



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00

www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Hösten 2011/Våren 2012

Läroavgiftnngen

Problem och möjligheter som samhällskunskapslärare erfar vid ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet

Författare
Anse Eldh

Handledare
Ulla Christansson-Banck

www.hkr.se

Problem och möjligheter som samhällskunskapslärare erfar vid ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet.

Abstract

Skolverket anger klart och tydligt i sina program mål för omvårdnadsprogrammet, att samarbete över ämnesgränserna är en förutsättning för att kunna skapa en helhet av utbildningen. Det anges också att kärnämne och karaktärsämne skall sträva åt samma håll (Skolverket 2000).

Syftet med denna studie var att kartlägga och analysera problem och möjligheter som kärnämneslärare erfar och ser vid ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet och hur dessa erfarenheter påverkar arbetet med ämnesintegrering mellan kärnämneskursen Samhällskunskap A och karaktärskurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt.

Studien har utgått ifrån ett lärande perspektiv och den sociokulturella teorin.

Metoden som använts i studien har varit kvalitativa intervjuer baserade på en intervjuguide med öppna frågor.

Resultatet visade att de sex intervjuade lärarna var övervägande positiva till ämnesintegrering. Endast två av de sex intervjuade lärarna hade arbetat ämnesintegrerat i de tre kurserna. Möjligheterna som hade erfarits eller sågs med ämnesintegrering av kurserna, var att det skapade ökad motivation i lärandet, skapade ett sammanhang och gav eleverna en helhetsbild av sin utbildning. Samtliga lärare upplevde eller såg problem med för lite tid till gemensam planering, uppföljning och schematekniska dilemma vid ämnesintegrering. Problemen verkade vara knutna till ett arbetsorganisatoriskt perspektiv i skolvärlden.

Ämnesord: helhetssyn, lärande, motivation, sammanhang, ämnesintegrering, arbetsorganisatoriska problem

INNEHÅLL

Förord.....	4
1. Inledning.....	5
1.1 Studiens disposition.....	6
2. Bakgrund.....	7
2.1 Gymnasieskolan i Sverige.....	7
2.2 Skollagar i Sverige.....	7
2.3 Gymnasier reformer i Sverige.....	8
2.4 Läroplan enligt Gy 2000.....	9
2.5 Program mål enligt Gy 2000.....	9
2.6 Gy 2000:15.....	10
2.7 Kursplaner.....	10
2.8 Val och redogörelse av kursplaner i studien.....	11
3. Syfte.....	14
4. Problemställning.....	14
5. Litteraturgenomgång och forskningsbakgrund.....	15
5.1 Begreppet ämnesintegrering.....	15
5.1.1 Begreppen temaarbete, infärgning, blockläsning och ämnesövergripande undervisning.....	15
5.2 Historiskt perspektiv på ämnesintegrering.....	16
5.3 Ämnesintegrering utifrån ett lärande perspektiv.....	17
5.4 Sociokulturell teori, lärande och ämnesintegrering.....	18
5.5 Ämnesintegration och motivation.....	19
5.6 Hur sammanhang skapas i undervisningen.....	20
5.7 Lärares syn på ämnesintegrering.....	22
5.9 Sammanfattning av litteratur och forskningsbakgrund.....	24
6. Metod.....	26
6.1 Val av metod.....	26
6.1.1 Kvalitativ intervju och ljudupptagning.....	27
6.2 Urval.....	27
6.3 Genomförande.....	28
6.3.1 Utgångspunkt för genomförandet.....	28
6.3.2 Genomförandet av intervjuerna.....	29
6.4 Etiska riktlinjer.....	29
6.5 Reliabilitet och Validitet.....	30
6.6 Analys.....	31
7. Resultat.....	32
7.1 Lärarnas allmänna uppfattning av ämnesintegrering.....	32
7.2 Möjligheter vid ämnesintegrering.....	33
7.3 Problem vid ämnesintegrering.....	34
7.4 Upplevelser som påverkar/påverkat lärarnas arbete med ämnesintegrering.....	35
8. Analys av resultatet utifrån intervjuer.....	35
9. Diskussion.....	36
9.1 Diskussion – syfte, problemställning, metod, analys och resultat.....	36
9.2 Diskussion – resultat, analys, bakgrund, litteratur och teorier.....	37
9.3 Slutord, slutsats och vidare forskning.....	40
10. Sammanfattning.....	41
Referenser/ källhänvisning.....	42
Bilaga 1.....	
Bilaga 2.....	

Förord

Denna uppsats vill jag tillägna min kära farmor Astrid Eldh, 95 år gammal, vars dröm att bli lärare aldrig blev förverkligad.

Jag vill framföra ett stort tack till Ulla Christiansson - Banck för värdefull handledning. Min son Christopher skall också ha ett stort tack för enträgen uppmuntran under min skrivprocess.

Jag har under mitt uppsatsskrivande ständigt förvånats över allt jag lärt mig och reflekterat över. Jag har under processens gång varit tvungen att kritiskt granska mina egna tankar. Att förhålla sig till vetenskap kräver mycket tänkande och hårt arbete.

”All Vetenskaps början är förvåningen över att tingen är som de är” (Aristoteles)

Anse Eldh/ Österlen

1. Inledning

Perspektivet helhetssyn för elever under deras studiegång, var något som tidigt intresserade mig under min studietid på lärarhögskolan. Min studie och yrkesbakgrund inom social omsorg, har säkerligen präglat mitt synsätt på den enskilda individen och människan. Grunden i allt socialt omsorgsarbete bygger just på en helhetssyn av den enskilda individen och dennes behov av hjälp i vardagen. Min pedagogiska grundsyn i mitt läraryrke bygger på att all undervisning skall skapa ett sammanhang och en helhet för den enskilda eleven och dennes studiegång.

Skolverket anger klart och tydligt i sina program mål för omvårdnadsprogrammet, att samarbete över ämnesgränserna är en förutsättning för att kunna skapa en helhet av utbildningen. Vidare anger program målen för omvårdnadsprogrammet att kärnämne och karaktärsämne skall sträva åt samma håll (Skolverket 2000).

Både under mina VFU perioder och i mitt nuvarande arbete som omvårdnadslärare på ett lärlingsgymnasium, har mina upplevelser varit, att ämnesintegrering och att arbeta ämnesövergripande varken prioriteras eller fungerar särskilt väl på gymnasiet omvårdnadsprogram. När frågan ställs till handledare och kollegor om varför inte samarbetet över ämnesgränserna fungerar eller varför ämnesintegrering inte är någon självklar fungerande arbetsform, vilket anges i omvårdnadsprogrammets program mål, uteblir oftast svaren med en axelryckning från kärnämneslärarna och ett ”vi vill men”, från karaktärsämneslärarna. Som observatör blir det då lätt att ”antaga” att vissa problem finns, som gör att ämnesövergripande arbete och ämnesintegrering inte sker. Upplevelser och antagande är inte något vetenskapligt förhållningssätt och därmed föddes denna tanke till vetenskaplig studie i uppsatsform.

Mitt arbete i denna studie skall dels syfta till att lyfta upp ämnesintegrering som ett arbetssätt, vilket kan få elever motiverade i sitt lärande, skapa en helhet och ett sammanhang av undervisningen. Samtidigt är syftet med arbetet i denna studie att lyfta fram kärnämneslärares olika erfarenheter av ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet. Min framtida tanke med studien är att den kan bli ett underlag, för att utveckla samarbetet och förståelsen mellan olika lärarkategorier och därmed underlätta ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet.

1.1 Studiens disposition

I studiens bakgrund beskrivs den svenska gymnasieskolan utifrån lagar, reformer och olika styrdokument. Begreppen ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete avhandlas också i studiens bakgrund. För att kunna följa den röda tråden till studiens syfte och problemställning, redovisas de tre specifika kursplaner som används i studien också i bakgrunden. Valet och redovisningen av kursplaner som skall användas i studien, avgränsar studien och preciseras i syfte och problemställning.

I litteraturgenomgång och forskningsbakgrund definieras centrala begrepp. Ett kort historiskt perspektiv på ämnesintegrering avhandlas. Därefter förankras begreppen ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete utifrån ett lärande perspektiv och den sociokulturella teorin. Motivation och ämnesintegration redovisas precis som hur sammanhang skapas. Litteraturgenomgång och forskningsbakgrund avslutas med lärares syn på ämnesintegrering.

I metoddelen presenteras valet av metod, urval, genomförande, etiska riktlinjer samt reliabilitet och validitet.

I resultatdelen beskrivs de sammanställda resultaten utifrån de kvalitativa intervjuerna som sedan analyseras i analysdelen. Sammanställningen av svaren baseras på nedskrivna fakta från intervjuerna och hanteras på ett neutralt sätt. I analysdelen tolkas sammanställd fakta och slutsatser och mönster redovisas, för att sedan diskuteras i den avslutande diskussionsdelen.

Diskussionen av resultat och analys utgår från syfte, problemställning, inledning, bakgrund, litteraturgenomgång och teoriansknytning. Studien avslutas med slutord som även innehåller slutsatser och förslag på vidare forskning. Därefter följer en sammanfattning av studien.

2. Bakgrund

2.1 Gymnasieskolan i Sverige

I Sverige har vi en gymnasieskola som är en frivillig och avgiftsfri skolform. Denna skolform vänder sig endast till de ungdomar som avslutat sin grundskoleutbildning eller motsvarande utbildning och som påbörjar sin gymnasieutbildning under tiden till och med det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år (1985: 1100 ; 2010:800). Enligt nya Skollagen2010:800, kan elever i vissa fall få studera fram till och med 21 års ålder. Utbildningen i gymnasieskolan skall till största del bygga på de kunskaper som eleven fått under sin skolgång på grundskolan (Skollagen 2010:800).

Gymnasieskolan skall ge eleven en utbildning utformad, så att social gemenskap främjas och utvecklar elevens förmåga att självständigt och även tillsammans med andra elever tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper. Samtidigt skall utbildningen utgöra en språngbräda för vidare högskolestudier och vara en bas för samhällets behov av kompetensförsörjning till arbetslivet både ur ett nationellt och regionalt perspektiv(Skollagen 2010:800).

2.2 Skollagar i Sverige

2011 och 2012 är två speciella år att skriva en uppsats med innehåll om den svenska skollagen och om gymnasieskolans reformer och uppbyggnad.

Den 1 juli 2011 trädde ”den nya skollagen 2010:800” i kraft och efterträdde därmed ”den gamla skollagen1985:1100”. För elever i gymnasieskolan som påbörjat sin utbildning före den 1 juli 2011 skall gamla bestämmelser tillämpas(Skolverket, 2011a). Det innebär att från och med den 1 juli 2011 så skall gymnasielärare undervisa och bedriva skolverksamhet utifrån två olika lagar och reformer i mer än ett år framöver (Skolverket 2011a).

