsättningar, samt verka för deras fortsatta lärande och kunskapsutveckling. I läroplanen står också att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att kunna ta initiativ och personligt ansvar. Det möjliggörs genom att eleverna får vara med och påverka undervisningen och val av tema, kurser, ämnen och andra aktiviteter. Lärarna har ett ansvar för att balansera och integrera kunskaper i undervisningen i så stor utsträckning som det är möjligt. Vidare är det skolans ansvar att varje elev ges möjlighet att utveckla nyfikenhet och sin lust att lära.

Under Läroplanens riktlinjer står det att:

Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande ... läraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen ... läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Skolverket, 2006, s. 12-13).

I Lpo 94 står det vidare att rektorn som är pedagogisk ledare och chef på skolan har ett övergripande ansvar gällande verksamheten och dess inriktning på att nå, följa upp och utvärdera de nationella målen. Rektorn har även ett särskilt ansvar för att eleverna ges möjlighet att uppfatta helheter inom större kunskapsområden. Det ska möjliggöras genom ett ämnesövergripande arbetssätt. För att skolans personal ska kunna utföra sina arbetsuppgifter krävs relevant kompetensutveckling, även den biten ansvarar rektorn för (Skolverket, 2006).

2.4.1 Kursplanen för hem- och konsumentkunskap

I kursplanen (Skolverket, 2000) för hem- och konsumentkunskap under rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” står det att ämnet ska ge eleverna livskunskap vad gäller hem och familj, människor, samhälle och natur. Ämnet ska ge eleverna möjlighet att uppleva sammanhang, arbetsglädje och en social gemenskap genom mat och måltider. Utbildningen ska även ge eleverna kunskap om boende och konsumentekonomi. Syftet med ämnet hem- och konsumentkunskap är att ge eleverna en förståelse och erfarenhet kring sina egna dagliga handlingars och vanors påverkan och betydelse för sitt eget välbefinnande, hälsa, ekonomi och miljö. Genom ämnets praktiska karaktär får eleverna möjlighet att i tanke, ord och handling utveckla en medvetenhet om de egna värderingarna och sin förmåga till etiska ställningstaganden. Eleverna ska också ges möjlighet att förstå att det finns en skillnad i hushållsarbete mellan olika kulturer i olika tidsepoker. Genom att tillägna sig den kunskapen får eleverna goda förutsättningar att kunna verka och leva i ett mångfacetterat samhälle.

Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” står att läsa om att ämnets kunskapsområden; social gemenskap, mat och måltider, boende och konsumentekonomi integreras till en meningsfull helhet för eleverna. Eleverna utvecklar förmågor som att kommunicera och agera både självständigt och i grupp. Ämnets bredd gör det även möjligt för eleverna att ge uttryck för sina olika sinnen. Även de etiska och estetiska delarna av ämnet utvecklas liksom språkliga och matematiska färdigheter (Skolverket, 2000).

I olika ämnen som kemi, biologi, hem- och konsumentkunskap och idrott & hälsa betonas vikten att jobba över gränserna. Inom dessa ämnen ökar förståelsen över sambandet mellan mat och motion samtidigt som lärarna följer kursplanen. Det skapas på så vis en helhet för eleverna. Elevernas perspektiv på omvärlden vidgas när flera ämnen samspelar. Författarna menar i detta sammanhang att det är viktigt att lärare läser kursplaner i andra ämnen än de

egna, eftersom så många likheter går att finna. I ämnena geografi och samhällskunskap samt hem- och konsumentkunskap är ett viktigt mål att framhålla vikten av reflektion kring ett hållbart samhälle och utveckling. Att få eleverna att reflektera ur flera olika perspektiv är utvecklande för elevernas tänkande, kreativitet och kommunikationsförmåga (Krantz & Persson, 2001).

2.5 Arbetslagsarbete

Enligt Jönsson (1998) måste varje enskild skola finna sina egna skäl och former till arbetslagsarbete. De bärande tankarna med arbetslagsarbete är enligt författaren en elevgrupp i storleksordningen 60-120 elever. Det är viktigt att inte ha för stora elevgrupper, eftersom det blir svårare att lära känna alla eleverna. En lagom stor grupp elever ger de rätta förutsättningarna att bilda ett lärarlag av rätt storlek, fyra till åtta personer. Ett heterogent lärarlag är att föredra, eftersom kompetensen blir bredare. Olikheter som ålder, kön, inställning till lagarbete och erfarenhet har en positiv inverkan på lärarlaget. Författaren beskriver även lagarbetets möjligheter och kopplingar till en verksamhets- och ämnesintegrerad undervisning. Även Arfwedson och Arfwedson (1986) menar att det i alla former av samverkan är viktigt med lagom stora grupper. I en grupp som är för stor uppstår samarbets- och kommunikations problem. Om en grupp är för liten tenderar dess samlade resurser att bli för små för ändamålet.

2.5.1 Arbeta i arbetslag, varför?

Elevvårdsarbete är en viktig del i skolans verksamhet. Det tycks finnas ett generellt behov av att kunna ta större ansvar och ha ett större engagemang, kring varje elev. Det finns ett behov av att fördela arbetet mellan olika kompetensgrupper i skolan, för att hitta arbetsformer som fungerar. Det krävs dock former för lärarna att hjälpas åt mer kring olika arbetsuppgifter (Jönsson, 1998). Författaren menar vidare att det finns ett stort behov, av att skapa samband och helheter mellan olika ämnestraditioner i skolan. Det är viktigt eftersom eleverna på så vis kan relatera skolkunskapen till sin egen verklighetsbild. Enligt lärarna själva i Jönssons studie är behovet av att integrera och samverka stort. Svårigheterna ligger i olika arbetstidsavtal, slentrian och revirtänkande. Trots vissa svårigheter menar Jönsson (1998) att lärare ifrån olika ämnestraditioner har stor möjlighet att inspirera varandra till nytänkande och att våga utmana. Författaren trycker på möjligheten att frånga det traditionella kunskapsstänkandet, för att istället arbeta utifrån olika teorier om inlärningsstilar.

För att lärares och elevers erfarenhetsvärldar ska kunna mötas på ett utvecklande sätt, menar Jönsson (1998) att det är nödvändigt att arbetslagen samspelar på flera olika sätt. Det krävs ett samspel; mellan människorna i skolans olika verksamheter, mellan de teoretiska och praktiska ämnena samt mellan ämnen och ämnestraditioner. Författaren menar vidare att en annan positiv effekt med lagarbete är att antalet möten mellan lärare och elev minskar. Ett arbetslag undervisar ett begränsat antal elever och klasser. Konsekvensen av det blir en högre kvalitet på mötena. Lärare och elever får möjlighet att utveckla en djupare relation mellan varandra. Även Arfwedson och Arfwedson (1986) menar att arbetslagsenheter gör det möjligt att minska elev- och klassantalet för lärarna. Det öppnar för möjligheter till samverkan, fler personliga kontakter och att bättre kunna överblicka verksamheten.

2.5.2 Förutsättningar för lagarbete

Jönsson (1998) menar att grundidén med arbetslagsarbete är att lärarna i laget ska ha så mycket som möjligt av sin undervisning mot lagets egen grupp av elever. Den kan vara uppbyggd av en kärna, bestående av två till fyra lärare som enbart är knutna till den egna gemensamma elevgruppen. Kärnan kompletteras vidare av så kallade "satellitlärare", vika undervisar i flera arbetslag på en och samma skola. Dessa lärare som undervisar i B-språk och i praktisk/estetiska ämnen talar författaren om som lärare som befinner sig i en omlopps bana, och bara gör tillfälliga nedslag i olika arbetslag. Författaren menar vidare att en satellitlärare ska ha sin fasta punkt i ett och samma arbetslag, trots undervisning i fler olika arbetslag. Det är av stor vikt att en lärare på ett konstruktivt sätt ska kunna bidra till lagarbetet. Det är också viktigt att vara överens inom arbetslaget när det gäller riktningen i arbetet. Förutsättningen för det är att man inom ett arbetslag har en någorlunda gemensamt pedagogiskt synsätt och uppfattning om den värld vi befinner oss i. Ett öppet förhållningssätt och att kunna prata om olika företeelser är en viktig förutsättning för att ett lagarbete ska kunna fungera på ett tillfredsställande sätt.

Sandström (2005) har i sin forsknings rapport kommit fram till att det på en skola finns både förändringsoptimister och kritiska traditionalister. Författaren menar att optimisterna är öppna, villiga till förändring och är hela tiden på väg framåt mot nya mål. Dessa lärare är inte rädda för förändringar utan ser dem som en del av sitt läraruppdrag. De ser ämnesövergripande undervisning och arbetslagsarbetet som en tillgång. Traditionalisterna ser tvärtemot optimisterna på samma fenomen som en ny betungande börda och något negativt.

