



Examensarbete

Våren 2012

Sektionen för lärande och miljö

Ämnesövergripande undervisning

- En studie om fem lärares syn på ämnesövergripande
undervisning i årskurs 4 - 6

Författare

Therese Andersson

Sara Svensson

Handledare

Kenny Schylander

Ämnesövergripande undervisning

- en väg till motivation och förståelse?

Abstract

Enligt läroplanen, Lgr 11, ska eleverna ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande, dock anges inte hur eller i vilken utsträckning. Syftet med vår studie har varit att undersöka om och, i så fall, i vilken utsträckning ämnesövergripande arbete används i årskurs 4 - 6. Vi eftersträvade även att ta reda på hur lärare definierar ämnesövergripande arbete.

Vi ämnade även studera om lärandeteorierna är av relevans för hur och om lärare väljer att använda ämnesövergripande arbete i sin undervisning. Relevant litteratur som belyser för- respektive nackdelar med ämnesövergripande undervisning kopplades till vår empiriska undersökning. I vårt empiriska material ligger fokus på semistrukturerade kvalitativa intervjuer med lärare i årskurs 4 - 6 samt observationer vid undervisning i lärarnas klassrum. Vårt huvudresultat belyser en relativt homogen definition samt att användandet varierar men att samtliga respondenter ser fördelar vid ämnesövergripande arbete och därför skulle vilja undervisa ämnesövergripande. Avgörande faktorer är motivation och förståelse hos eleverna. Vi har kommit fram till att lärandeteorierna är av betydelse för om lärare väljer att använda sig av ämnesövergripande undervisning. För oss innebär ämnesövergripande arbete aktiva elever där läraren handleder eleverna till kunskap och delar blir till helhet, kunskap kan inte skiljas från sitt sammanhang.

Nyckelord: Ämnesövergripande, motivation, förståelse, delar till helhet, individualisering.

Förord	6
1 Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Definition	7
1.3 Syfte och Problemformulering	8
1.4 Uppsatsens vidare disposition	9
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 Skolans kunskapsuppdrag	10
2.2 Ämnesövergripande arbetssätt	10
2.2.1 Ämnesövergripande – en vag beskrivning?.....	10
2.3 Det ämnesövergripande arbetets historia	11
2.4 Lärandeteorier	11
2.4.1 Behaviorismen	11
2.4.2 Sociokulturellt perspektiv	12
2.4.3 Konstruktivismen.....	13
2.4.4 Fenomenografin/ Variationsteorin.....	13
2.4.5 Pragmatismen	14
2.5 Fördelar med ämnesövergripande arbete	14
2.5.1 Motivation	14
2.5.2 Att förstå kunskap.....	15
2.5.3 Samhällsnytta.....	16
2.6 Problematiken med ämnesövergripande undervisning	17
3 Problemformulering	17
4 Metod	18
4.1 Val av undersökningsmetod	18
4.2 Urval och undersökningsgrupp	19
4.2.1 Presentation av respondenter	19
4.3 Genomförande och bearbetning av observationer och intervjuer	20
4.4 Etiska aspekter	20
5 Resultat och analys	21
5.1 Ämnesövergripande arbete i lärarutbildningen	22
5.2 Definition av ämnesövergripande arbete	22
5.3 Användandet av ämnesövergripande arbete i den vardagliga undervisningen.	23
5.4 Fördelar med ämnesövergripande arbete	24
5.5 Nackdelar med ämnesövergripande arbete	24
5.6 Motivation och förståelse	25

5.7 Observationer	25
5.8 Sammanfattande resultat	26
6 Diskussion	27
6.1 Metoddiskussion.....	27
6.2 Resultatdiskussion.....	28
6.2.1 Definition av ämnesövergripande arbete	28
6.2.2 Användandet av ämnesövergripande arbete	29
6.2.3 Positivt respektive negativt angående ämnesövergripande arbete.....	30
6.2.3.1 Skapa förståelse - en väg till motivation	30
6.2.3.2 Individualisering.....	31
6.2.3.3 Samhällsperspektiv.....	31
6.2.3.4 Nackdelar	32
6.3 Observationer och lärandeteorier	32
6.4 Slutsats	33
6.5 Förslag på fortsatt forskning	34
7 Sammanfattning	35
8 Referenser	37
8.1 Litteraturlista	37
8.2 Elektroniska källor	38
9 Bilagor	39
9.1 Bilaga 1.....	39
<i>Förberedande frågeformulär</i>	39
9.2 Bilaga 2.....	40
<i>Observationsprotokoll</i>	40

Förord

Först och främst vill vi tacka varandra för gott samarbete under arbetets gång. Tiden tillsammans har varit intensiv och givande.