Såväl den gamla som nya skollagen anger klart, tydligt och detaljrikt bestämmelser för hur undervisning och skolgången i sin helhet skall utformas i alla skolformer i svenska skolväsendet. Paragraferna för gymnasieskolan i de båda lagarna skollagen1985:1100, kapitel fem och skollagen 2010:800, kapitel 15-17, har många likheter med varandra när det gäller målgrupp, arbetsmiljö och utformning av utbildning (Skollagen1985:1100;Skollagen 2010:800).

Det kan ändå tolkas som om den nya skollagen är mer preciserad och att den lägger större tyngdpunkt på elevens personliga utveckling och rätt till studiero under skoltiden. Samtidigt som skolans personal får mer strikta regler att kontrollera elevens närvaro under skoltid och skall meddela vårdnadshavaren samma dag vid ogiltig frånvaro. Även betygsättning anges tydligare och med ett nytt bokstavssystem (Skollagen1985:1100;Skollagen 2010:800).

2.3 Gymnasier reformer i Sverige

Gymnasier reformer beslutas av Sveriges regering och kan sägas vara en konkretisering av skollagens bestämmelser. Anledningen till att en ny gymnasier reform kommit till 2011 och ersatt gymnasier reformen Gy2000, anges i foldern Gymnasieskolan 2011 utgiven av Skolverket. Anledningen anges vara att gymnasieskolan under 2000-talet blev allt för ostrukturerad. Detta motiveras med att gymnasieskolan med sina många lokala utbildningar och kurser, har skapat otrygghet i gymnasievalet för elever och föräldrar. Med reformen Gy2011 vill svenska regeringen skapa en kvalitetssäkring inom såväl högskoleförberedande som yrkesförberedande utbildningsprogram. Med denna kvalitetssäkring medföljer också högre krav för de elever som söker från grundskolan. I den nya gymnasier reformen Gy2011 skiljer sig kraven på betyg för antagning mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram. Grundskoleeleven blir behörig till gymnasiet yrkesprogram när betyg är godkända i svenska, matematik, engelska samt har godkänt i fem andra grundskoleämnen. För de högskoleförberedande programmen gäller det att vara godkänd i svenska eller svenska som andraspråk, matematik, engelska samt vara godkänd i nio andra grundskoleämnen (Skolverket 2011b). I jämförelse med Gy2000 där sökande elev bedöms som behörig till samtliga program med godkänt i grundskolans svenska, matematik och engelska (Skolverket 2000), blir behörighetskraven betydligt högre i Gy2011.

När det gäller gymnasier reformer så skall de elever som påbörjat sin utbildning före den 1 juli 2011 utbildas efter den gamla gymnasier reformen Gy 2000 och de elever som påbörjar sin utbildning efter den 1 juli 2011 skall utbildas efter den nya gymnasier reformen Gy2011 (Skolverket 2011a). Med detta i beaktande och att denna studie startade under vårterminen 2011, då alla gymnasielärare endast arbetade efter Gy 2000, den gamla skollagen.1985:1100 och tillhörande program och kursmål, så kommer endast Gy 2000 avhandlas vidare i denna studie med specifik inriktning på omvårdnadsprogrammet och Gy 2000:15.

2.4 Läroplan enligt Gy 2000

Läroplaner fastställs av regeringen och innehåller den värdegrund en skola skall stå på. Läroplaner innehåller också grundläggande mål och riktlinjer. I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, anges riktlinjer och mål för gymnasieskolan. I denna läroplan avhandlas också kunskaper, elevinflytande, hur målen i en utbildning kan nås och olika krav anges på både rektor, lärare och elever (Skolverket 2000).

I Lpf 94 förespråkas det att alla lärare som arbetar på en gymnasieskola har en viktig gemensam uppgift. Uppgiften att skapa förutsättningar för att varje elev skall kunna tillägna sig och utveckla kunskaper. All verksamhet som bedrivs på gymnasieskolan, skall sträva efter att ge eleverna ett sammanhang och ge dem möjligheter till att se ett samband i sin kunskapsutveckling, som skall vara allsidig. I Lpf 94 beskrivs också riktlinjer för hur den enskilda läraren ska samverka med andra lärare i arbetet för att eleven skall kunna nå utbildningsmålen och känna att kunskap är meningsfullt (Skolverket 94).

Nya läroplaner införs för många skolformer i samband med nya skollagen 2010:800.

Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, kommer även fortsättningsvis gälla under läsåret 2011/12 för elever som påbörjat sin gymnasieutbildning före den 1 juli 2011(Skolverket 2011c).

2.5 Programsmål enligt Gy 2000

Programsmål är fastställda av Sveriges regering och ger en sammanfattande bild av hur enskilda gymnasieprogram skiljer sig från andra gymnasieprogram. Programmålen skall ses som en utgångspunkt för planeringen av den specifika utbildningen på programmet. Planeringen av programmet utifrån programmålet skall göras både utifrån utbildningens helhet men också utifrån de olika kurser som programmet innehåller. Det finns arton olika program i den gymnasieform som gäller för elever som startade sin utbildning innan den 1 juli 2011 och som ingår i Gy2000. För varje program finns det speciella programsmål. Omvårdnadsprogrammet och dess programsmål anges med beteckningen Gy 2000:15 (Skolverket 2000).

2.6 Gy 2000:15

I programmålen för omvårdnadsprogrammet, Gy 2000:15, betonas vikten av att se helheten mellan programmets ämnen och kurser. Programmålen betonar också att kärnämnena och karaktärsämnen hör ihop och skall skapa ett sammanhang under utbildningstiden (Skolverket 2000). Karaktärsämnena är de ämnen som ger gymnasieprogrammet sin profil och kärnämnena är de ämnen som alla elever läser oavsett program (Nationalencyklopedin 2011). Kärnämnena skall utformas utifrån karaktären enligt programmålen i Gy2000:15 (Skolverket 2000).

I Skolverkets programmål Gy 2000:15 ges det klara direktiv på att lärarna måste samarbeta över ämnesgränserna. Kärnämnena och karaktärsämnena skall sträva åt samma håll och därmed ge eleverna en möjlighet att uppleva en helhet av sin utbildning. Fokus i samarbetet över ämnesgränserna skall ligga på programinriktningen för att elevens kunskapssökande skall upplevas meningsfullt (Skolverket 2000).

2.7 Kursplaner

Kursplaner fastställs av Skolverket i deras föreskrifter och allmänna råd. Här anges utbildningens olika ämnen och en detaljerad beskrivning av det som krävs av eleven för att nå både kursmål och programmål (SKOLFS2000:1). Alla kurser som ingår i ett program har en egen kursplan. Varje kursplan har en egen kursbeteckning och innehåller även betygskriterier för de olika kursmålen. En kurs innehåller ett visst antal poäng som sedan skall räknas in i elevens sammanlagda slutbetyg. En elev på Sveriges gymnasieskolor skall uppnå 2500 poäng i slutbetyg genom att läsa både obligatoriska och individuellt valda kurser (Skolverket 2000).

Följande kärnämneskurser är obligatoriska för elever som studerar på omvårdnadsprogrammet: Svenska A och B, Matematik A, Religionskunskap A, Naturkunskap A, Engelska A, Estetisk verksamhet, Idrott och hälsa A samt Samhällskunskap A (Skolverket 2000).

Karaktärsämneskurserna som läses och är obligatoriska på gymnasieskolans omvårdnadsprogram är: Medicinsk grundkurs, Vård och omsorgsarbete, Psykologi A, Arbetsmiljö och säkerhet, Datorkunskap, Människan socialt och kulturellt samt Etik och livsfrågor. Även kursen Projektarbete är obligatoriskt, men är en gemensam kurs för alla program på gymnasiet. Utbudet av individuellt vallbara karaktärsämneskurser är stort på omvårdnadsprogrammet(Skolverket 2000).

2.8 Val och redogörelse av kursplaner i studien

Som tidigare angetts kommer denna studie att fokusera på Gy 2000:15 och dess programmål och kursplaner. För att följa den röda tråden till studiens syfte redovisas de tre specifika kursplaner som används i studien. Då kursmålen är exakt angivna och inte kan ändras, så väljer jag att ange kursmålen citerade i sin helhet.

Samhällskunskap A är en kärnämneskurs som omfattar 100 gymnasiepoäng. Den har kursbeteckning SH1201 (Gy2000:15, SKOLFS 2000:7).

*”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs är: ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt,
Kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållande har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället,
ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå, kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional, nationell nivå, inom EU samt internationellt, kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv, kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor, kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor och kunna känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstagande formas” (SKOLFS 2000:7, s.5).*

Etik och livsfrågor är en obligatorisk karaktärsämneskurs i ämnet social omsorg på omvårdnadsprogrammet. Den har kursbeteckning SOMS1201 och omfattar 100 gymnasiepoäng (Gy2000:15, SKOLFS 2000:110).

*”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs.
Eleven skall ha kunskap om centrala etiska begrepp,
ha kunskap om konflikter och konfliktbeteende som uppstår när olika etiska, existentiella och religiösa värden ställs mot varandra,
kunna uppfatta och tolka samt reflektera över etiska och existentiella frågeställningar som aktualiseras i skolan och den arbetsplatsförlagda utbildningen,
förstå konsekvenser av olika ställningstagande i etik - och livsåskådningsfrågor,
ha kunskap om hur olika livsåskådningsfrågor påverkar synen på hälsa och behandling, vård och omsorg samt liv och död” (SKOLFS 2000:110, s.3-4).*

Människan socialt och kulturellt är en obligatorisk karaktärsämneskurs i ämnet social omsorg på omvårdnadsprogrammet. Den har kursbeteckning SOMS1202 och omfattar 100 gymnasiepoäng (Gy2000:15, SKOLFS 2000:110).

*”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs.
Eleven skall ha kunskap om hur människan skapas genom kulturen och hur kulturen formar människan,
Ha kunskap om hur människan socialiseras samt förstå innebörden av socialt samspel,
Ha kunskap om och förstå olika sätt att kommunicera ur ett socialt och kulturellt perspektiv,
Ha kunskap om hälsa ur kulturella och sociala perspektiv,
Ha kunskap om olika kulturers syn på sjukdomstillstånd och behandling för att hantera olika vård – och omsorgssituationer” (SKOLFS 2000:110, s.5).*

Vad har dessa tre kurser för gemensamt i sina mål och varför skall studien specifikt inrikta sig på ämnesintegrering av dessa kurser?

Det är tre obligatoriska kurser som omvårdnadselever måste läsa under sin utbildningstid. Många av de målen som eleverna skall uppnå i dessa kurser är gemensamma och likvärdiga. Exempelvis att kunna förstå hur politik, människosyn, kultur och sociala förhållande påverkar vår samhällsutveckling och våra etiska ställningstaganden som människor.