Jönsson (1998) talar även om nödvändigheten av ett förändringsarbete beträffande skolans lokaler. Det är viktigt att ett lärarlag har tillgång till gemensamma arbetslokaler för att kunna träffas och diskutera sitt arbete. Även eleverna ska ges möjlighet till gemensamma utrymmen eftersom det underlättar det pedagogiska arbetet och möjligheten att på ett flexibelt sätt utnyttja elevgruppen.

För att kunna arbeta med ämnesövergripande uppgifter krävs ett ansvarstagande ifrån samtliga lärare och en tydlig koppling mellan arbetsuppgifter och gällande ämnes- och läroplansmål (Järbur, 2001).

2.5.3 Skolledningens roll

I läroplanen står det att rektorn som är chef och pedagogisk ledare har ett ansvar för att: ”undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet, ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen” (Lärarnas Riksförbund, 2005, s.26).

Skolledningens förhållningssätt till olika arbetslag bör innehålla både acceptans och krav. Det är viktigt att varje lag får möjlighet och tid att utvecklas, utifrån just sina förutsättningar. Det är dock nödvändigt att man ifrån ledningshåll ställer rimliga krav gällande lagens utveckling (Jönsson, 1998). Enligt författaren kan det finnas en risk för att olika lag konkurrerar med varandra. Från ett ledarperspektiv är det viktigt att vara lyhörd inför den sortens problem. Det är bra att i ett sådant läge se till att arbetslagen lär av varandra istället. Det är speciellt viktigt att skolledning effektivt samordnar och organiserar schemaplanering av de lärare som har sin undervisning spridd över skolan, eller är bundna till institutionens lokaler. Det berör oftast lärare som undervisar i B-språk, eller olika praktiskt/estetiska ämnen som exempelvis hem- och konsumentkunskap. Det är viktigt att arbetslaget får tid avsatt för att diskutera, planera och enas om ett gemensamt arbetssätt. Även kompetensutveckling i form av olika utbildningsinsatser är nödvändiga för arbetslagets inställning och möjligheter att samarbeta.

2.6 Ämnesövergripande undervisning

Vikingaskolan i Lund är en kommunal skola som bryter traditionella undervisningsmönster, genom att arbeta med ämnesövergripande undervisning på ett djupare och mer omfattande sätt med grundskolans äldre elever. Detta arbetssätt började man arbeta med för 11 år sedan. Krantz och Persson (2001) som skrivit boken *Sex, godis och mobiltelefoner – pedagogik*

underifrån arbetar som 4-9 lärare på Vikingaskolan. Syftet med boken är att exemplifiera hur verksamheten i skolan kan organiseras, så att elevernas kunskaper och intressen tydligt präglar undervisningen. Titeln på boken tydliggör vilka arbetsområden undervisningen knyter an till. Författarna ser också en möjlighet i att boken ska kunna inspirera andra skolor att helt i linje med läroplanen, arbeta med intentioner om helhet, meningsfulla sammanhang och inflytande. Målet för skolans ämnesövergripande undervisning har varit att på ett tydligt sätt låta eleverna få veta vad som förväntas av dem och att ge dem ansvar för sitt skolarbete. Pedagogerna på skolan har tillsammans haft en grundläggande tanke om att eleverna lär sig effektivare och mer, när det skapas sammanhang och helhet i undervisningen. Livet utanför skolan har inga skarpa gränser, allting hänger ihop på ett eller annat sätt, det är av stor vikt att skolans verksamhet knyter an till det eleverna upplever utanför skolan.

Den process som under många år pågått, och som fortfarande pågår på Vikingaskolan i Lund, kan liknas vid ett skolutvecklingsarbete. Med utgångspunkt ifrån ovan nämnda mål anpassades organisationen på ett sätt som gjorde det möjligt att nå målen. Lärarna på skolan arbetar i arbetslag med ett delat ansvar. Varje lärare fungerar även som handledare för ett mindre antal elever. Man har infört vecko- och terminsplanering där arbetsområdenas innehåll och en beskrivning av dessa tydliggörs. En sådan beskrivning innehåller information om kopplingar till styrdokument, mål, arbetsformer, tid, redovisning och bedömning. Varje termin delas upp i ett antal ämnesövergripande arbetsområden som brukar pågå under treveckors perioder. Samtliga skolans ämnen ingår mer eller mindre i dessa arbetsområden. Genom att slå samman flera ämnen har man schemamässigt kunnat skapa långa sammanhängande arbetspass. Detta möjliggör för eleverna att de får lättare att koncentrera sig och gå på djupet i skolarbetet. Eleverna slipper korta lektionspass och spring mellan lektionssalarna (Krantz & Persson, 2001).

Krantz och Persson (2001) menar vidare att det är viktigt att synliggöra och bryta gamla inarbetade mönster och föreställningar. I detta sammanhang kan ofta en skolas organisation och ledarskap utgöra ett hinder. Författarna menar vidare att det är viktigt att eftersträva en balans mellan en ämnesintegrerad och en ämnesuppdelad undervisning. Verksamheten i skolan får inte hämmas av alltför snäva ämnesgränser eller att det blir ett tvång över att samtliga ämnen måste rymmas inom en och samma ram. Det är viktigt att samverka och att hitta en balans.

För att ett intentionellt lärande ska vara möjligt krävs det av eleverna att de är intresserade av eller ser en praktisk nytta av innehållet i undervisningen. Genom att exemplifiera en hem- och konsumentkunskapslektion tydliggör författarna (Krantz & Persson, 2001) hur teori och praktik avspeglar hur praktisk nytta och intresse har en stor betydelse för elevernas förhållningssätt. Eleverna visar oftast ett större intresse och engagemang under de praktiska momenten av en hem- och konsumentkunskapslektion. Det handlar om att elevernas intresse främst ligger i själva matlagningen och att de själva har praktisk nytta av att kunna laga mat. För att eleverna ska kunna få ett aktivt mentalt förhållningssätt till undervisningen, är det viktigt att utgå ifrån elevens perspektiv och låta dem vara delaktiga i planeringen av verksamheten i skolan. I Lpo 94 står det att: ”Elevernas kunskapsmässiga... utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet... Läraren skall tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen.” (Lärarnas Riksförbund, 2005, s. 21-22).

Ett praktiskt ämne som hem- och konsumentkunskap stimulerar konstruktiva aktiviteter och ger eleverna en helhet. Ett sådant ämne ska inte vara ett specialämne eller fungera på andra ämnens bekostnad eller som en fritidsaktivitet, avkoppling. Ett praktiskt ämne kommer i högsta grad ifrån de former som ligger till grund för en social aktivitet, därför är det viktigt att de teoretiska ämnena kommer i kontakt med eleverna genom de praktiska ämnena. Om bildningen ses som en pågående process som hela tiden reproducerande utav erfarenheter, så är undervisningens process och mål är det samma (Dewey, 2004).

2.7 Litteratursammanfattning

För att få en bredare kunskap i området som rör ämnesövergripande arbete i skolan, har vi fördjupat oss i litteratur som finns inom området.

Tidigare forskning inom området har gjorts av Sandström (2005). Avsikten med rapporten har varit att fånga elevernas och skolpersonalens upplevelser av hur ämnesövergripande kunskapsområden gestaltas och får utrymme i skolan. Författaren drar slutsatsen att det råder ett stort utrymme för en kontextuell tolkning av begrepp som arbetslag och ämnesintegration.

Vi har tagit del av Stensmos (1994) bok *Pedagogisk filosofi*, där det bland annat tas upp hur människans historiska bakgrund ligger till grund för utveckling inom lärandet. Kulturarvet

fördes vidare från en generation till en annan tills det uppfördes särskilda byggnader för undervisning. Det innebar att inläringen institutionaliserades och dekontextualiserades.

Kunskapsutvecklingen ledde till att styrdokumentets innehåll förändrades (Lärarnas Riksförbund, 2005). Ur Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) framgick det att om elever och lärare önskar att arbeta ämnesövergripande, så ska skolledningen underlätta genomförandet. I Lpo94 (Lärarnas Riksförbund, 2005) uttrycktes det så att läraren skall organisera och genomföra ett ämnesövergripande arbete i skolan. Eleverna ska på så vis ges möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang.

Dewey (2004) var en av dem som i tidigt skede uppmärksammade att teori och praktik är varandras förutsättningar. Att föra in teori i barnets värld utan praktik som förtydligar sammanhanget i den kontext som barnet befinner sig i, är att våldföra sig på barnet. Det gällde att skapa förutsättningar för sammanhang och helhet eftersom livet i sig själv är sådant.

Carlgren och Marton (2004) betonar i sin bok *Lärare av imorgon* att morgondagens lärare borde och kommer att lägga stor vikt vid att skapa möjligheter och goda lärosituationer. Det är viktigt för att ge eleverna sammanhang och helhet.

Jönsson (1998) betonar att det måste finnas förutsättningar för arbetslagsarbete för att ett ämnesövergripande arbete ska vara möjligt. Det är viktigt att ett arbetslag har tillgång till gemensamma arbetslokaler för att kunna träffas och diskutera sitt arbete. Även eleverna ska ges möjlighet till gemensamma utrymmen eftersom det underlättar det pedagogiska arbetet och möjligheten att på ett flexibelt sätt utnyttja elevgruppen.