Vi vill även tacka samtliga respondenter som helhjärtat lät oss intervjua och observera under deras vardagliga arbete i skolan. Utan er skulle inte vår studie varit möjlig.

Även vår handledare Kenny Schylander som stöttat och guidat oss i utvecklingen av vår uppsats vill vi rikta ett stort tack till.

1 Inledning

Hösten 2011 fick skolan nya läroplaner. För oss som ska arbeta i grundskolan gäller läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, fortsättningsvis kallat Lgr11. En av förändringarna i den nya läroplanen anger under rubriken övergripande mål och riktlinjer att *”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande”* (Lgr11, 2011, s 14). Vår förhoppning är att fler lärare ska få upp ögonen för ämnesövergripande arbete vilket innebär att vi som blivande lärare kommer att ha kolleger som delar vårt intresse för ämnesövergripande undervisning.

1.1 Bakgrund

Undervisningen i dagens skola är, enligt flertalet av de lärare vi träffat ute på fältet, många gånger ämnesspecifikt. Men är det verkligen ämnesspecifikt när eleverna skriver texter om Sveriges år, ritar bilder till texten och sätter ihop till fina kollage? Efter att snart avverkat sju terminer på lärarutbildningen, varav tre terminer inom området Språk och skapande som är en tematisk (ämnesövergripande) inriktning, menar vi att så inte är fallet. Vi anser det därför intressant, och relevant, att ta reda på vilka kunskaper lärare på fältet har om ämnesövergripande/tematiskt arbete samt att undersöka om lärare anser att de använder sig av ämnesövergripande arbete i sin undervisning. Även kunskap i relation till förståelse och motivation kommer att belysas då vi tror de är av betydelse vid ämnesövergripande arbete. Vår studie kommer att inrikta sig på lärare som arbetar i årskurs 4 - 6.

I läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) fastslås att såväl lärare som rektor bär ansvar för att eleven ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande. I Lgr 11 anges att:

”Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet” (Lgr 11, Skolverket, 2011, s 19).

Läraren ska *”organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande”* (Lgr 11, Skolverket, 2011, s 14).

1.2 Definition

Vi har försökt nå Skolverket via telefon för att få information om hur de definierar begreppet ämnesövergripande (tematisk) undervisning. Tyvärr kunde Skolverket inte få fram några dokument som styrker hur de definierar begreppet ämnesövergripande undervisning.

Skolverket kunde inte heller få fram rapporter som ligger till grund för att ämnesövergripande undervisning finns som ett obligatoriskt moment i den nya läroplanen för grundskolan, Lgr 11.

Istället har vi hämtat vår förklaring från olika böcker som berör ämnesövergripande undervisning.

Ämnesövergripande undervisning

Nilssons (2007) och Sjøbergs (2005) definition av ämnesövergripande undervisning är när olika undervisningsämnen samordnas till en helhet. Författarna menar att ämnesövergripande arbete innebär att integrera, blanda, samordna och koppla ihop. Vår definition av ämnesövergripande arbete överensstämmer med Nilssons (2007) och Sjøbergs (2005).

Ämnesbunden/ traditionell undervisning

Motsatsen till ämnesövergripande undervisning är ämnesbunden/traditionell undervisning. I traditionell undervisning läses varje undervisningsämne för sig, gemensam klassundervisning följs av enskilt bänkarbete. Traditionell undervisning förutsätter att alla elever i stort sett befinner sig på samma nivå, både kunskapsmässigt och disciplinärt (Carlgren & Marton 2004). Andersson (2008) menar att ämnesbunden undervisning inte är tillräcklig för att skapa en djupare förståelse eftersom kunskap inte kan skiljas från sitt sammanhang.

1.3 Syfte och Problemformulering

Syftet med vår studie är att genom intervjuer och observationer ta reda på några lärares syn på och användning av ämnesövergripande arbete i sin dagliga verksamhet. Vi vill även ta reda på om lärare i årskurs 4 - 6 anser att ämnesövergripande arbete skulle kunna gynna elever på deras väg mot motivation och förståelse för den kunskap elever behöver för att kunna verka i samhället.