Följande mål i kursen samhällskunskap A: *kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållande har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället, kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv, känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstagande formas*” (SKOLFS 2000:7, s.5), känns väl förenligt med följande mål i kursen Etik och livsfrågor: *”ha kunskap om konflikter och konfliktbeteende som uppstått när olika etiska, existentiella och religiösa värden ställs mot varandra, förstå konsekvenser av olika ställningstagande i etik och existentiella frågeställningar som aktualiseras i skolan och den arbetsplatsförlagda utbildningen, förstå konsekvenser av olika ställningstagande i etik och livsåskådningsfrågor*” (SKOLFS 2000:110, s. 3-4). Det samma gäller följande mål i kursen Människan socialt och kulturellt *”ha kunskap om hur människan socialiseras samt förstå innebörden av socialt samspel, ha kunskap om och förstå olika sätt att kommunicera ur ett socialt och kulturellt perspektiv, ha kunskap om hur människan skapas genom kulturen och hur kulturen formar människan*” (SKOLFS 2000:110, s. 5).

Helt enkelt så är de två nämnda omvårdnadskurserna ren samhällskunskap. Det bör nämnas att denna utsaga står helt för mina upplevda erfarenheter av att arbeta med kurserna på omvårdnadsprogrammet. Det gör också själva syftet att ta reda på hur samhällskunskapslärare ser på perspektivet ämnesintegrering i dessa kurser mycket intressant.

3. Syfte

Syftet med denna studie är att kartlägga och analysera de problem och de möjligheter som kärnämneslärare erfar och ser vid ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet och hur dessa erfarenheter påverkar arbetet med ämnesintegrering mellan kärnämneskursen Samhällskunskap A och karaktärskurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt.

4. Problemställning

- Vilka problem och möjligheter erfar och ser kärnämneslärare när ämnesintegrering skall ske mellan kärnämneskursen Samhällskunskap A och karaktärskurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt?
- Hur påverkar dessa problem och möjligheter som kärnämneslärarna erfarit och sett, själva arbetet med ämnesintegreringen av kärnämneskursen Samhällskunskap A och karaktärskurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt?

5. Litteraturgenomgång och forskningsbakgrund

Vid litteratursökning har följande sökmotorer använts: Uppsatser.se, Avhandlingar.se, Google, olika högskolors och universitets hemsidor samt Skolverkets hemsida. Sökorden jag använt är: ämnesintegrering, ämnesintegration, ämnesövergripande arbete och meningen: lärares syn på ämnesintegrering. I förhållandevis många avhandlingar och uppsatser dyker centrala begrepp upp som temaarbete, infärgning, blockläsning och ämnesintegrerande undervisning upp. Därför behandlas dessa begrepp i ett särskilt avsnitt för begrepp (5.1.1).

5.1 Begreppet ämnesintegrering

Att ämnesintegrera eller att tänka ämnesövergripande är något som uttrycks klart och tydligt i omvårdnadsprogrammets mål (Skolverket 2000). Vad betyder ordet, ämnesintegrering? Enligt Svenska Akademiens ordlista betyder ordet integrera följande: ”*förena el. sammanföra till en helhet*”(Svenska akademiens ordlista 2006). I en rapport från 1994 anger Andersson följande definition av ämnesintegrering:

”Definitionen är helt enkelt: 'Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt.' Det är underförstått att det är individen som integrerar. Det finns med andra ord ingen integration i sig. Integration är alltid någons integration. I undervisningen är det fråga om att stimulera eleven att integrera, dvs. själv konstruera helheter av delar” (Andersson 1994, s.3).

Sjøberg (2000) menar på att just ordet integrerade används när separata ämnen presenteras i ett sammanhang. Författaren betonar att integrera innebär och betyder: ”*samordna, blanda, koordinera, sätta i förbindelse*” (Sjøberg 2000, s.395).

Min tolkning av definitionen ämnesintegrering i denna studie blir följande: Sammanföra olika ämnen till en helhet för att skapa ett sammanhang.

5.1.1 Begreppen temaarbete, infärgning, blockläsning och ämnesövergripande undervisning

Enligt Rudhe(1996) är begreppen: temaarbete, infärgning, ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete olika former av samverkan mellan kärnämne och karaktärsämne på yrkesprogram som gör eleverna mer intresserade och motiverade. Infärgning är ett sätt att arbeta på gymnasieskolan som utgår från elevernas intresse för karaktärsämnena. Enklast kan infärgning beskrivas som att kärnämne används som redskap i karaktärsämnet eller att

karaktärsämnet används som stoff i kärnämnets. På så sätt skapas en helhet som fungerar motiverande för eleverna. Infärgning fungerar bäst när den uppstår ur en konkret situation(Rudhe1996,s.29)

Temaarbete är ett arbetssätt som är planerat och oftast pågår en längre tid. Ett temaarbete kan integrera många kunskapsområden. Infärgning, det vill säga att karaktärsämnet och kärnämnen bildar en helhet ingår ofta i temaarbetets process. Teamarbete innebär att både lärare och elever lär sig arbeta långsiktigt och integrerat. Elever kan behöva mycket handledning vid ett temaarbete (Rudhe 1996, s. 48).

Blockläsning beskrivs av Bratland (2012) som en form av koncentrationsläsning. Eleven fokuserar på ett fåtal ämnen under en viss tidsperiod. Många skolor profilerar sig med blockläsning som något positivt för eleven. Det positiva enligt författaren är att eleven läser färre antal ämnen samtidigt än normalt och då minskar stressen i studiesituationen(Bratland 2012). Enligt Nationalencyklopedin betyder ordet Blockämne: *”stoff från två eller flera ämnen”*(Nationalencyklopedin 2012a). I sökandet efter definition av begreppet blockläsning fann jag att koncentrationsläsning är en likvärdig definition av blockläsning. Enligt Nationalencyklopedin innebär koncentrationsläsning följande: *”studiemetod där ämnena inte läses jämsides enligt gängse veckoschema, utan där ett begränsat antal ämnen (ibland ett enda) läses under en sammanhängande period”*(Nationalencyklopedin 2012b).

Ämnesövergripande arbete eller undervisning kan beskrivas på följande sätt: *”En uppgift eller situation som inbegriper mer än ett av de olika skolämnena”*(Carlsson, Udd 2007).

5.2 Historiskt perspektiv på ämnesintegrering

Ämnesintegrering har varit aktuellt för diskussioner och beskrivits i litteratur under ett långt historiskt perspektiv. Den historiske filosofen Rousseau som levde mellan 1712 -1778 kombinerade olika ämnen, då han lät barn ha sinnesträning genom en kombination av ämnena teckning och geometri. Tecknandet skulle ge barnen en säker hand och samtidigt kunde barnen vänja sig vid geometriska former och proportioner. Rousseau gav sig på ett sätt att kombinera olika ämnen samtidigt som han satte det lärande barnet i centrum (Stensmo 2007). Rousseau utgick från individens behov och motivation samtidigt som han på ett imponerande

sätt kombinerade olika ämnen. Detta leder osökt tankarna till nutida begreppet ämnesintegrering.

Mellan åren 1849 – 1926 verkade en kvinna, debattör och pedagog vid namn Ellen Key. Hon skrev många verk, därav *Barnets Århundrade* daterad 1900. Denna bok lästes om nästan 100 år senare och blev kommenterad av Ola Stafseng. Ellen Key var starkt kritiskt till dåtidens skola. Hon ansåg att lektionsupplägget med ” små stänk” av olika ämnen under skoldagen inte berikade barnens lärande. I Ellen Keys ”drömda skola” fick barnen studera alla naturämnena i sin helhet ute i den riktiga naturen (Key 1996). Min uppfattning av Ellen Keys tankar kring pedagogik är, att dessa anger en grundtanke mycket likt Rousseaus sätt, att ha det lärande barnet i centrum och dess behov av motivation, sammanhang och helhet.

John Dewey som levde mellan åren 1859 och 1952, var en filosof med ett holistiskt tänkande(tänka på helheten) när det gällde undervisning. John Dewey menade på att individen utvecklades genom ett samspel med sin omvärld. Dewey förespråkade en utbildning där individens intresse och aktivitet var utgångspunkten för läraren som skulle stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling. Dewey menade att elever lärde sig bäst av sammanhang och när helheter upplevdes (Dewey 2007). Detta stämmer väl överens med hur ämnesintegrering definieras i dag. Enligt Svenska Akademiens ordlista betyder ordet integrera följande: ” *förena el. sammanföra till en helhet*”(Svenska akademiens ordlista 2006).

5.3 Ämnesintegrering utifrån ett lärande perspektiv

Att förankra begreppen ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete i ett teoretiskt sammanhang härleder till många olika perspektiv. Jag utgår från min tolkning av definitionen ämnesintegrering och ämnesövergripande arbete i litteraturgenomgången: ”*Sammanföra olika ämnen till en helhet för att skapa ett sammanhang*” och kopplar definitionen till ett lärande perspektiv I det lärande perspektivet läggs tyngdpunkten på lärarens roll att ge verktyg och metoder för att skapa helhet, motivation och sammanhang i elevens undervisning.

”Målet med undervisning måste vara att skapa ett så optimalt rum som möjligt, så att det aktiva lärandet ”inifrån och ut” ska kunna utveckla sig. Motivationsförståelsen är således viktig att ta med i undersökningen av de olika lärarperspektiven” (Hermansen 2000,s.13).

Lärandet definieras på följande sätt av Hermansen (2000): *”Lärandet som begrepp inrymmer det som sker inuti personen. ”Det kan alltså vara ett resultat av såväl undervisning, träning, egna aktiviteter som tillfälligheter”* (Hermansen 2000,s.11) Att titta på ämnesintegration utifrån ett lärande perspektiv inbjuder till en resa i den sociokulturella teorin.

5.4 Sociokulturell teori, lärande och ämnesintegrering

Den sociokulturella teorin har sina rötter i den kultur- historiska skolan. Namnet, kultur - historiska skolan benämns också som verksamhetsteorin. Denna teori grundar sig på Vygotskij tankar kring den proximala, närmaste zonen. I denna zon samspelar barnets/elevens medvetande med omvärlden. Då barnets/elevens nyfikenhet och intresse stimulerar samspelet, betyder det att utbildningstillfälle kan driva barnets/elevens utveckling framåt mot bestämda mål (Stensmo 2007).

Enligt Stensmo (2007) beskriver Vygotskij ett barns/en elevs mentala utveckling som en ständigt pågående rörelse framåt. Vygotskij menar vidare att mental utveckling är en konsekvens av att barnet/eleven lär sig något som förändrar synen på omvärlden. I zonen bedrivs en verksamhet, ett lärande som börjar med det som barnet/eleven redan kan. Verksamheten slutar med det som barnet/ eleven kan lära sig med hjälp av instruktioner ifrån omvärlden och sedan sitt eget tänkande. Vygotskij och hans pedagogiska metoder lade stor tyngdpunkt på att all undervisning skulle genomsyras av syftet att tänka på elevens framtid (Stensmo 2007).