Krantz och Persson (2001) har skrivit boken *Sex, godis och mobiltelefoner - pedagogik underifrån*. De arbetar som lärare på Vikingaskolan, vilken är en skola där man arbetar med ämnesintegrering. Författarna menar att eleverna är mer delaktiga i en ämnesintegrerad undervisning, då de kan koppla samman undervisningen till sina egna erfarenheter. Eleverna kan lättare se sammanhang och helhet. Skolan har till uppgift att sätta elevens lärande i centrum och ge dem möjligheter till samband och helhet som knyter an till livet och världen utanför skolans väggar.

2.8 Problemprecisering

- Utifrån aktuell litteratur om arbetslag i grundskolan och dokumenterade goda exempel på ämnesövergripande undervisning, handlar vår preciserade frågeställning om hur lärare i hem- och konsumentkunskap uppfattar svårigheter respektive möjligheter, vad gäller hem- och konsumentkunskapens integrering med skolans övriga ämnen.

3 Empirisk del

I detta kapitel kommer vi att redogöra för olika val vi gjort inför studien. Vi kommer att beskriva vårt tillvägagångssätt som lett oss fram till svaret på vår frågeställning. Utifrån tidigare misslyckade erfarenheter kring enkätundersökning föll vårt val på att genomföra en intervjuundersökning. För att uppnå syftet med vår studie såg vi en fördel i att samla mer detaljerat material ifrån ett litet antal personer med olika lång erfarenhet i yrket. Vi fick på så vis tillgång till var och en av intervjupersonernas specifika kunskaper inom vårt forskningsområde. Studien består av en kvalitativ metod. Genom sex semistrukturerade intervjuer med hem- och konsumentkunskapslärare har vi fått fram ett material som vi presenterar i resultatdelen.

3.1 Kvalitativ metod

Då intervjuundersökningens storlek var relativt liten och byggde på information ifrån ett begränsat antal personer, gav det mer djupgående kunskaper i ämnet (Denscomb, 2006). Kvale (1997) liksom Patel och Davidson (2003) menar att den kvalitativa forskningen är inriktad på att förstå och tolka människors olika uppfattningar och livsvärldar.

En kvalitativ undersökning är till sin karaktär relativt liten. Den ger djupgående kunskaper i ämnet eftersom den bygger på detaljerad information ifrån ett litet antal personer (Denscombe, 2006).

3.1.1 Intervju

En intervju är en undersökningsmetod där den grundläggande tekniken bygger på intervjuarens förmåga och färdighet, att föra en konversation. En intervju är baserad på intervjupersonens frivillighet i att svara på frågor. Det är därför viktigt att tala om syftet med intervjun för intervjupersonen samt vikten av dennes medverkan. I en liten undersökningsgrupp kan en individs bortfall komma att påverka möjligheterna till att försöka fastställa det allmänna, det vanliga. Varje individs bidrag är viktigt eftersom ett bortfall av en eller flera personer i en liten grupp, gör att gruppen inte längre är komplett. Det kan också vara så att speciella personer valts ut på grund av att de har en speciell kompetens. Ett bortfall av en speciell kompetens kan innebära att just den kompetensen inte blir representerad (Patel & Davidson, 2003).

Kvale (1997) menar att människor tar del av andra människors känslor och erfarenheter genom att ställa frågor och få dem besvarade. Ett samtal som har struktur och syfte kan kallas för en intervju.

Det finns tre olika varianter av forskningsintervjuer; strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade. Vid en strukturerad intervju har forskaren i förväg gjort ett frågeformulär. Forskaren bestämmer själv över frågorna, ordningsföljden samt uppsättning av förkodade svar. Vid en semistrukturerad intervju har forskaren möjlighet att vara flexibel när det gäller frågornas och ämnenas ordningsföljd. Tyngdpunkten ligger på att svaren är öppna och att intervjupersonen utvecklar sina tankar och idéer samt att forskaren har möjlighet att ställa följdfrågor. I ostrukturerade intervjuer startar intervjun genom att forskaren introducerar ett ämne. Därefter tillåts intervjupersonen att fritt med egna ord delge och utveckla sina tankar och funderingar. Vid en semistrukturerad eller ostrukturerad intervju är det vanligast att göra en personlig intervju. En fördel med det är att de idéer, synpunkter och uppfattningar som framkommer under intervjun kommer ifrån en och samma källa (Denscombe, 2006).

Det finns olika för- och nackdelar med att använda intervjuer som metod. För att inte misslyckas krävs en noggrann planering. Det är viktigt att i förväg kontrollera att utrustningen fungerar, eftersom intervjun annars är att räkna som misslyckad. Det krävs ingen avancerad teknisk utrustning för att göra en intervju. En bandspelare och/eller ett anteckningsblock är tillräckligt. För att kunna genomföra intervjuerna är det viktigt för forskaren, som ofta har begränsade resurser att försäkra sig om att kostnaderna, exempelvis resor och tid, inte blir för höga (Denscombe, 2006).

Enligt Denscombe (2006) kan intervjuanalysen vara både tidskrävande och svår. Det är arbetskrävande att skriva ut och koda den insamlade informationen. Att uppnå full objektivitet och tillförlitlighet med intervjun, kan vara svårt på grund av individ och kontext. Författaren menar vidare att en bandupptagning under intervjun kan ha en hämmande effekt på intervjupersonen.

Eftersom intervjuerna med hem- och konsumentkunskapsläraryrarna är en central del i det vetenskapliga arbetet i vår studie, har vi utgått ifrån Kvales (1997) sju principer i vår uppbyggnad och vårt genomförande av de kvalitativa intervjuerna. De sju principerna är;

planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering. Att tillämpa dessa principer syftar enligt författaren till att skapa en helhet i processen, samt säkra tillförlitligheten i arbetet.

3.1.2 Etiska principer

För att skydda intervjupersonernas identitet är det viktigt att förändra identifierande drag och att använda fingerade namn på exempelvis personer, platser och skolor (Kvale, 1997). Enligt Denscombe (2006) har forskare moraliska förpliktelser. För att intervjupersonen ska kunna ta ställning till, om dem vill medverka i undersökningen eller inte, är det viktigt att ge dem tydlig information om undersökningen. Att vara tydlig är lika viktigt ifrån första kontakten tills det att undersökningen är helt avslutad. Vi har lagt stor vikt vid varje individs integritet genom att klargöra deras rätt till anonymitet. Vi har även informerat om rätten till att frivilligt medverka, samt frivilligheten till bandupptagning och att dessa sparas på ett skyddat ställe. Patel och Davidsson (2003) menar att det är av stor vikt att tydliggöra hur det insamlade materialet ska användas. Det finns en skillnad mellan begreppen konfidentiell och anonym. Om deltagandet är anonymt innebär det att det inte går att identifiera vilken person som svarat. Ett konfidentiellt deltagande innebär att vi vet vem som svarat, men det är bara forskaren som har tillgång till svaren och undersöknings materialet.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) är menade att vägleda forskaren i forskningsarbetet samt ge forskaren insikter gällande sitt ansvarstagande. Det är varje forskares plikt att noga väga forskningskravet som innebär att utveckla fördjupad kunskap i ämnet, mot individskyddskravet, vilket innebär att skydda uppgiftslämnarens identitet. Individskyddskravet är indelat i fyra olika huvudkrav. Det första är informationskravet och innebär att forskaren ska delge undersökningsdeltagaren de villkor som gäller vid deras medverkan. Det innefattar bland annat deltagarens frivillighet och rätt att avbryta. Det andra kravet är samtyckekravet och innebär att samtycke alltid ska inhämtas ifrån deltagarna. I de fall undersökningsdeltagarna är under 15 år, ska samtycke inhämtas ifrån vårdnadshavare eller förälder. Det tredje kravet är konfidentialitetskravet, det innebär att samtliga deltagare i undersökningen har rätt till anonymitet. Samtliga identifierbara uppgifter ska förvaras på så sätt att ingen obehörig kan ta del av dem. Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet. Det innebär att samtliga uppgifter som är insamlade endast får användas för forskningens ändamål.

3.1.3 Urval

Vi valde att avgränsa vår undersökning till lärare som arbetar i grundskolans senare del, för att få en smalare och ett mer lättöverskådligt material att arbeta med. Det föll sig så att intervjuerna fördelade sig lika mellan två olika län. Det ledde till att vår nyfikenhet väcktes i frågan om det eventuellt fanns någon skillnad mellan länen, gällande hem- och konsumentkunskapens roll i ett ämnesövergripande arbetssätt. Vi har gjort sex personliga intervjuer med hem- och konsumentkunskaps lärare ifrån sex högstadieskolor, fördelade på två olika län i södra Sverige. Samtliga lärare i urvalet har pedagogisk utbildning, vilket innebär att de har den ämneskunskap och teknik som krävs för att undervisa elever i ämnet hem- och konsumentkunskap. De har olika lång erfarenhet i yrket, mellan fem och trettio år. Tre av skolorna hade vi tidigare varit i kontakt med under vår verksamhetsförlagda del i utbildningen. Därför hade vi viss kännedom om dessa. Trots det försökte vi vara så objektiva som möjligt för att inte påverka resultatet.