Jag tolkar Vygotskijs teori som att läraren har en stor och viktig roll när det gäller att hjälpa elever i sitt sökande efter redskap i sitt lärande. Redskap som ger eleven möjlighet att använda både yttre instruktioner och sitt eget tänkande för att nå utveckling i sin lärandeprocess. Vidare tolkar jag motivationen av att lära sig till största del beror på elevens intresse och nyfikenhet. De elever som väljer yrkesinriktade program såsom omvårdnadsprogrammet, styrs av sitt intresse att bli undersköterskor efter avslutad studiegång. Det innebär att syftet med undervisningen måste planeras utifrån elevernas framtidsmål och genomsyras av ett helhetstänkande. Som instruktion från omvärlden kan läraren sammanfläta alla kurser i omvårdnadsprogrammet. Läraren kan också välja, att i sin undervisning se till att gammal kunskap hänger samman med den nyförvärvade kunskapen. Därmed kan eleverna ges möjlighet att uppleva helheten i sin utbildning som skall ge dem ett yrke i framtiden.

Säljö(2000) har aktualiserat den sociokulturella teorin i Sverige. Författaren tar upp frågor om hur människan lär och utvecklas utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Han menar att det är i samspel mellan människor som kunskap först blir levande och därefter kan bli en del i den enskilda människans tänkande och handling. Lärande är beroende av sammanhang och förutsättningar av olika sociokulturella betingelser (Säljö 2000).

Enligt Säljö (2000) är lärande i stor utsträckning både en fråga om att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men samtidigt också kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevant i ett visst sammanhang och inom ramen för ett verksamhetssystem. Författaren menar att vi i skolans värld ofta lär ut generell och konstruerad kunskap. Kunskap som inte alltid går att använda i andra sociala sammanhang och miljöer (Säljö 2000).

Min tolkning av det sociokulturella perspektivet enligt Säljö(2000) blir följande: Om eleverna lär sig samhällskunskap A och dess kursmål i skolan som en generell kunskap och likadant kurserna Människan socialt och kulturellt och Etik och livsfrågor som en generell kunskap och var för sig, borde det bli svårare för eleverna att sätta de likvärdiga kunskaperna och målen i ett sammanhang samt att använda dem i verkligheten och i sin blivande yrkesroll. Om varje kurs ses som ett separat verksamhetssystem blir tolkningen av de likvärdiga målen isolerade var för sig, istället för att skapa ett användbart sammanhang. Med ett samarbete och ämnesintegrering mellan olika kurser och lärare, så skulle lärandet underlättas och bli mer motiverande för eleverna och kunna sättas i ett större och mer användbart sammanhang.

5.5 Ämnesintegration och motivation

Vägar till lärande - Exempel på arbetssätt inom grundläggande yrkesutbildning, är en bok utgiven av Skolverket 2002. Syftet med boken var att förbättra kvaliteten i den grundläggande yrkesutbildningen. I boken beskrivs goda och alternativa arbetssätt. Arbetssätt till hjälp för det goda lärandet. I boken nämns Ellwynska skolan och dess kultur som präglas av en gemensam teori baserad för skolutveckling. För att eleverna skall motiveras att nå målen, arbetar lärarlaget enbart med ämnesintegrering. Helhet hellre än ämnestänkande är skolans motto (Skolverket 2002,s.151). Ellwynska skolans arbetslag har verkligen lagt tyngdpunkt på elevernas motivation i lärandeprocessen.

I en publikation – Ur nöd och lust från Skolverket utgiven 1996, anges vikten av att arbeta med helheten för elever på gymnasieskolan och på yrkesförberedande program. Här tas det också upp att skapandet av en helhet mellan karaktärsämne och kärnämne, är ett sätt att motivera eleverna för kärnämnen. Ett problem som tas upp i publikationen är att eleverna på yrkesprogram ofta ser kärnämnen som främmande och meningslösa. Eleverna på yrkesprogram beskrivs som att ha en nyttoinriktad kunskapssyn och de upplever yrkeskunskap som användbar (Rudhe 1996). Att eleverna på yrkesprogram ofta ser kärnämne som främmande och meningslösa, kan ha sin förklaring i den sociokulturella teorins tankar.

Tankar om att lärande är beroende av sammanhang och förutsättningar av olika sociokulturella betingelser (Säljö 2000).

I en artikel skriven i Pedagogiska magasinet 2.11 av Martin Hugo avhandlas ämnet kring när skolans lärande saknar mening. Ett problem som belyses är, att mycket av elevers skolmotstånd bygger på det fragmentariska arrangemanget, att dela in lärande i små enheter utan sammanhang mellan delarna. Det beskrivs att skolan under 2000 – talet och framför allt då senare delen av grundskolan och gymnasiet arrangerar lärande indelat i 40 och 60 minuters moduler som kritiserats av Ellen Key i *Barnets århundrade* för mer än 100 år sedan (Pedagogiska magasinet 2:11).

Artikeln som Hugo skrivit i Pedagogiska magasinet leder tankarna både till min tolkning av ämnesintegrering och till det sociokulturella perspektivet som Säljö(2000) presenterar. Jag finner att lärande kan bli meningsfullt och motiverande, när man sammanför olika ämnen till en helhet för att skapa ett sammanhang. Ämnesintegrering kan skapa motivation hos elever på yrkesprogram.

”Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem” (Säljö2000,s.151).

5.6 Hur sammanhang skapas i undervisningen

Svingby(1986) nämner i sin publikation att ämnesintegration handlar om en kunskapssyn. I publikationen redovisas också en modell för ämnesintegrerad undervisning. Ämnesintegreringen diskuterar Svingby utifrån Lgr80 med undervisningsinnehållet i orienteringsämnena samt regeringsuppdraget till SÖ 1982 . Det betonas att ”stoffet” skall utgå

från elevens vardag(Svingby1986). Med stoff menas ur mitt perspektiv sett, själva undervisningen.

Svingby nämner vidare att det i Lgr80 rekommenderas att naturorienterade och samhällsorienterade moment bör samordnas. I Lgr 80 sägs det att vid en utpräglad ämnesundervisning är ämnets område klart avgränsat och har en egen systematik, där olika moment bygger på det föregående och att det kan ge stadga åt undervisningen. Samtidigt anges det i Lgr 80 att om undervisning delas upp i separata ämnen, rimmar det inte med att människan upplever verkligheten som en helhet. Ingen människa upplever sin vardag ämnesindelad. Svingby(1986) uppehåller sig länge vid att redovisa en undersökande modell. Vilken benämns som den problemorienterade eller undersökande samordningsmodellen. Denna modell utgår från den dynamiska kunskapssynen som författaren säger kännetecknar Lgr 80 kunskapssyn. Idealerna i den problemorienterade modellen är att kunskap ses som en meningsskapande process. Fakta integreras och ingår i ett nytt djupt sammanhang(Svingby 1986,s.119). Jag tolkar Svingby(1986) som att elevens behov av att se kunskap och fakta i ett sammanhang är oerhört viktigt i lärandeprocessen.

Holmén(2008) har som syfte i sin mastersuppsats att beskriva ett förbättringsarbete som genomfördes under höstterminen 2007. Förbättringsarbetets syfte var att förbättra kvaliteten i elevernas kunskapsutveckling och lärande på Naturhumanistiska gymnasiet. Masteruppsatsen är något annorlunda än andra likvärdiga uppsatser, då det inte finns något fristående metod och teoriavsnitt. Att dessa avsnitt saknas motiverar Holmén med att uppsatsen skrivits för att bli så lättillgänglig så möjligt för de personer som verkar i undervisningsmiljöer (Holmén 2008).

Holméns definition av ämnesintegrering innebär att: "undervisningen organiseras så att elever ges möjlighet att utifrån egen observation av fenomen/problem och upplevelser sätta in fakta, kunskap och processer i ett sammanhang samt kommunicera de nya erfarenheterna till andra"
(Holmén 2008, s.12).

Ett problembaserat lärande på Naturhumanistiska gymnasiet innebär att eleverna läser ämne i form av teman som innehåller två eller tre problem. De teman som väljs är upplagda under tio till tolv veckor och eleverna arbetar i basgrupper med sju till åtta personer i varje grupp. En handledare följer gruppen och tanken är att varje problem i temat skall sammanfläta olika ämnen i ett sammanhang och samtidigt presentera problemet i en form som gör att eleverna kan knyta an till deras föreställningsvärld (Holmén 2008).

Min tolkning av Holmén(2008) utifrån hans definition av ämnesintegrering i sin uppsats: *”undervisningen organiseras så att elever ges möjlighet att utifrån egen observation av fenomen/problem och upplevelser sätta in fakta, kunskap och processer i ett sammanhang samt kommunicera de nya erfarenheterna till andra”* (Holmén 2008,s.12) och uppsatsens beskrivning av problembaserat lärande, där varje problem i ett tema skall sammanfläta ämnen i ett sammanhang (Holmén 2008) stämmer väl överens med min tolkning av definitionen ämnesintegrering och ämnesövergripande i litteraturgenomgången: *”Sammanföra olika ämnen till en helhet för att skapa ett sammanhang”*. Vidare drar jag slutsatsen att problembaserat lärande och ämnesintegrering passar som hand i handske. Både ämnesintegration och problembaserat lärande kan skapa sammanhang i undervisningen.

5.7 Lärares syn på ämnesintegrering

Min avsikt i denna del är att belysa lärares syn på ämnesintegrering genom att redovisa olika avhandlingar och examensarbete.

Swahn avhandlar gymnasieelevers inflytande i centrala undervisnings frågor.

Fyra specifika forskningsfrågor ställs i relation till studiens syfte(Swahn 2006).

Jag har valt att titta specifikt på följande frågeställningar i avhandlingen med fokus på lärarperspektivet:

”Hur sker val av innehåll och arbetsätt och vilket utrymme ges åt elevernas inflytande. Vilka kunskaper och vilket lärande lyfts fram och efterfrågas av eleverna respektive lärarna i situationer då respektive grupp har inflytande över innehållet” (Swahn 2006, s. 37).

Metoderna som används i avhandlingen är observationer, forskningsintervjuer med elever och lärare, insamling av skriftligt material såsom prov, läraranteckningar och olika styrdokument. I avhandlingen redovisas en matematiklärares tankar kring de elever som inte är intresserade eller tycker om ämnet matematik. Läraren menar att det nog hade kunnat gå att anpassa vissa moment i matematikkursen till elevens kommande yrkesval. Läraren trodde vidare att detta skulle kunna ge ökad motivation för hans kurs(Swahn 2006).

Det uttalas inte direkt, men jag uppfattar svaret från matematikläraren, som att någon form av ämnesintegrering mellan karaktärsämnen och matematik hade varit möjligt och positivt för eleverna.

Swahn (2006) redovisar också en omvårdnadslärares tankar kring elevers inflytande av arbetssätt. Omvårdnadsläraren ansåg att elever oftast väljer den enklaste vägen att planera sina studier, när de får lov att välja arbetssätt. Studien visar att de helst vill läsa i läroboken och utgå från instuderingsfrågor. Läraren i studien anser att eleverna upplever en stor arbetsbörda då de känner sig splittrade mellan kärnämne och karaktärsämnen. Skolans policydokument som anger att undervisningen skall bedrivas utifrån ett problembaserat sätt, kan hindra elevernas inflytande, att välja ett mer övergripande sätt att studera (Swahn 2006).

Omvårdnadslärares tankar kring elevers inflytande och val av arbetssätt, är tvärt emot vad ett ämnesintegrerat arbetssätt står för i min tolkning av definitionen ämnesintegrering och ämnesövergripande i litteraturgenomgången: ”*Sammanföra olika ämnen till en helhet för att skapa ett sammanhang*”

I ett examensarbete skrivet av Andersson (2008) på Malmö högskola med titel; ”*Infärgning på gymnasiets omvårdnadsprogram*” var syftet ett försök att få fram en modell för ämnesintegrering/ infärgning mellan kärnämneskursen svenska och karaktärsämneskursen medicinsk grundkurs. Kvalitativa intervjuer med pedagoger utfördes och visade att dessa pedagoger ställde sig mycket positiva till ämnesintegrering/ infärgning. Med hjälp av en redogörelse av de hinder och möjligheter som pedagogerna i studiens intervjuer betonade, kunde en modell utformas av författaren till examensarbetet (Andersson 2008).

I ett examensarbete gjort vid Umeå universitet 2011 av Anna Lotta Norberg och Ylva Hansson med titel: *Varför kan vi inte jobba ihop: ämnesintegrering inom hem och konsumentkunskap*, var syftet att undersöka hur det ser ut idag och om de intervjuade lärarna arbetade ämnesintegrerade. Det undersöktes också och vilka för och nackdelar de såg med ämnesintegrering. Urvalet av de intervjuade lärarna var behöriga hem och konsumentkunskapslärare. Metod valet var kvalitativa intervjuer. Slutsatsen som författarna till uppsatsen drog av sin studie utifrån tidigare forskning, var att det finns både för och nackdelar med ämnesintegrering. Genom sin studie kunde författarna konstatera att ingen av de intervjuade lärarna använde sig av ämnesintegrering, men var positivt inställda till arbetssättet (Norberg, Hansson 2011).

Jansson(2011) beskriver lärares syn på ämnesöverskridande undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram. Hon använde sig av kvalitativ undersökning med syfte att ge en bild av hur lärare

uppfattar begreppet ämnesintegrering och hur man kan arbeta kring detta på gymnasieskolans yrkesprogram. Genom intervjuer kunde författaren sammanställa ett resultat, som visade att lärarna ställde sig positiva till begreppet ämnesintegrering. Däremot ansåg de intervjuade lärarna att ämnesintegrering praktiserades i allt för lite utsträckning. Problematiken ansåg de intervjuade lärarna var organisatoriska och fysiska faktorer på en stor gymnasieskola, vilket försvårar ett ämnesintegrerat arbetssätt. Tidsbrist var också en faktor som angavs förhindra en bra samverkan mellan lärare(Jansson 2011).

En intressant doktorsavhandling som är skriven av Persson(2011), beskriver lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning skolår sju till nio. Författaren till avhandlingen har gjort fyra delstudier. Varav en delstudie bestod av fem intervjuer med lärare som arbetade ämnesintegrerat i naturkunskapsämnena. Resultatet av delstudien visade att lärarnas syfte med ämnesintegrering var att ge eleverna en helhetssyn på det naturvetenskapliga innehållet. De hade även som syfte att ge eleverna möjlighet att tillämpa sina kunskaper och se relevansen av dem i det vardagliga livet. Ett annat intressant resultat som påvisades i delstudien var att lärarna arbetade ämnesintegrerat, eftersom de ansåg det vara ett mer stimulerande arbetssätt(Persson 2011).

5.9 Sammanfattning av litteratur och forskningsbakgrund

I litteratur och forskningsbakgrunden påvisas det att de centrala begreppen kring ämnesintegrering är många. Den gemensamma nämnaren mellan temaarbete, infärgning, ämnesintegrering, blockläsning och ämnesövergripande undervisning, är att de är olika former av samverkan mellan kärnämne och karaktärsämne på yrkesprogram som gör eleverna mer intresserade och motiverade(Rudhe1996). Lärande är beroende av sammanhang och förutsättningar av olika sociokulturella betingelser (Säljö 2000). I litteraturgenomgången och forskningsbakgrunden beskrivs det ofta att om undervisning organiseras så att eleverna får möjlighet att sätta in fakta och kunskap i ett sammanhang så blir de mer motiverade. Jag finner att lärande kan bli meningsfullt och motiverande, när man sammanför olika ämnen till en helhet för att skapa ett sammanhang. Ämnesintegrering kan skapa motivation hos elever på yrkesprogram. Läraren har en stor och viktig roll när det gäller att hjälpa elever i sitt sökande efter redskap i sitt lärande. Redskap som ger eleven möjlighet att använda både yttre instruktioner och sitt eget tänkande för att nå utveckling i sin lärandeprocess

Lärares syn på ämnesintegrering, är genomgående positiv i de avhandlingar och examensarbete som finns med i litteratur och forskningsbakgrunden. Dock verkar det som om ämnesintegrering inte används i så stor utsträckning beroende på tidsbrist och olika organisatoriska faktorer. Ämnesintegrering används i syftet att ge eleverna en helhetssyn och för att kunna se ett sammanhang utifrån vardagliga situationer.

6. Metod

I denna del av uppsatsen presenteras valet av metod, urval, genomförande, det etiska förhållningssättet, reliabilitet och validitet samt analysförfarandet.

6.1 Val av metod

Jag har valt kvalitativa intervjuer som metod för att kunna kartlägga och analysera de möjligheter och problem som kärnämneslärare erfar vid ämnesintegrering och hur dessa erfarenheter påverkar arbetet med ämnesintegrering.

Fördelen med en kvalitativ intervjuform är att den är icke- standardiserad och på det viset blir inget intervjutillfälle förutsägbart. En kvalitativ intervju bygger på öppna frågor och ett öppet klimat mellan den som håller i intervjun och den som intervjuas(Svensson, Starrin 1996).

Nackdelen med att använda sig av kvalitativ intervju är att intervjuaren inte är lika lätt utbytbar som i en kvantitativ intervju. Det beror på att resultatet i en kvalitativ intervju grundar sig på det direkta samspelet mellan intervjuare och den som blir intervjuad (Svensson, Starrin 1996).

En intervjuguide är ett bra hjälpmedel i utförandet av kvalitativa intervjuer för att undvika styrning av intervjuerna i en viss riktning. Intervjuguiden kan underlätta för den som utför studien att hålla sig till studiens syfte och problemställning (röda tråden). En pilotstudie utvecklar utformandet av intervjuguiden (Svensson, Starrin 1996).

I denna studie har en intervjuguide med fyra öppna frågor använts. Frågorna har en direkt koppling till studiens syfte och problemställning (bilaga 2). Användbarheten av intervjuguiden testades och utvecklades genom en pilotstudie. Därefter tillkom en öppen fråga i intervjuguiden. I pilotstudien ingick en behörig samhällskunskapslärare från den koncern, som jag själv arbetar i.

6.1.1 Kvalitativ intervju och ljudupptagning

Det hänvisas ofta i litteratur som till exempel Bell (2000) och Trost (2010) vilka handlar om kvalitativa intervjuer, att någon form av ljudupptagare skall användas. Det känns därför viktigt att ta upp både de fördelar och nackdelar som finns med ljudupptagning.

En fördel med ljudupptagning är att man kan lyssna på intervjuerna upprepade gånger. Vid ljudupptagning kan tonläge och ordval lättare urskiljas, vilket är positivt vid analysarbetet.

Det går också att undvika allt för mycket anteckningar och istället kan man koncentrera sig på frågor och svar (Trost 2010).

Det negativa med ljudupptagning är att det tar tid att lyssna av inspelningarna. Att spola fram och tillbaka för att finna vissa detaljer tar också tid. Många människor vill inte bli inspelade. De människor som accepterar en ljudupptagning kan ändå bli besvärade och känna sig hämmade (Trost 2010).

Bell (2000) beskriver bandinspelningar som praktiskt taget omöjliga att genomföra vid mindre studier. Används bandinspelningar så krävs det hjälp att skriva ut intervjuerna. Skall man själv skriva ut och analysera intervjuerna, kan det ta mer än tio timmar och det är inte ett relevant tidsperspektiv i en mindre studie (Bell 2000).

Jag har valt att inte använda någon form av ljudupptagare under de kvalitativa intervjuerna. Valet grundar sig på mitt etiska förhållningssätt, när det gäller människors integritet. Studiens tidsperspektiv har också vägts in i valet.

6.2 Urval

Frågan av hur många personer som skall vara med i en undersökning avgörs genom hur mycket tid som man har på sig att utföra studien. Vid en kvalitativ studie som har en begränsad tid, behöver det göras ett stickprov eller ett urval av de personer som skall ingå i undersökningen (Bell 2000).

Då det finns en mångfald av gymnasieskolor i Skåne och i Sverige med många behöriga samhällskunskapslärare, måste ett mindre urval eller stickprov göras i denna studie. Jag har varit beroende av de personer som varit villiga att ställa upp och är väl medveten om att urvalet hade kunnat se annorlunda ut, om jag skickat ut min förfrågan angående intervjuer i

ett större geografiskt område. Examensarbetet och mina distansstudier har inneburit en viss tidsbegränsning.

När det gäller antalet intervjuade personer i en kvalitativ studie som denna så skall man begränsa sig i antalet intervjuer. Ganska få personer, omkring fem till åtta personer är rimligt. Anledningen är att för många intervjuer gör materialet ohanterligt. Det blir också svårt att överblicka alla viktiga detaljer som är kärnan i studien. Det är av vikt att beakta att ett fåtal väl utförda intervjuer är att föredra, än många mindre väl utförda intervjuer i det kvalitativa intervjuförandet. Kvalitet och etik är båda begrepp som skall komma i första hand både i kvantitativa och kvalitativa intervjuer (Trost 2010, s.143-145).

Denna studie är en liten kvalitativ studie med få deltagare. Det var ett krav från min sida att få lov att intervjua behöriga samhällskunskapslärare. Kravet berodde på vikten av att känna till kursmålen i samhällskunskap A och för själva syftet med studien. Efter kontakt med rektorer på olika skolor blev sex lärare utvalda till intervjuer. De sex lärarna bestående av tre män och tre kvinnor i åldern mellan 29-55 år, tackade ja till intervju. De arbetar på fyra olika gymnasieskolor i södra och nordöstra Skåne. Den jämna könsfördelningen har inte med något jämlikt genusperspektiv att göra. Utan det föll sig på vilka som var anställda som behöriga samhällskunskapslärare och vilka rektorerna på de fyra skolorna anvisade till intervjuerna. Valet av skolor gjordes utifrån ett praktiskt perspektiv. De utvalda skolorna var kända av mig sedan tidigare och ligger inom ett geografiskt område som var hanterbart i denna studie.