3.1.4 Val av intervjufrågor

Intervjufrågorna var breda och enkla för att vi ska kunna få innehållsrika svar. I likhet med Patel och Davidson (2003) valde vi att inleda intervjun med en neutral övergripande fråga, eftersom vi initialt ville veta vilken allmän inställning lärarna hade på skolan när det gällde ämnesövergripande arbete. I överensstämmelse med författarna använde vi oss av den så kallade "tratt-tekniken". Den innebär att intervjun börjar med stora och öppna frågor för att vidare utmyнна i mer detaljerade och specifika frågeställningar. Samtliga intervjupersoner fick samma frågor i en och samma ordningsföljd trots att intervjuerna var semistrukturerade. Det underlättade vårt arbete med att sammanställa resultaten.

3.1.5 Genomförande

Vi tog kontakt med hem- och konsumentkunskaps lärare personligt eller genom telefonkontakt och berättade om syftet med vår forskning. Gensvaret blev positivt och en muntlig överenskommelse gjordes om dag och plats för intervjuerna. Huvudansvaret med att hålla i intervjuerna fördelade vi lika mellan oss, men vi medverkade båda vid samtliga intervjutillfällen. Vi ansåg att det var viktigt att vi båda var närvarande eftersom intervjuerna var semistrukturerade. Det innebär en flexibilitet när det gäller ordningsföljd och den intervjuades svar och synpunkter. Under samtliga intervjuer uppstod följdfrågor. Vi ansåg att de svar som gavs av intervjupersonerna på följdfrågorna innehöll relevant och värdefullt material. Vi använder oss därför också av följdfrågornas svar i resultatdelen. Intervjuerna

genomfördes under fyra dagar. Innan intervjun påbörjades fick intervjupersonerna läsa vårt brev (bilaga 2) där vi ytterligare en gång beskrev syftet med intervjun. Vi upplyste även intervjupersonerna om rätten till deras anonymitet. Brevet innehöll även en kortfattad beskrivning av Lgr80 och Lpo94 när det gäller ämnesövergripande arbete i skolan. En av intervjufrågorna var inriktad på skillnader mellan läroplanerna när det gäller ämnesövergripande arbete i skolan. Eftersom vi valde att inte skicka ut intervjuformuläret i förväg till de lärare som skulle intervjuas, kunde de av naturliga skäl inte förbereda sig nämnvärt. Om de inte kände till eller var oklara om innehållet i läroplanerna, informerade vi kortfattat om det. Vi kunde på så sätt få svar på följdfrågorna. Varje intervju genomfördes och spelades in i enskilt rum för att det skulle kunna ske ostört. Var och en av intervjuerna tog cirka en halv timme att genomföra. Vid vår första kontakt med lärarna gav de sitt samtycke till att vi fick spela in intervjuerna. Vi använde oss av nio semistrukturerade frågor till hem- och konsumentkunskaps lärare (bilaga 1). Vi bearbetade allt det insamlade materialet gemensamt. Vi började med att lyssna och anteckna det som sades på ett block. Vi övergick relativt snart till att skriva ner det inspelade materialet direkt på datorn eftersom vi insåg att det skulle spara tid. Det nedskrivna materialet resulterade i tio dataskrivna sidor. Det tog sammanlagt fem dagar att skriva ner intervjuerna samt att sammanställa och analysera svaren. Det var ett mycket tidskrävande arbete. Vi valde att tematisera resultatet därför att det underlättar för läsaren att förstå innehållet. Vi har valt att använda Ad hoc metoden (Kvale, 1997) för att tematisera och analysera det insamlade intervjumaterialet. Det innebär enligt författaren att förklara det som beskrivits i intervjuerna. Det handlar om att se mönster och rimlighet samt att göra en sammanställning, skapa kontraster och att jämföra.

4 Resultat

Vi kommer här att presentera de resultat vi kommit fram till under våra intervjuer. Vi har valt att tematisera resultatet därför att det underlättar för läsaren att förstå innehållet. Eftersom intervjuerna med hem- och konsumentkunskapslärarna är en central del i det vetenskapliga arbetet i vår studie, har vi utgått ifrån Kvaless (1997) sju principer i vår uppbyggnad och vårt genomförande av de kvalitativa intervjuerna. De sju principerna är; planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering. Att tillämpa dessa principer syftar enligt författaren till att skapa en helhet i processen, samt säkra tillförlitligheten i arbetet. Vi har valt att använda Ad hoc metoden (Kvale, 1997) för att tematisera och analysera det insamlade intervjumaterialet. Det innebär enligt författaren att förklara det som beskrivits i intervjuerna. Det handlar om att se mönster och rimlighet samt att göra en sammanställning, skapa kontraster och att jämföra.

I texten använder vi oss av begreppen kollegiet och arbetslaget. Vi vill tydliggöra skillnaden mellan dessa. Då vi talar om kollegiet så menar vi samtliga lärare på skolan. När vi talar om arbetslaget innebär det en avgränsad grupp lärare.

4.1 Möjligheter och hinder med ämnesövergripande undervisning

Den generella inställningen på skolorna när det gällde att arbeta ämnesövergripande var positiv, förutom hos en av lärarna som själv ville och försökte få till stånd mer samarbete med övriga ämnen. Dock utan något gensvar ifrån övriga kollegiet.

På frågan om man i kollegiet brukade ta upp diskussioner som rörde ämnesövergripande arbete, svarade endast en av lärarna att man gör det. På frågan om man i sitt arbetslag diskuterade ämnesövergripande arbete svarar flertalet lärare att man gjorde det. En av lärarna menade att det sällan diskuterades. Orsaker till att lärarna inte tog upp frågor om ämnesövergripande arbete i någon större utsträckning var framför allt och genomgående hos samtliga att man upplevde att tiden inte räckte till. Två av lärarna upplevde att det var svårt när man har elever ifrån flera olika arbetslag. Eftersom hem- och konsumentkunskap är ett litet ämne i skolan så har läraren sin fasta punkt i ett och samma arbetslag. Konsekvensen av det blir att läraren har svårt att räkna till i de övriga arbetslagen. Samma lärare menade att det

var lättare att genomföra ämnesövergripande arbete i det egna arbetslaget. En lärare menade att det var långt från ord till handling, flertalet av denna lärares kollegor såg hinder istället för möjligheter. En annan lärare menade att det var nödvändigt att hitta möjligheterna, inte köra fast i gamla vanor och rutiner. Ytterligare en lärare talade om att man samarbetade med några få lärare som också visade intresse för att arbeta ämnesövergripande. Även frågor som rörde skolans lokaler kunde utgöra ett hinder. Hem- och konsumentkunskapssalen var ofta placerad vid sidan av skolans övriga lokaler. Ämnets karaktär gjorde att undervisningen var knuten till en speciell ändamålsenlig lokal. En av lärarna upplevde att arbetslagen arbetade på olika sätt, det var därför svårt att sätta sig in i de övriga kollegornas arbetssituation. Man såg möjligheter och det fanns ett intresse till att arbeta ämnesövergripande sade två av lärarna.

För att ett ämnesövergripande arbetssätt skulle vara möjligt krävdes det enligt fyra av lärarna en drivkraft och ett engagemang hos sig själv såväl som hos kollegor och skollledning. Tidsaspekten var en annan faktor som spelade en stor avgörande roll. Samtliga lärare menar att det är svårt att få tiden att räcka till. För att kunna genomföra ett ämnesövergripande arbete krävdes mertid för planering. Fler och fler arbetsuppgifter läggs över på oss, det blir nödvändigt att prioritera för att orka med sade en av lärarna. Fem av sex lärare ansåg att ledningen backar upp lärarna om de ville arbeta ämnesövergripande. Samma lärare berättade att ledningen aldrig drev frågan i kollegiet. En av lärarna önskade mer styrning av ledningen för att få ett ökat engagemang hos övriga kollegor. En annan av lärarna sade att ledningen på skolan kontinuerligt drev frågor som rörde ämnesövergripande arbete. Det fungerade inte eftersom många av lärarna trots påtryckning från ledningen arbetade enligt gamla inarbetade mönster. I en av skolorna, i hem- och konsumentkunskapslärares arbetslag drev denna lärare ensam initiativ till ämnesövergripande arbete med övriga ämnen. Det måste även finnas en bra ledning som kan organisera schema, lokaler, ekonomi och kompetensutveckling för att ett ämnesövergripande arbetssätt ska kunna utvecklas och vara möjligt menade fyra av lärarna.

4.2 Tidigare erfarenheter av ämnesövergripande arbete

Samtliga lärare hade sedan tidigare erfarenheter av ämnesövergripande arbete. Nedan exemplifieras hur man hade arbetat och hur man arbetar idag samt vilka ämnen som ingick och ingår i deras ämnesövergripande arbeten.