6.3 Genomförande

6.3.1 Utgångspunkt för genomförandet

Trost (2010) har omarbetat och tolkat Kvaless indelning av kvalitativa intervjuer. Indelningen är gjord i sju stadier. De sju stadierna är: tematisering, design, intervjuandet, överför till bearbetningsbar form, bearbetning, analys, resultat och rapportering. Utgångspunkten i de sju omarbetade stadierna är att intervjuaren ställer frågor och lyssnar. Tyngdpunkten på omarbetningen bygger på att intervjuaren söker och får information av den intervjuade. Däremot så skall intervjuaren inte delge sina åsikter och sitt synsätt under intervjun (Trost 2010, s.50-52).

Jag har valt att arbeta i process, utifrån Trost (2010) och hans synsätt på att arbeta med de sju stadierna i en kvalitativ studie. Då jag redan har gjort vissa antagande, när det gäller ämnesintegrering, dock inte vetenskapliga, har det varit av största vikt, att jag inte delgett den intervjuade mitt synsätt eller mina åsikter.

6.3.2 Genomförandet av intervjuerna

Sex behöriga samhällskunskapslärare kontaktades via telefon och via mail. Kontakten togs efter att berörd rektor på skolorna gett sitt klartecken för studiens intervjuer. De sex lärarna fick samma skriftliga information som rektorerna angående studiens syfte och upplägg (bilaga1). Tid för själva intervjutillfället bokades via telefon. En lärare lämnade återbud till inbokad tid för intervju på grund av vård av barn. En ny tid bokades in vid senare tillfälle.

Intervjuerna genomfördes på respektive lärares skola och under deras ordinarie arbetstid. Varje intervjutillfälle tog en till en och en halv timme. Alla intervjuer startade med muntlig information om studiens syfte. Den muntliga informationen var den samma som getts skriftligt innan intervjutillfället.

En intervjuguide med fyra öppna frågor var grunden för själva intervjun (bilaga2). Varje intervju skrevs ner av intervjuaren och avslutades med uppläsning av svaren för den intervjuade.

6.4 Etiska riktlinjer

Forskningsetiska principer måste betonas med största allvar i vetenskapliga studier. Samhället och dess medborgare har rätten att ställa krav på hur all forskning bedrivs. Varje enskild individ i samhället har rätt till sin integritet (Vetenskapsrådet 2002).

I denna studie har de fyra huvudkraven beaktats som Vetenskapsrådet informerar om: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

Innan berörda lärare kontaktades för intervjuförfrågan hade klartecken kommit skriftligt från deras rektorer till ansvarig för denna studie. Rektorerna hade i ett brev fått kännedom om syftet till studien. Detta syfte delgavs också de berörda lärarna som intervjuades under sin

ordinarie arbetstid (bilaga1). Varje lärare som blev kontaktad för intervju, fick information om att deltagandet i intervjuerna var frivilligt och att rätten att dra sig ur var en självklarhet.

Under intervjuerna använde jag mig av en intervjuguide med fyra öppna frågor (bilaga 2). Jag skrev ner svaren som sedan lästes upp för den intervjuade personen. Uppläsningen av svaren hade som ändamål, att få ett godkännande på att svaren uppfattats korrekt. Svaren har endast använts för sammanställning, kartläggning och analys utifrån litteraturgenomgången.

I examensarbetet nämns inte personers eller skolors namn. Personuppgifter som framkommit har förvarats på ett sådant sätt, att ingen obehörig kunnat ta del av dem. Alla berörda personer i intervjudelen blev informerade om, att materialet endast skulle användas i denna studie och dess syfte.

6.5 Reliabilitet och Validitet

Det är viktigt att granska insamlat material och kritiskt analysera tillförlitligheten och giltigheten i detta (Bell 2000).

Reliabilitet är det samma som tillförlitlighet. Förhållandet mellan reliabilitet och kvalitativa intervjuer kan kännas något egendomligt, då reliabilitet bygger på mätningar som görs och att man anger värden i kvantitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer bygger på ett antal frågor om samma företeelser för att urskilja och förstå alla nyanser i själva företeelsen. Det gäller att intervjuaren är lyhörd och uppmärksam inte bara på orden utan även tonfall, ansiktsuttryck och kroppsspråk (Trost 2010).

Validitet är det samma som giltighet. Validitet innebär att frågan skall mäta det den är avsedd att mäta. I kvalitativa intervjuer avser man att få reda på vad den intervjuade menar eller hur en särskild företeelse uppfattas (Trost 2010).

Trovärdighet är ett stort problem i kvalitativa studier och kvalitativa intervjuer. För forskaren som använder sig av en kvalitativ metod, krävs det att all data är insamlat på ett seriöst och relevant sätt (Trost 2010).

Min uppfattning är att det går att säkerställa tillförlitligheten och giltigheten av det insamlade materialet om de sju omarbetade stadierna enligt Trost (2010) används i hela genomförandeprocessen. Det är också viktigt att jag som författare och datainsamlare hela tiden förhåller mig kritiskt granskade av både mig själv som intervjuare, mina intervjufrågor och det insamlade intervjumaterialet. Trovärdigheten kan styrkas om jag förhåller mig till författarens och hans utgångspunkt att söka och få information, samtidigt som i mina åsikter och synsätt inte får påverka den som intervjuas (Trost 2010).

6.6 Analys

Vid kvalitativa studier finns inga speciella spelregler när intervjuer skall analyseras. Det går bra att använda det förfarande som man upplever passar bäst för studien och ens personlighet(Trost 2010).

Då jag inte använde mig av någon ljudupptagare, blev det särskilt viktigt att välja en analys och bearbetningsform som säkrade både tillförlitligheten och trovärdigheten i min studie.

Jag valde att inte påbörja någon form av analys förrän alla intervjuer var gjorda. Däremot lade jag en viktig grund i analysarbetet, då jag noggrant antecknade svaren och fick min text godkänd av den som jag hade intervjuat. När alla intervjuer var gjorda efter intervjuguidens frågor sammanställdes svaren i en personlig tabell. Samtidigt använde jag en teknik där texterna lästes igenom för att finna mönster eller svar. Jag markerade det som var relevant för intervjuguidens frågor med översrtykningspenna. Arbetssättet och idén har jag fått från Trost (2010).

Trost(2010) beskriver två arbetssätt i analysförfarandet som inte utesluter varandra. Den första tekniken är att göra en personlig tabell för att överblicka materialet. En rad per intervjuad person, som kan anges med namn eller kod. Sedan görs flera breda kolumner som anger bakgrund såsom kön och ålder. Kolumnerna skall sedan innehålla de olika frågeställningarna från intervjuguiden. Svaren från personerna redovisas under varje rubrik/ fråga(Trost 2010).

Denna teknik kan jämföras med en liknande teknik som Bell(2000) beskriver. Författaren beskriver en teknik som hör till den vanligaste och innebär att olika svar skrivs ut på separata papper för att få en överblick av alla frågeställningar i en studie. På detta vis menar hon att man kan se om det finns vissa teman som återkommer i intervjuerna(Bell 2000).

Den andra tekniken går ut på att läsa den nedskrivna texten för varje intervjutillfälle. Man använder överstrykningspennor i olika färger och skriver stickord i marginalen. En effekt av denna teknik är att det ger ytterligare ett tillfälle att hitta mönster och svar relevanta utifrån intervjufrågorna (Trost 2010).

Att använda två tekniker i sammanställningen av resultatet känns viktigt utifrån validitet och reliabilitet, men även för att säkerställa syftet och problemställningarna i denna studie.

Jag valde att fokusera på stickord i den nedskrivna texten som har med problem och möjligheter att göra. Både problem och möjligheter delas in i det som den intervjuade läraren kan se utan att ha erfarenheter av ämnesintegrering och det som den intervjuade läraren erfarit av att praktiskt ämnesintegrerat kurserna.

7. Resultat

Resultatet kommer att redovisas sammanställt utifrån intervjuguidens frågeställningar med fokus på de problem och möjligheter som de intervjuade lärarna ser och erfarit (bilaga 2). I sammanställningen har nedskrivna fakta från intervjuerna behandlats på ett neutralt sätt. För att tydliggöra resultatet redovisas sammanställningen av intervjuerna i punktform.

7.1 Lärarnas allmänna uppfattning av ämnesintegrering

- Fyra av de sex intervjuade lärarna kopplade ämnesintegrering till temaarbete för eleverna.
- Två av de sex intervjuade lärarna kopplade ämnesintegrering till ett ämnesövergripande sätt att arbeta mellan olika kurser och kursmål.
- Samtliga sex intervjuade lärare kopplade ord som ökad motivation och lärande till sin allmänna uppfattning av ämnesintegrering.
- Helhet och sammanhang av utbildning var begrepp som två av de sex intervjuade lärarna kopplade till sin allmänna uppfattning av ämnesintegrering.

7.2 Möjligheter vid ämnesintegrering

- Två av de sex intervjuade lärarna hade arbetat ämnesintegrerat mellan de kurser som omfrågades i studien. De två lärarna hade arbetat i tema eller i så kallad blockläsning. De ansåg att de två arbetssätten var en bra möjlighet för ämnesintegrering.
- Två av de sex lärarna arbetar på skolor, där ledningen hade bestämt att ämnesintegrering skulle vara en del av arbetssättet i organisationen, för att öka motivationen hos eleverna och deras lärande. Möjligheten till ökad motivation i lärandet för eleverna, möjligheten till att skapa ett sammanhang och ge eleverna en helhetsbild av verkligheten, var de vinster som de två lärarna både såg och hade erfårit vid ämnesintegreringen av kurserna. Dessa två lärare hade erfårit en viss tidsvinst både schematekniskt och planeringsmässigt, när väl planeringen var gjord för ämnesintegreringen. Tidsvinsten visade sig först inför nästa omgång av samma ämnesintegrering mellan kurserna fast med andra elever.
- Fyra av de sex lärarna hade inte alls någon erfarenhet av ämnesintegrering av de omfrågade kurserna. De kunde ändå se vissa möjligheter med att ämnesintegrera kurserna. Tre av dessa fyra lärare baserade sina svar på tidigare erfarenhet av ämnesintegrering i andra kurser. En av de fyra lärarna baserade sina svar på antagande och erfarenheter från sin APU på Lärarhögskolan. Möjligheterna de fyra lärarna såg var, ökad motivation hos de skoltrötta eleverna och en möjlighet att för eleverna på omvårdnadsprogrammet att se ett sammanhang i undervisningen.