- Laboration i naturorienterade ämnen (no) med jäst. Eleverna fick utföra olika experiment och lära sig hur jäst reagerar exempelvis i olika temperaturer. Parallellt

pratade man om jästens egenskaper samt bakade med jäst i hem- och konsumentkunskapen (hkk). Eleverna fick testa hur mycket socker jästen behöver för att jäsa.

- Samhällsorienterade ämnen (so), no, och hkk arbetade med ett USA-tema. I so pratade man om presidentvalet, i no om miljöfrågor och i hkk bakade man typiskt amerikanska kakor, så kallade cookies.
- So och hkk samarbetade kring ekonomi och reklam. I so arbetade man med frågor kring samhällsekonomi, i hkk arbetade man med och diskuterade reklam, privatekonomi och olika konsumentlagar. Ett studiebesök gjordes hos konsumentombudsmannen i kommunen.
- Svenska (sv), so, och hkk arbetade med samlevnadstema. Eleverna arbetade med frågor som rörde samlevnad, vett och etikett. Värderingsövningar gjordes och eleverna fick träna på att föra sig i olika matsituationer, exempelvis på en restaurang. Hur man fördelar vardagssysslor i hemmet var en annan fråga som lyftes.
- Matematik (ma), hkk, so, no, sv och engelska (eng) samarbetade kring en bög-show. I svenskan fick eleverna översätta ett recept ifrån eng till sv, därefter baka i hkk. I ma och hkk arbetade man kring olika måttenheter. No och so ingick också och där lyfte man och diskuterade trans- homo- och bisexualitet ur olika perspektiv. Eleverna skulle på så vis få en ökad förståelse och acceptans för att människor är olika i vårt samhälle. Under genomförandet var denna debatt högaktuell i samhälle och media. Det hela utmynnade i en show på skolan där det exemplifierades hur det till exempel kan kännas att vara ”annorlunda” i olika situationer. Showen avslutades med gemensam fika.
- I so, no och hkk hade man temadag i skogen. Det handlade om ansvar och samarbete. Eleverna arbetade i grupper och hade olika ansvarsområden. Eleverna fick bland annat plocka blåbär och baka blåbärspaj i hkk. Det gjordes också värderingsövningar. Frågor som rörde miljö och allemansrätt togs upp.
- No och hkk arbetade parallellt med näringslära. Eleverna får arbeta med olika uppgifter som berör matens väg genom kroppen. Vad händer med maten då den passerar kroppens mag- och tarm system? Hur tas näringen upp? Vad ska man äta för att må bra?

- So och hkk arbetade gemensamt kring landet Grekland. Eleverna arbetade i so med frågor som rör landets politik, ekonomi, religion och geologi. Samtidigt arbetade man i hkk med att eleverna lagade till en grekisk maträtt.
- Hkk och ämnet franska samarbetade. Eleverna fick i hkk baka en fransk äppelkaka utifrån ett recept på franska som eleverna översatt från svenska till franska.
- I no läste eleverna om människans sinnen medan man arbetade med praktiska övningar kring sinnen i hkk. Eleverna fick bland annat göra olika lukt, smak och känselövningar med exempelvis olika kryddor och frukter.
- Idrott och hälsa tillsammans med hkk hade en gemensam hälsodag. Eleverna fick på så vis en helhet kring kost och motion. Eleverna fick arbeta med frågor om rörelsens betydelse, träning, sömnbehov, bra/dålig mat. Eleverna fick själva tillaga en hälsomåltid.

Lärarnas beskrivning visade att det var möjligt att arbeta över ämnesgränserna med de flesta av skolans ämnen. Lärarnas uppfattningar om hur man kunde arbeta ämnesövergripande skilde sig åt. Vissa menar att temadagar uppfyller läroplanens kriterier när det gäller ämnesövergripande arbete. Andra menar att en övergång från ett ämne till ett annat fyller samma kriterier. Vidare menar lärarna att det går att läsa flera ämnen parallellt med varandra och på så sätt få en ämnesintegrering. Ytterligare en variant av ämnesövergripande arbete kan vara att under en längre period arbeta med ett projekt i form av en show. Samtliga lärare menade vidare att eleverna vann kunskap genom ämnesintegrering, eftersom de på så sätt fick sammanhang och helhet. Samtliga lärare använder sig av begreppen ämnesövergripande, ämnesintegrering, temadagar och projekt i betydelsen av en och samma sak.

På frågan om det fanns ytterligare önskemål om att kunna arbeta ämnesövergripande svarar hälften av lärarna att man ville arbeta mer över ämnesgränserna än man gör idag. En av lärarna ansåg att det i nuläget var lagom mycket ämnesövergripande arbete på skolan. Två lärare lämnade ingen kommentar på frågan.

På frågan om lärarna kände till vad som stod i styrdokumentet när det gällde att arbeta ämnesövergripande framkom följande svar. Fyra av lärarna kände till och följer Lpo94. De sade att de står bakom läroplanen. En av dessa lärare tog del i fortbildning med inriktning på mål i hem- och konsumentkunskap vid intervju tillfället. Den samma uttrycker sig: "Just nu

gör jag det, delar deras uppfattning, ställer mig bakom det”. Samma lärare menar att utbildningens innehåll bidrog till vetenskapen och uppfattningen om innehållet i läroplanen. En lärare sade att det hade varit bra att vara mer förberedd på denna fråga, en annan kommentar var att det inte var något som man gick omkring och tänkte på. Två av lärarna svarade inte på frågan om de kände till vad som stod i Lpo94. En lärare sade att det var viktigt att ge eleverna sammanhang på frågan om vilken relation denna hade till styrdokumentet. Nästa lärare sade att man skulle arbeta ämnesövergripande för att få en röd tråd. Samma lärare menade vidare att det var lärarens ansvar att ge eleven överblick och sammanhang. Det är intressant att se hur kunskapssynen förändrades genom de olika styrdokumentet menade en av lärarna. En lärare tog del av Lpo94 vid behov för att söka stöd i sitt arbete.

4.3 Hem- och konsumentkunskapens roll i en ämnesövergripande undervisning

Inställningen på skolan när det gällde ämnet hem- och konsumentkunskapens integrering med övriga ämnen i skolan ansågs god då fyra av sex lärare ansåg att de har hög status. Övriga kollegors uppfattning om ämnets möjligheter hade vuxit med tiden. En ansåg däremot att ämnet hade låg status medan en annan ansåg att ämnet inte hade någon status alls. Den lärare som ansåg att ämnet helt saknade status sade att det berodde på kollegornas inställning och okunskap till ämnet hem- och konsumentkunskap. Många av de äldre kollegorna är inte införstådda med innebörden av ämnet. Det handlar inte bara om att steka pannkakor, äta glass, rulla köttbullar och baka pannkakor. En lärare sade att det fungerade positivt, kollegorna var väldigt positiva till ämnet och dess betydelse. En av lärarna menade att ämnet hade hög status i deras verksamhet. Kollegorna ansåg ämnet som en tillgång och använde sig mycket av deras kunskaper. Det fanns stöd och respekt trots att ämnet är litet.

Intervjuresultatet visade att samtliga hem- och konsumentkunskapslärare verkade för ett ämnesövergripande arbetssätt. På de skolor som berörts av intervjuerna fanns så kallade ”soloartister”, lärare som bara ville arbeta med sitt eget ämne, likväl fanns det lärare på samtliga skolor som var positiva till att arbeta ämnesövergripande och såg möjligheterna i varandras ämnen. En av lärarna att det var endast när dem själva kom med initiativ om att arbeta ämnesövergripande, som kollegorna var positiva och villiga till ett samarbete. Det var aldrig tvärtom.

4.4 Elevernas kunskap

På frågan om lärarna tyckte att det var viktigt att arbeta ämnesövergripande svarade samtliga ja på den frågan. Eleverna hade nytta av att saker och ting skedde samtidigt, vilket gav en helhetsbild menade en av lärarna. En annan av lärarna uttryckte sig: ”eleverna måste kunna se samband i all kunskap och att kunskapen ska kunna användas utanför skolan”. Fyra lärare sade att det var oerhört viktigt med helhet för eleverna. En av dessa menade att skolan inte fick vara en skyddad verkstad, utan en plats där allting hör samman. En av lärarna tyckte att det var viktigt för eleverna att se saker ur olika perspektiv. Samma lärare exemplifierar detta genom att för eleverna tydliggöra att det var samma kolhydrater som man pratade om i kemin såväl som i hem- och konsumentkunskapen. En lärare menade att allt hängde ihop som en cirkel, för att den skulle kunna bli rund måste allt klaffa.

4.5 Sammanfattning av resultat

Vi redovisar här en sammanfattning av vårt resultat i punktform.