7.3 Problem vid ämnesintegrering

- De två lärare som hade ämnesintegrerat kurserna såg tidsperspektivet som det största problemet. De problem inom tidsperspektivet som de såg och erfarit, var att det helt schematekniskt fanns för lite tid till gemensam planering och uppföljning av ämnesintegreringen i kurserna. Då deras skolor alltid arbetade med ämnesintegrering i tema eller block inom alla kurser, såg de också en tendens till att eleverna tröttnade på ämnesintegrering som arbetssätt. Idé torka var också ett problem som de två lärarna upplevt vid ämnesintegrering av kurserna.
- Bland de fyra lärare som inte hade ämnesintegrerat de tre kurserna, framkom det att en lärare såg det som en belastning att kunna kursmål i flera kurser än i samhällskunskap A .
- Bland de fyra lärare som inte arbetat med ämnesintegrering av kurserna angavs det problem med att de undervisade elever från många olika gymnasieprogram samtidigt i samhällskunskap A.
- Bland de fyra lärare som inte arbetat med ämnesintegrering av kurserna, upplevde en lärare, att många elever hade ett stort behov av andra kursmål i samhällskunskap A i sitt lärande, än de kursmål som skulle kunna ämnesintegreras med de omfrågade kurserna.
- Två av de fyra lärare som inte hade ämnesintegrerat i kurserna ansåg att det kunde uppkomma problem med att ämnesintegrera, så länge inte ledningen bestämde att ämnesintegrering skulle vara ett obligatoriskt arbetssätt för alla lärare på arbetsplatsen.
- De fyra lärarna som inte hade ämnesintegrerat kurserna, kunde ändå se vissa uppkomma problem med att få arbetstiden att räcka till för planering av ämnesintegreringen.

7.4 Upplevelser som påverkar/påverkat lärarnas arbete med ämnesintegrering

- En av de sex lärarna upplevde att aktuell forskningen om lärande och motivation stämde bra överens med de möjligheter som erfarits i verkligheten med arbetssättet ämnesintegrering. Denna lärare såg helhet, sammanhang och motivation i lärandet som de stora vinsterna och möjligheterna när man arbetar ämnesintegrerat.
- Fem av de sex lärarna såg tydliga kopplingar i de tre kursernas mål och ansåg det fullt möjligt att ämnesintegrera Samhällskunskap A med kurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt

8. Analys av resultatet utifrån intervjuer

I detta avsnitt redovisas de mönster som kan ses och de slutsatser som gjorts av resultatet. Mönstren och slutsatserna diskuteras i nästa avsnitt, diskussion.

Det finns både möjligheter och problem vid ämnesintegrering av de tre kurserna som anges i studiens syfte. Resultatet kan tolkas som om de intervjuade lärarna övervägande är positiva till ämnesintegrering. Det går tydligt att utläsa ett mönster när det gäller möjligheterna som lärarna såg eller hade erfarit. Möjligheterna kan sammanfattas med nyckelord som: lärande, sammanhang, helhet och motivation. Möjligheterna var förknippade till lärande och ett elevperspektiv.

Resultatet kan tolkas som om problem finns, när man väljer att ämnesintegrera de tre kurserna. I resultatet går det att se ett tydligt mönster i de problem som lärarna såg eller hade erfarit. Problemen kan sammanfattas med följande nyckelord: idé torka, enformigt arbetssätt, för lite tid till planering och uppföljning, ett icke obligatoriskt arbetssätt och schematekniska problem. Mönstret som kan ses är att problemen verkade vara knutna till ett arbetsorganisatoriskt perspektiv i skolvärlden, som påverkade själva arbetet med ämnesintegrering negativt i de tre kurserna.

9. Diskussion

9.1 Diskussion – syfte, problemställning, metod, analys och resultat

Syftet med denna studie var att kartlägga och analysera de problem och de möjligheter som kärnämneslärare erfar och ser vid ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet och hur dessa erfarenheter påverkar arbetet med ämnesintegrering mellan kärnämneskurserna Samhällskunskap A och karaktärskurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt.

Resultatet i studien och analysen av detta visar, att endast två av de sex intervjuade lärarna hade ämnesintegrerat i kursen Samhällskunskap A med kurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt. Detta påverkar naturligtvis resultatet utifrån syftet och problemställningen, när det gäller kartläggningen och analysen av erfarenheter kring möjligheter och problem vid ämnesintegrering av de tre kurserna.

Trots en stor procentuell frånvaro av erfarenheter gällande ämnesintegrering av de tre kurserna, så kunde ändå en klar bild av hur de intervjuade lärarna såg på problem och möjligheter vid ämnesintegrering, kartläggas och analyseras mer generellt. Detta eftersom tre av de sex lärarna har erfarenheter från andra kurser som ämnesintegrerats. Att fem av de sex lärarna såg tydliga kopplingar i de tre kursernas mål och ansåg det fullt möjligt att ämnesintegrera Samhällskunskap A med kurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt, stärker också tillförlitligheten av svaren i relation till studiens syfte och problemställning.

Metoden som valdes i denna studie var kvalitativa intervjuer. En intervjuguide med öppna frågor användes vid alla intervjuer. Intervjuguiden var ett bra instrument för att besvara studiens frågeställningar och för att uppfylla studiens syfte. Resultatet hade dock inte blivit så lätt att ringa in om inte en pilotstudie hade utförts. Pilotstudien genererade ytterligare en fråga i intervjuguiden. Jag upplevde att det var den frågan som gav mig ett tillräckligt redskap för att kunna ringa in möjligheterna och det positiva med ämnesintegrering på bästa sätt. Svensson, Starrin (1996) påpekar just att en intervjuguide är ett bra hjälpmedel i utförandet av kvalitativa intervjuer. Författarna menar också att en pilotstudie utvecklar utformandet av intervjuguiden.

Att använda kvalitativa intervjuer och en intervjuguide med öppna frågor, kan vara både vanskligt och sårbart, när man som jag redan hade gjort vissa antagande om problem vid ämnesintegrering. För att säkra både tillförlitligheten och trovärdigheten i min studie, arbetade jag hela tiden i process utifrån Trost (2010) och hans omarbetade stadier för kvalitativa intervjuer och det han betonar som viktigt vid ett intervjutillfälle. Jag vill återigen beskriva de arbetssätt som författaren anger: De sju omarbetade stadierna är: tematisering, design, intervjuandet, överför till bearbetningsbar form, bearbetning, analys, resultat och rapportering. Utgångspunkten i de sju omarbetade stadierna är att intervjuaren ställer frågor och lyssnar. Tyngdpunkten på omarbetningen bygger på att intervjuaren söker och får information av den intervjuade. Däremot så skall intervjuaren inte delge sina åsikter och sitt synsätt under intervjun (Trost 2010, s.50-52).

9.2 Diskussion – resultat, analys, bakgrund, litteratur och teorier

De sex intervjuade lärarna nämner gemensamma positiva nyckelord som; lärande, sammanhang, helhet och motivation. Det stämmer väl överens med vad Lpf 94 och målen för omvårdnadsprogrammet anger som viktigt under elevernas studietid.

En viktig gemensam uppgift som alla lärare har på en gymnasieskola, är att skapa förutsättningar för att varje elev skall kunna tillägna sig och utveckla kunskaper. All verksamhets som bedrivs på gymnasieskolan skall sträva efter att ge eleverna ett sammanhang och ge dem möjligheter till att se ett samband i sin kunskapsutveckling som skall vara allsidig (Skolverket 94). Trots att lärarna inte nämner program mål eller Lpf 94, så uttalar de ändå förståelsen för elevers behov av att se sammanhang och få en helhet av sin utbildning. Jag tolkar också resultatet i studien, som att lärarna har en stor förståelse för vikten av att skapa förutsättningar för motivation i elevers lärande. Denna tolkning stämmer bra överens med mönstret i möjligheterna som lärarna såg eller hade erfart. Möjligheterna var förknippade till lärande och ett elevperspektiv.

Möjligheterna som de intervjuade lärarna såg var, ökad motivation hos de skoltrötta eleverna och en möjlighet att för eleverna på omvårdnadsprogrammet att se ett sammanhang i undervisningen. Detta stämmer bra överens med vad Rudhe(1996) nämner i publikationen – Ur nöd och lust. I denna publikation betonas vikten av att arbeta i med helheten för elever på gymnasieskolans yrkesprogram. Det tas också upp att skapandet av en helhet mellan

kärnämne och karaktärsämne är ett sätt att motivera elever för kärnämne. Då slipper elever tycka att kärnämne är meningslösa och främmande (Rudhe 1996).

Möjligheterna som de sex intervjuade lärarna nämner: motivation, lärande, se en helhet och att se ett sammanhang av sin utbildning, kan jag tolka som en form av kunskapssyn. Svingby (1986) nämner i sin publikation att ämnesintegration handlar om en kunskapssyn. Vidare beskriver hon att i Lgr 80 delas undervisning upp i separata ämnen, och det rimmar inte med att människan upplever verkligheten som en helhet. Ingen människa upplever sin vardag ämnesindelad (Svingby 1986).

I intervjuret resultatet anges det som problem, att det kan vara tråkigt för elever att alltid ämnesintegrera. Detta har Svingby (1986) ett mycket bra svar till. Hon menar att på det sätt som undervisningen ordnas – ämnesuppdelad eller integrerad, så är detta underordnat kunskapssynen. Svingby menar att utgår man ifrån Lgr80 dynamiska kunskapssyn behövs ibland en ämnesövergripande organisering av undervisningen. Men vid andra tillfällen kan en mer ämnesspecifik organisering passa bättre (Svingby 1986). Denna utsaga tycker jag mycket väl kan stämma överens både med Lpf 94 och Gy 2000;15. Att skapa helhet och sammanhang i undervisningen för eleverna innebär inte att man som lärare alltid behöver arbeta ämnesintegrerat.

Min tolkning utifrån Svingby (1986) och intervju svaren från de sex lärarna, blir att ämnesintegrering är ett bra arbetssätt och som kan skapa motivation i elevers lärande. Men som Svingby (1986) säger så behövs en variation, ibland ämnesuppdelad och ibland ämnesintegrerad undervisning (Svingby 1986). Då tröttnar inte eleverna och det viktiga är ju att de ser ett sammanhang och en helhet i sin utbildning.

Resultatet visade att de sex lärarna var övervägande positiva till ämnesintegrering. De såg ämnesintegrering som en möjlighet att kunna ge eleverna sammanhang i sitt lärande och en helhet i deras utbildning. Här går resultatet direkt att applicera på vad Dewey (2007) med sitt holistiska tänkande och Säljö (2000) med sitt sociokulturella perspektiv, gemensamt betonar när det gäller kunskap och lärande. De båda författarna menar att kunskap och lärande är beroende av sammanhang och samspel med den sociala omvärlden.

Trots att tolkningen av resultatet visade att de intervjuade lärarna var övervägande positiva till ämnesintegrering, var motsatsförhållandet i resultatet, att endast två av de sex lärarna verkligen ämnesintegrerade de tre kurserna som anges i studiens syfte. Detta kan bero på de problem som har tolkats i resultatet från intervjuerna. De problem som nämndes av alla de intervjuade samhällskunskapslärarna var: för lite tid till gemensam planering, uppföljning och schematekniska problem. Problem som verkade vara knutna till ett arbetsorganisatoriskt perspektiv i skolvärlden. Kanske är det så som två av de fyra lärarna som inte hade ämnesintegrerat i de tre kurserna ansåg. Att det kan uppkomma problem med att ämnesintegrera, så länge inte ledningen bestämt att ämnesintegrering skulle vara ett obligatoriskt arbetssätt för alla lärare på en arbetsplats. Helt klart är att de arbetsorganisatoriska problemen påverkade arbetet negativt med ämnesintegrering av de tre kurserna som avhandlas i studien. Problemen har säkerligen gjort så att ämnesintegrering inte kunnat användas i den utsträckning som lärarna egentligen ville, med tanke på möjligheterna som ges att följa styrdokumentet.