- Den generella inställningen på skolorna när det gällde att arbeta ämnesövergripande var positiv.
- Resultatet visade att lärarnas uppfattningar kring ett ämnesövergripande arbetes omfattning skilde sig åt. Det kunde vara allt ifrån ett lektionspass till flera månaders sammanhängande temaarbete.
- Orsaker till att lärarna inte tog upp frågor om ämnesövergripande arbete i någon större utsträckning var framför allt och genomgående hos samtliga lärare att man upplevde att tiden inte räckte till.
- En lärare menade att det var lättare att genomföra ämnesövergripande arbete i det egna arbetslaget. Två andra lärare upplevde att det var svårt att arbeta ämnesövergripande när man har elever ifrån flera olika arbetslag.
- Flertalet av lärarna ansåg att ledningen backar upp lärarna om de ville arbeta ämnesövergripande. Samma lärare berättade samtidigt att ledningen aldrig drev frågan i kollegiet. Endast en av lärarna sade att ledningen på skolan kontinuerligt drev frågor som rörde ämnesövergripande arbete.
- Fyra av lärarna kände till vad som stod angående ämnesövergripande arbete i läroplanen och följer därmed Lpo94. De sade att de står bakom läroplanen. Två av lärarna svarade inte på frågan om de kände till vad som stod i Lpo94.

- Inställningen på skolorna när det gällde ämnet hem- och konsumentkunskapens integrering med övriga ämnen i skolan ansågs god då fyra av sex lärare ansåg att de har hög status. En lärare ansåg att ämnet helt saknar status i övriga kollegiet.
- Samtliga lärare tyckte att det var viktigt att arbeta ämnesövergripande. Eleverna hade nytta av att saker och ting skedde samtidigt, vilket gav en helhetsbild och ett sammanhang.

5 Diskussion

Syftet med vår undersökning var att undersöka hem- och konsumentkunskapens roll i ett ämnesövergripande arbetssätt, sett ur ett lärarperspektiv. Vi har tagit del av flera olika teorier kring ämnesövergripande arbete. Genom att göra ett antal kvalitativa intervjuer har vi kunnat dra flera intressanta slutsatser. I vår diskussion tar vi upp de resultat som framkommit i vår undersökning och sammankopplar dem med teorierna. I diskussionen tar vi även upp våra egna reflektioner kring resultatet och de olika teorierna.

5.1 Möjligheter och hinder med ämnesövergripande undervisning

Samtliga lärare i vår intervjustudie menade att det största hindret mot att arbeta ämnesövergripande var att tiden inte räckte till för det merarbete som det skulle medföra. Jönsson (1998) menar att ett arbetslag måste få tid och möjlighet att utvecklas. Enligt lärarna själva i Jönssons studie är behovet av att integrera och samverka stort. Svårigheterna ligger i olika arbetstidsavtal, slentrian och revirtänkande. Krantz och Persson (2001) menar att det är av stor vikt att synliggöra och bryta gamla inkörda mönster och föreställningar. Författarna talar i detta sammanhang om att en skolas organisation och ledarskap ofta utgör ett hinder. I likhet med Jönsson (1998) och Krantz och Persson (2001) anser vi att det krävs ett merarbete för att kunna arbeta ämnesövergripande. Vi har båda egna erfarenheter av detta utifrån den verksamhetsförlagda utbildningen under vår tid på lärarutbildningen och har utifrån egna idéer och initiativ, haft möjlighet att genomföra ämnesövergripande arbete. Under vår utbildning har vi också uppmanats och lärt oss att tänka ämnesövergripande. Detta har vi upplevt som mycket positivt genom den respons vi fått ifrån lärare och elever. Vi hoppas därför att som morgondagens och framtidens lärare i likhet med (Carlgren & Marton, 2004) lägga större fokus på lärandet.

De flesta lärarna i studien fick hjälp och stöd av skolledningen om de ville arbeta ämnesövergripande. Samtidigt menar samma lärare att ledningen aldrig drev frågan i kollegiet. Endast en av lärarna menade att skolledningen fortlöpande drev frågor som rörde ämnesövergripande arbete. I detta sammanhang menar Sandström (2005) att det på varje skola fanns skillnader när det gällde praktiska förutsättningar och styrstruktur. Jönsson (1998) menar att det är speciellt viktigt att skolledning effektivt samordnar och organiserar schemaplanering av de lärare, exempelvis hem- och konsumentkunskapslärare, som har sin undervisning spridd över skolan, eller är bundna till institutionens lokaler. I Lpo94 står det att rektorn som ansvarig chef och pedagogisk ledare ska verka för att samordna olika ämnesområden i undervisningen, så att eleverna får möjlighet att uppfatta sammanhang och helhet. Rektorn som är pedagogisk ledare och chef på en skola har ett övergripande ansvar gällande verksamheten och dess inriktning (Lärarnas Riksförbund, 2005). Vi anser det högst anmärkningsvärt att ledningen på flertalet skolor i vår studie aldrig drev ämnesövergripande frågor i kollegiet. Trots att det klart och tydligt står i våra styrdokument. I likhet med Sandström har vi i vår studie kunnat konstatera att det råder skillnader när det gällde praktiska förutsättningar och styrstruktur på de olika skolorna. Det pågår idag en ständig diskussion kring begreppet "likvärdig skola". Vi vill hävda att det på skolorna råder olika förutsättningar vad gäller resurser som exempelvis ekonomi. Det innebär att lärarna inte kan arbeta på lika villkor. Vi ställer oss frågan: hur nära en "likvärdig skola" kan vi komma?

En av lärarna i vår studie berättade att det var enklare att genomföra ämnesövergripande arbete i det egna arbetslaget. Medan två av dem andra lärarna erfor att det var komplicerat att arbeta ämnesövergripande när man hade elever ifrån flera olika arbetslag. Jönsson (1998) talar om lärare som befinner sig i en omloppsband, och bara gör temporära nedslag i olika arbetslag, så kallade satellitlärare. Arfwedson och Arfwedson (1986) menar att det lätt kan uppstå kommunikations och samarbetsproblem om elevgrupperna är för stora. Även Jönsson (1998) talar om problematik kring för stora elevgrupper, det kan då vara svårt att lära känna alla eleverna. Författaren menar också att en förutsättning för att ett arbetslag ska fungera är att det råder ett gemensamt pedagogiskt synsätt. Vi har själva inte så stor erfarenhet kring arbetslagsarbete. Trots det har vi fått en viss inblick i hur olika arbetslag arbetar under vår verksamhetsförlagda utbildning. Det har gjort det möjligt för oss att förstå en del av problematiken. Den slutsats som vi kan dra av våra egna erfarenheter är att det är en organisationsfråga där skolledningen har en viktig roll.

Samtliga av de intervjuade lärarna var positiva och ansåg att det var viktigt att arbeta ämnesövergripande. Eftersom människa och samhälle oupphörligt befinner sig i en förändringsprocess menar Arfwedson och Arfwedson (1986) att det är viktigt med stor spännvidd och verklighetsförankring i skolundervisningen. Järbur (2001) menar i likhet med Krantz och Persson (2001) att det krävs ett ansvarstagande ifrån samtliga lärare och en tydlig koppling mellan arbetsuppgifter och gällande ämnes och läroplans mål, för att kunna arbeta med ämnesövergripande uppgifter. Krantz och Persson (2001) berättar om att man på Vikingaskolan i Lund har infört vecko- och terminsplanering, där arbetsområdenas innehåll och en beskrivning av dessa förtydligas. En sådan beskrivning innehåller information om kopplingar till styrdokument, mål, arbetsformer, tid, redovisning och bedömning. Efter att ha tagit del av Krantz och Perssons (2001) bok har vi förstått att det är fullt möjligt att genomföra ett ämnesövergripande arbetssätt på alla skolor. Det handlar i stort om vilja till förändring, engagemang, ansvar och en skolledning som är tydlig. Vi har i likhet med författarna en önskan om att denna så viktiga fråga ska fortsätta att diskuteras ute i skolorna. Flera av lärarna i vår studie hade en önskan om att kunna arbeta mer ämnesövergripande, men fick dålig respons ifrån övriga kollegor. Genom att lyfta denna diskussion tror vi att man på sikt kan komma att arbeta ämnesövergripande i större utsträckning än vad man i dag gör.

5.2 Erfarenheter

Resultatet visade att lärarnas uppfattningar kring ett ämnesövergripande arbetes omfattning skilde sig åt. Det kunde vara allt ifrån ett lektionspass till flera månaders sammanhängande temaarbete. Sandström (2005) menar att det i skolans praktik pågår en strid mellan den skolpersonal som är positiv och ser framåt och som författaren uttrycker det kritiska traditionalister. Enligt Lpo94 (Lärarnas Riksförbund, 2005) har lärarna ett ansvar för att balansera och integrera kunskaper i undervisningen. Fyra av lärarna kände till vad som stod angående ämnesövergripande arbete i läroplanen och följde därmed Lpo94. De sade att de står bakom läroplanen. Två av lärarna svarade inte på frågan om de kände till vad som stod i Lpo94. Vi har i vår studie fått många goda exempel på hur man på olika sätt arbetar ämnesövergripande i de olika skolorna. Dessa exempel har vi redovisat i punktform i vår resultatdel. Det är tråkigt att höra hem- och konsumentkunskapslärarna ute på fältet berätta om hur de många gånger vill och försöker få till stånd ämnesövergripande arbete, med övriga kollegor utan större gensvar. I likhet med Sandström (2005) har vi också då vi varit på olika skolor upplevt att det ibland lärarna finns dem som fortfarande bara vill ägna sig åt just sitt

ämne, likväl dem som undervisning i ett bredare perspektiv. Vad gäller lärarnas kännedom om innehållet i läroplanen tycker vi att det var anmärkningsvärt att två av dem inte svarade på frågan. Vi har under vår utbildning fått kunskap om läroplanen och dess innehåll och förstår vikten av att kunna omsätta och leva upp till innehållet i praktiken. Det ingår i vårt läraruppdrag att följa styrdokumentet.

5.3 Hem- och konsumentkunskapens roll i en ämnesövergripande undervisning

Den kollegiala inställningen på skolorna när det gällde ämnet hem- och konsumentkunskapens integrering med övriga ämnen i skolan ansågs bra, då fyra av sex lärare tyckte att de hade hög status. En lärare menade att ämnet helt saknade status i övriga kollegiet. En annan lärare sade att ämnets status hade höjts till skillnad mot förr, då de flesta av lärarna trodde att man i hem- och konsumentkunskapen bara rullade köttbullar och bakade bullar. Dewey (2004) menar att ett praktiskt ämne som hem- och konsumentkunskap stimulerar konstruktiva aktiviteter och ger eleverna en helhet. I likhet med författaren vill vi genom resultatet i vår studie hävda att hem- och konsumentkunskapens roll är av stor betydelse när det gäller integrationen med skolans övriga ämnen. Ämnet får inte bara ses som ett ”roligt ämne” i skolans undervisning. Vi anser att ämnet är oerhört viktigt eftersom det ger livskunskap ur flera olika perspektiv. Det handlar inte bara om att ”rulla köttbullar”. Mat och hälsa, konsumentekonomi, hållbar utveckling och jämställdhet är viktiga delar som präglar ämnets karaktär.

5.4 Elevernas kunskap

Resultatet i vår studie visade att samtliga lärare tyckte att det var viktigt att arbeta ämnesövergripande. Eleverna hade nytta av att saker och ting skedde samtidigt, vilket gav en helhetsbild och ett sammanhang. Enligt Krantz och Persson (2001) krävs det ett intresse från eleverna för att de ska kunna tillgodogöra sig en praktisk nytta av innehållet i undervisningen. Det sker då ett intentionellt lärande. Författarna tydliggör detta genom att exemplifiera en hem- och konsumentkunskapslektion, där teori och praktik avspeglar hur praktisk nytta och intresse har betydelse för elevernas inställning till undervisningen. Eftersom eleverna ser en praktisk nytta av att kunna laga mat visar de ofta mer engagemang och intresse under den praktiska delen av lektionen. Dewey (2004) menar att skolan har i uppdrag att ge eleverna olika former av kunskap. Kunskapen ska ha verklighetsanknytning och komma eleverna till nytta på ett eller annat sätt i livet. I stället för att eleverna ska lära sig kunskapsstoffet utantill

ska utbildning ske genom praktiska och verklighetsförankrade moment i skolan. Även Madsén (1994) menar att det är viktigt att eleverna i förväg har helt klart för sig vilket sammanhang och innehåll undervisningen har. Det skapar fokus på det väsentliga i undervisningen. Även Järbur (2001) menar att motivationen för att vilja lära ligger i att känna delaktighet och att lyckas med det som man tycker är viktigt. Att se samband mellan livet utanför skolan, sin egen erfarenhet och de arbetsuppgifter som man gör i skolan kan vara svårt för många elever. Om samband saknas finns en risk för minskad motivation. Att arbeta ämnesövergripande ökar elevens chans att känna delaktighet och ökad lust.

Enligt kursplanen för hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2000) ska ämnet bidra till att ge eleverna en förståelse och erfarenhet, kring sina egna dagliga handlingars och vanors påverkan och betydelse för sitt eget välbefinnande, hälsa, ekonomi och miljö. Som en röd tråd genom hela vår studie har vi upplevt att samtliga lärare genomgående tryckte på vikten av att arbeta ämnesövergripande. Vi vill hävda att samtliga inblandade i ett ämnesövergripande arbete är vinnare. Lärare emellan kan ge och ta av varandra. Att få ta del av varandras arbetsområden skapar förståelse och ny kunskap. Då vi själva gick i skolan präglades undervisningen av att samtliga ämnen var uppdelade, det saknades en röd tråd. I likhet med Säljö (2000) och Carlgren och Marton (2004) anser vi att eleverna lär av varandra i en kontext. Vi tycker därför att det är oerhört positivt att man i skolan i dag mer och mer utvecklar ett ämnesövergripande arbetssätt. Som blivande lärare har vi i uppdrag att sätta elevernas lärande i centrum. Genom att integrera olika ämnen skapas sammanhang och helhet för eleverna. Det är viktigt att skolan får vara en naturlig plats där eleverna lär för livet.

5.5 Exempel från verkligheten

Krantz och Persson (2001) som skrivit boken *Sex, godis och mobileltelefoner – pedagogik underifrån* arbetar som 4-9 lärare på Vikingaskolan i Lund. Författarnas syfte med boken är att exemplifiera hur verksamheten i en skola kan organiseras, så att elevernas kunskaper och intressen tydligt präglar undervisningen. Det är en skola som bryter mot traditionella mönster genom att arbeta med ämnesövergripande undervisning på ett mer genomgripande sätt. Lärarna på skolan arbetar i arbetslag med ett delat ansvar. Varje lärare fungerar även som handledare för ett mindre antal elever. Jönsson (1998) menar i detta sammanhang att det är viktigt att inte ha för stora elevgrupper, eftersom det då blir svårare att lära känna alla eleverna. Vidare har man på skolan infört vecko- och terminsplanering där arbetsområdenas innehåll och en beskrivning av dessa tydliggörs. En sådan beskrivning innehåller information om kopplingar till styrdokument, mål, arbetsformer, tid, redovisning och bedömning. Varje

termin delas upp i ett antal ämnesövergripande arbetsområden som brukar pågå under treveckors perioder. Samtliga skolans ämnen ingår mer eller mindre i dessa arbetsområden. Genom att slå samman flera ämnen har man schemamässigt kunnat skapa långa sammanhängande arbetspass. Detta möjliggör för eleverna att de får lättare att koncentrera sig och gå på djupet i skolarbetet. I likhet med Dewey (2004) och Järbur (2001) vill vi påstå att det är viktigt att eleverna känner sig motiverade i sitt skolarbete. Genom att fånga elevernas intressen ökar chansen till delaktighet och motivation. Vi känner oss inspirerade av Krantz och Perssons (2001) bok och kan känna hopp inför en positiv skolutveckling där vi har möjlighet att vara med och påverka.

5.6 Metoddiskussion

Genom att använda kvalitativ forskningsansats i undersökningen ökar enligt vår mening inblicken i hur lärare förhåller och arbetar med ämnesövergripandearbete. Det har varit viktigt att veta att dessa företräder endast sina egna uppfattningar och erfarenheter. Allas åsikt är av lika värde. Målet med undersökningen var hem – och konsumentkunskapens roll i ett ämnesövergripandearbetsätt genom intervjuer med hem- och konsumentkunskapslärare. Då undersökningen utfördes var vi båda med under hela genomförandeprocessen. Intervjuerna kändes personliga och intervjupersonerna kunde fritt berätta om sina uppfattningar, tankar och erfarenheter. Frågorna hade en tanke och ett mönster, men var inte så väl strukturerade så att det styrde de intervjuade lärarna. De kunde svara flexibelt utifrån sina egna tankar och erfarenheter. Vi fick intrycket av att de intervjuade lärarna kände sig trygga i att inspelningen ägde rum i deras eget klassrum. Eftersom vi använde en bandspelare kunde vi koncentrera oss på att lyssna till svaren, i stället för att skriva ner det som sades. Under intervjun ställdes flera följdfrågor. Då intervjuerna var genomförda sammanställde vi dem genom att transkribera intervjusvaren. Det var ett tidskrävande arbete. I likhet med Denscombe (2006) anser vi att materialet blev tydligare då vi analyserat resultatet.

5.7 Metodkritik

Kvale (1997) menar att det är själva intervjuaren som är forskningsverktyget. Att lära sig konsten att intervjua sker genom att göra intervjuer. Det är i sammanhanget även viktigt att ta del av den litteratur som finns inom området eftersom den kan ge värdefull information.

Vårt val att göra kvalitativa intervjuer talade för möjligheter att utveckla mer djupgående tankar och idéer kring ämnet hos intervjupersonerna.