I ett examensarbete gjort av Norberg, Hansson (2011) kunde författarna konstatera, att ingen av de intervjuade lärarna använde sig av ämnesintegrering, men var positivt inställda till arbetssättet. Här kan det konstateras att något problem uppstår som gör att ämnesintegrering inte används som arbetssätt. Jansson(2011) finner svaret i sin studie. Författarens resultat påvisar att problematiken var organisatoriska och fysiska faktorer på en stor gymnasieskola, vilket försvårade ett ämnesintegrerat arbetssätt. Tidsbrist var också en faktor som angavs förhindra en bra samverkan mellan lärare (Jansson 2011). Även min studie påvisar ungefär samma svar som Jansson(2011). I mina resultat kan problemen sammanfattas med följande nyckelord: idé torka, enformigt arbetssätt, för lite tid till planering och uppföljning, ett icke obligatoriskt arbetssätt och schematekniska problem. Mönstret som kan ses är att problemen verkade vara knutna till ett arbetsorganisatoriskt perspektiv i skolvärlden. Något mer positivt är lärarnas syn på arbetsorganisatoriska förutsättningar för ämnesintegrering i Persson(2011) och hennes avhandling. Här ser lärarna ämnesintegrering som ett stimulerande arbetssätt.

9.3 Slutord, slutsats och vidare forskning

Vi lärare i den svenska gymnasieskolan har mer än ett år till att undervisa utifrån Lpf 94 och Gy 2000:15 och därför har det känts oehört viktigt att få göra den uppsats om ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet enligt de ”gamla” styrdokumentet och den ”gamla” skollagen 1985:1100.

Endast två av de sex intervjuade lärarna hade arbetat med ämnesintegrering av de tre kurserna, trots att de klart och tydligt anges som ett bra arbetssätt i styrdokumentet, Lpf 94 och Gy2000:15. Studiens syfte och resultat har kunnat förklara för mig vad det kan bero på. Jag har tolkat det som om det till stor del kan bero på arbetsorganisatoriska problem i skolvärlden.

Då studien tydligt visar på problem som verkar vara knutna till ett arbetsorganisatoriskt perspektiv i skolans värld, ser jag en anledning till vidare forskning. En forskning som är förankrad utifrån ämnesintegrering sett ur ett arbetsorganisatoriskt perspektiv.

Min framtida tanke med studien var att den skulle kunna bli ett underlag, för att utveckla samarbetet och förståelsen mellan olika lärarkategorier och därmed underlätta ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet. Därför gläder jag mig mycket över studiens resultat när det gäller möjligheter med ämnesintegrering. Studiens syfte och resultat har visat på att det finns många möjligheter med ämnesintegrering. Det visade sig också att de sex intervjuade lärarna övervägande var positiva till att ämnesintegrera samhällskunskap med kurser på omvårdnadsprogrammet.

Nya Skollagen och den nya programplanen i Gy11 för vård och omsorgsprogrammet, innehåller 50 poäng mer samhällskunskap än andra yrkesprogram (Skolverket 2011). Vilket kan göra att just denna studie är intressant som underlag för vidare forskning. Vidare forskning av hur samhällskunskapslärare erfar problem och möjligheter när ämnet samhällskunskap skall ämnesintegreras på det nya vård och omsorgsprogrammet enligt Gy11, nya läroplanen - SKOLFS 2011:144 och den nya skollagen 2010:800.

10. Sammanfattning

Skolverket anger klart och tydligt i sina program mål för omvårdnadsprogrammet, att samarbete över ämnesgränserna är en förutsättning för att kunna skapa en helhet av utbildningen. Det anges också att kärnämne och karaktärsämne skall sträva åt samma håll (Skolverket 2000).

Syftet med denna studie var att kartlägga och analysera problem och möjligheter som kärnämneslärare erfar och ser vid ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet och hur dessa erfarenheter påverkar arbetet med ämnesintegrering mellan kärnämneskursen Samhällskunskap A och karaktärskurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt.

Studien har utgått ifrån ett lärande perspektiv och den sociokulturella teorin.

Metoden som använts i studien har varit kvalitativa intervjuer baserade på en intervjuguide med öppna frågor.

Resultatet visade att de sex intervjuade lärarna var övervägande positiva till ämnesintegrering. Endast två av de sex intervjuade lärarna hade arbetat ämnesintegrerat i de tre kurserna. Möjligheterna som hade erfarits eller sågs med ämnesintegrering av kurserna, var att det skapade ökad motivation i lärandet, skapade ett sammanhang och gav eleverna en helhetsbild av sin utbildning. Samtliga lärare upplevde eller såg problem med för lite tid till gemensam planering, uppföljning och schematekniska dilemma vid ämnesintegrering. Problemen verkade vara knutna till ett arbetsorganisatoriskt perspektiv i skolvärlden.

Referenser/ källhänvisning

Andersson, B. (1994). *Om kunskapande genom integration*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för ämnesdidaktik, Avdelningen för Naturkunskap.

Andersson, K. (2008). *Infärgning på gymnasiets omvårdnadsprogram*. Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen. Examensarbete 15 hp.

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bratland, A. (2012) *Koncentrationsläsning – vägen till mindre stress?* Göteborg: Göteborgs universitet. Examensarbete 15hp.

Carlsson, J. & Udd, J. (2007) *Ämnesintegration och ämnesövergripande arbete - vad är vad? Ett empiriskt nedslag i en diskussion kring två pedagogiska begrepp*. Göteborg: Göteborgs universitet. Examensarbete 15 hp.

Dewey, J. (2007). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

Hermansen, M.(2000). *Lärandets Universum*. Lund: Studentlitteratur.

Holmén, P- E. (2008). *Förbättring av problembaserat lärande med hjälp av tankefärdigheter i ämnesintegrerad undervisning*. Tromsö: Tromsö Universitet.

Hugo, M. (2011). När skolans lärande saknar mening . *Pedagogiska Magasinet*, 2, s.53 -57.

Jansson, J. (2011)*Lärarnas syn på ämnesöverskridande undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Malmö: Malmö högskola. Examensarbete 15 hp.

Key, E. (1996). *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Safseng*. Stockholm: Informationsförlaget.

Norberg, A. & Hansson, Y. (2011). *Varför kan vi inte jobba ihop: ämnesintegrering inom hem och konsumentkunskap*. Umeå universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten: Institutionen för kostvetenskap. Examensarbete 15 hp.

Persson, H. (2011). *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7–9*. Umeå: Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, nr 43.

Rudhe, E. (1996). *Ur nöd i lust: samverkan mellan kärnämne och karaktärsämne på program med yrkesämnena*. Stockholm: Liber distribution.

SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sjøberg, S. (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

SKOLFS 2000:1. *Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om kurser i gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS 2000:7. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

SKOLFS 2000:110. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet social omsorg i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2000). *Gy 2000:15. Omvårdnadsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och sammanfattning*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2002). *Vägar till lärande. Exempel på arbetssätt inom den grundläggande yrkesutbildningen*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011b). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.

Svenska Akademiens ordlista. (2006). *13: e upplagan, SAOL 13*. Stockholm: Norstedts Förlag.

Svenska språknämnden. (2005). *Svenska Skrivregler*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Svingby, G. (1986). *Integration eller ämnesläsning - en fråga om kunskapssyn*. Naeslund, J. (red.) (1986). *Kunskap och begrepp. Centrala motiv i våra läroplaner*. Stockholm: Liber förlag.

Swahn, R. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur Fjärde upplagan.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Digitala referenser

Nationalencyklopedin. (2012a). *Blockämne*. Hämtad 2012-08-12, från <http://www.ne.se/block%C3%A4mne>

Nationalencyklopedin. (2011). *Karaktärsämne*. Hämtad 2011-08-12, från <http://www.ne.se/karakt%C3%A4rs%C3%A4mne>

Nationalencyklopedin 2012b. *Koncentrationsläsning*. Hämtad 2012-08-12, från <http://www.ne.se/koncentrationsl%C3%A4sning>

Nationalencyklopedin. (2011). *Kärnämne*. Hämtad 2011-08-12, från <http://www.ne.se/sok/k%C3%A4rn%C3%A4mne?type=NE>

Skolverket. (2011a). *Övergångsbestämmelser*. Hämtad 2011-08-12, från http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/skollagenochandralagar/overgangsbestammlser

Skolverket. (2011c). *Lagar och regler/ läroplaner*. Hämtad 2011-08-12, från http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner

Bilaga 1

2011-08-09

Förfrågan angående intervjuer till ett examensarbete på Lärarutbildningen LK90, Högskolan i Kristianstad

Mitt namn är Anse Eldh och jag håller på med mina sista 15 poäng på Lärarutbildningen, LK90 på högskolan i Kristianstad. Jag arbetar som omvårdnadslärare och studerar samtidigt på distans och halvfart.

Mitt examensarbete skall handla om ämnesintegrering på omvårdnadsprogrammet.

Jag har bestämt mig för att titta på vilka problem och möjligheter som en samhällskunskapslärare kan erfaara vid ämnesintegrering av kurserna Samhällskunskap A, Människan socialt och kulturellt och Etik och livsfrågor.

Deltagandet i intervjun sker på frivillig basis.

Under intervjun använder jag mig av en intervjuguide med fyra öppna frågor.

Jag kommer att skriva ner svaren och sedan läsa upp innehållet för att få ett godkännande på att jag uppfattat svaren korrekt. I examensarbetet kommer inte personers eller skolors namn att nämnas. Rätten att dra sig ur intervjun är en självklarhet.

Jag skulle bli mycket tacksam om jag kan få komma till er skola och intervjua samhällskunskapslärare inom den snaraste framtiden.

Ni kan kontakta mig via mail eller telefon:

anse.eldh@telia.com

073 073 23 90

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Anse Eldh

Vintergatan 13

27237 Simrishamn

Bilaga 2

Intervjuguide - Ämnesintegrering 2011

- **Din allmänna uppfattning** av ämnesintegrering/ämnesövergripande arbete
- **Möjligheter** du ser/erfarit med att ämnesintegrera Samhällskunskap A med kurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt?
- **Problem** du ser/erfarit med att ämnesintegrera Samhällskunskap A med kurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt!
- **Andra upplevelser** som påverkar/påverkat ditt arbete med ämnesintegrering av Samhällskunskap A med kurserna Etik och livsfrågor samt Människan socialt och kulturellt