Lärarna som skulle intervjuas kontaktades personligen eller via telefon. I samband med kontakten presenterade vi vårt ärende och syfte. Under en handledning på högskolan lyftes en fråga kring våra intervjufrågor, frågan om lärarna kände till styrdokumentens innehåll gällande ämnesövergripande arbete. Vi fick rådet att låta intervjupersonerna ta del av styrdokumentet så att det inte blev ett svarsbortfall. En presentationsbilaga (bilaga 2) konstruerades och lärarna kunde inför intervjuerna på så vis ta del av innehållet av Lgr80 och Lpo94. Vi lyfte där fram skillnaden mellan dem.

Vi saknade större erfarenhet kring den kvalitativa metoden, dess förberedelser och bearbetning. Okunskap när det gällde frågeformuleringarna ledde till att följdfrågor kom att ställas under intervjuerna. Lärarna fick inte läsa intervjufrågorna i förväg, detta för att de inte skulle ha möjlighet till att ge skönmålande eller regelrätta svar. Nackdelen med det var att lärarna vid några tillfällen tycktes ha svårt att förstå någon fråga.

Vi hade i begynnelsen ingen speciell tanke bakom att intervjuerna fördelade sig jämt mellan två olika län, Blekinge och Skåne. Vi tyckte dock att det var spännande och hoppades på att kunna finna skillnader och likheter. Resultatet visade inte på någon nämnvärd skillnad.

5.8 Fortsatt forskning

De sex lärare som ingick i vår studie arbetade på sex olika skolor i två olika län. Alla lyder under och förhåller sig till ett och samma styrdokument. Samtliga intervjuade lärare var överrens om att ämnesövergripandearbete var viktigt. I sina motiveringar gav de förklaringen att främsta vinsten låg i elevernas kunskapsutveckling, att eleverna får ett sammanhang och helhet, samt att det löpte en röd tråd genom hela undervisningen. Trots detta, genomfördes ämnesövergripande arbete på så många olika sätt. För att eleverna ska få likvärdig utbildning krävs att ledningen och lärarna har en gemensam pedagogisk syn samt att tolkningen av styrdokumentet också är någorlunda likvärdig. Det hade varit intressant att vidare undersöka kunskapsutvecklingen hos eleverna i de skolor som har ingått i vår studie. För att se i vilken utsträckning och hur variationen i den ämnesövergripande undervisningen påverkar eleverna.

6 Sammanfattning och slutsats

Att separera skolans olika ämnen strider mot den verklighet som omger oss i vårt dagliga liv, där allt mer eller mindre hänger samman. Syftet med vårt arbete var att undersöka hem- och konsumentkunskapens roll i ett ämnesövergripande arbetssätt, sett ur ett lärarperspektiv.

För att få svar på vår problemformulering som gäller frågan om lärarnas uppfattningar om svårigheter respektive möjligheter i hem- och konsumentkunskapens integrering i skolan övriga ämnen?, använde vi oss av den kvalitativa forskningsmetoden. I undersökningen gjorde vi sex personliga intervjuer med hem- och konsumentkunskapslärare, ifrån sex olika högstadieskolor. Intervjuerna var semistrukturerade vilket innebar en flexibilitet när det gällde ordningsföljden och den intervjuades svar och synpunkter. Varje intervju genomfördes och spelades in i ett enskilt rum. Samtliga lärare gav sitt samtycke till bandupptagningen. Vi fördelade intervjuerna lika mellan oss, men valde båda att närvara vid samtliga intervjutillfällen.

I forskningsbakgrunden lyfter vi fram olika författares och forskares syn på ämnesövergripande arbete. Huvudfokus i litteraturen ligger på arbetslagets betydelse, elevernas kunskapsutveckling och ämnesintegrering. Resultatet med vår studie sammanfaller med litteraturen där det framgår att ämnesövergripande arbetssätt skapar sammanhang och helhet för eleverna.

Sammanfattningsvis visar resultatet att det fanns svårigheter och möjligheter när det gäller att arbeta ämnesintegrerat med ämnet hem- och konsumentkunskap. De största svårigheterna låg i tidsperspektivet och en skolledning som inte drev ämnesövergripande frågor i kollegiet. Trots att ämnet är det minsta i skolan visade resultatet att det finns många möjligheter till integration med skolans flesta ämnen.

Enligt Dewey (2004) ska elevernas läroprocess utgå ifrån elevernas intresse och behov. På så vis lär de sig genom erfarenhet, learning by doing. Carlgren och Marton (2004) talar om att sätta in kunskapen i en kontext och att den är funktionell. För att få ett naturligt samband och sammanhang i undervisningen måste utgångspunkten tas ifrån elevernas värld.

Vår slutsats av studien är att hem- och konsumentkunskapens roll är av stor betydelse i sig, men i ett ämnesövergripande arbetssätt ger ämnet eleverna ett tydligare sammanhang och helhet ur flera olika perspektiv. Det handlar om miljö och hållbar utveckling, hälsa, jämställdhet, och ekonomi. Ämnet hem- och konsumentkunskap är inget så kallat avkopplingsämne, utan ett ämne som ska öppna dörrarna och ge möjlighet att samverka med skolans övriga ämnen. Ämnet är av den karaktären att det får eleverna att tänka efter, se och förstå vilka konsekvenser, både på kort och lång sikt deras egna val och handlingar får för egen del och ur ett samhällsperspektiv. Det är viktigt att skolan får vara en plats där eleverna lär för livet!

Referenser

- Arfwedson, G. (1986) *Arbete i lag och grupp. Om grupparbete, tema, projekt och lärarlag i skola och undervisning*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2004) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Denscomb, M. (2006) *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Järbur, H. (2001) *En bra skola för alla elever och lärare, handbok*. Solna: Ekelund.
- Jönsson, H. (1998) *Arbetslagsarbete i skolan: förutsättningar och utmaningar för temautveckling i skolan*. Östersund: H. Jönsson Konsult AB.
- Krantz, J. & Persson, P. (2001) *Sex, godis och mobiltelefoner - pedagogik underifrån*. Lund: Moped modern pedagogik.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Lärarnas Riksförbund. (2005) *Lärarboken*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Madsén, T. (1994). "Elevaktivitet, intention och förståelse" i Madsén, T. (red.) *Lärares lärande*. Från fortbildning till en lärande organisation. Lund: Studentlitteratur AB.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström, B. (2005). *När olikhet föder likhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000) *Grundskolan kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Skolverket/Fritzes.

Skolverket. (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Skolöverstyrelsen. (1981) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber.

Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Elektroniska källor

VR (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Stockholm. www.vetenskapsrådet.se 2008-11-04.

Bilaga I

Intervjufrågor till hem- och konsumentkunskaps lärare

1. Vilken generell inställning råder på skolan när det gäller att arbeta ämnesövergripande?
2. Diskuterar man i kollegiet/arbetslaget ämnesövergripande arbete?
3. Vilken generell inställning råder på skolan när det gäller Hem- och konsumentkunskapens integrering med övriga ämnen i skolan?
4. Arbetar ni ämnesövergripande, hur? Om inte, varför?
5. Har ni tidigare arbetat ämnesövergripande? Hur gjorde ni? Vilka ämnen berördes? Finns det önskemål om ytterligare ämnesövergripande arbete?
6. Är det viktigt för dig att kunna arbeta ämnesövergripande? Motivera!
7. Hur skulle du vilja utforma ett ämnesövergripande arbete? Vad kan eleverna vinna på det?
8. Känner du till vad som står i styrdokumentet om att arbeta ämnesövergripande? Hur ställer du dig i relation till det som står i styrdokumentet gällande ämnesövergripande arbete?
9. Vilka förutsättningar krävs för att ett ämnesövergripande arbetssätt ska kunna fungera i verksamheten?

Bilaga II

Hej!

Vi är två studenter som heter Birgitta Frejborn och Petronella Karlsson. Vi skriver vår C-uppsats på lärarutbildningen på Kristianstad Högskola. Vi är två blivande hem- och konsumentkunskapslärare. För att kunna genomföra uppsatsen är vi i behov av att göra en undersökning. Det har vi tänkt utföra genom att intervjua hem- och konsumentkunskapslärare. Intervjuerna kommer att spelas in på en bandspelare för vidare analys. Efter det att vårt examensarbete blivit godkänt kommer innehållet på banden att raderas. Undersökningen är anonym på så sätt att inga namn kommer att användas i uppsatsen. Studien kommer att genomföras på ett antal olika högstadieskolor i Skåne och Blekinge.

Syftet med intervjuerna är att undersöka hem- och konsumentkunskapslärares inställning eller möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Detta ämne anser vi är viktigt att utforska för att på längre sikt kunna utveckla kunskap och höja statusen inom detta område.

I Lgr-80 under tema står det

Om elever och lärare så önskar kan arbetet ha en ämnesövergripande uppläggnig. Det är betydelsefullt att man genom fortbildning och lokalplanering underlättar för de lärare och elever som väljer en sådan samlad undervisning.

I Lpo-94

Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.

Vi är tacksamma för att ni tar er tid och ställer upp för intervjun.

Birgitta Frejborn och Petronella Karlsson