I empiridelen vill vi undersöka om ämnesövergripande undervisning används av lärare i årskurs 4 - 6 samt om lärare kan se några för- respektive nackdelar med att använda sig av ämnesövergripande arbete i sin dagliga undervisning. Eftersom vi båda läst tre inriktningsterminer Språk och skapande, som är en ämnesövergripande inriktning på lärarutbildningen, fann vi det intressant att undersöka huruvida detta arbetssätt används ute i verkligheten. Då vi praktiserat ämnesövergripande arbete under vår utbildning grundar sig vår definition av ämnesövergripande arbete på hur vi utövat arbetssättet under

inriktningsterminerna. Därför ställer vi oss frågan, hur definierar fem lärare i årskurs 4-6 ämnesövergripande arbete?

Under vår utbildning har vi lärt oss betydelsen av att alltid använda sig av ett lärandeteoretiskt förhållningssätt i sin undervisning. Vilken/vilka lärandeteorier har en kunskapssyn som kan knytas till ämnesövergripande arbete?

Vi har valt att observera samt intervjua lärare verksamma i årskurs 4 - 6 för att få en uppfattning om lärare använder sig av ett ämnesövergripande arbetssätt och, i så fall, i vilken utsträckning.

Våra problemformuleringar är:

- Används ämnesövergripande undervisning i dagens klassrum i årskurs 4 - 6 och, i så fall, i vilken utsträckning?
- Hur definierar lärare i årskurs 4 - 6 ämnesövergripande arbete samt ser lärare några för- respektive nackdelar med att arbeta ämnesövergripande?
- Vilken/vilka lärandeteorier synliggörs vid observationstillfällena och är det av avgörande betydelse för om lärare väljer att arbeta ämnesövergripande?

1.4 Uppsatsens vidare disposition

I uppsatsen redogör vi för relevant litteratur där vi valt att lägga fokus på det historiska perspektivet samt kopplar ämnesövergripande arbete till motivation och förståelse. Vi har även valt att koppla vår forskning till olika lärandeteorier. I metoddelen beskrivs vilken metod vi valt att använda oss av i vår forskning samt hur vår undersökningsgrupp gestaltar sig. De etiska aspekterna vid forskning belyser vi samt tillvägagångssätt vid observation och intervju och även vilka för- respektive nackdelar som där kan förekomma. I metoddelen redogörs även hur vi bearbetat och analyserat våra observationer och intervjuer. I resultat- och analysdelen klargörs vad vi kommit fram till i vår empiri samt utvärdering av undersökningsmaterialet. Empiridelen avslutas med en sammanfattning och reflektion av vad som framkommit. I diskussionsdelen kopplar vi teori till empiri och resultat.

2 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången inleds med redogörelse av vad det innebär att arbeta ämnesövergripande samt hur det historiska perspektivet ser ut. Fokus ligger på vilka möjligheter det finns med att arbeta ämnesövergripande när det gäller både motivation och

kunskap. Vi har även valt att koppla lärandeteorier till vår forskning då vi vill se om det finns ett samband ämnesövergripande arbete - lärandeteori.

2.1 Skolans kunskapsuppdrag

Enligt Carlgren & Marton (2004) är skolans uppdrag snarare att utbilda än att bilda. Fortfarande anses kunskap vara något mätbart, att kunna eller inte kunna. För att nå kunskap ska eleven stegvis arbeta sig framåt till dess eleven når det uppsatta kunskapsmålet. Först måste kunskap om grundläggande fakta läras in, sedan är eleven redo att använda kunskapen i en kontext och har därmed skapat sig en förståelse. Carlgren & Marton (2004) vill att lärare ska se på kunskap som förståelse istället för faktakunskap.

Carlgren & Marton (2004) anger att skolans uppdrag är att stötta eleven på dess väg mot kunskap. Eleven ska spurras till att erhålla och vidareutveckla sina kunskaper. Skolan skall lära ut de kunskaper vilka är nödvändiga för att verka i samhället.

Kunskap är inte enbart något eleven kan, kunskap är även de fyra f:n; fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. De fyra f:n måste interagera med varandra för att kunskap ska uppnås. Skolan måste därför erbjuda eleven ett lärande som mynnar ut i en helhet. Skolan är en social arbetsplats och elevernas gemensamma erfarenheter bidrar till ett lärande där fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet bildar denna helhet (Gärdenfors, 2011).

2.2 Ämnesövergripande arbetsätt

Att arbeta ämnesövergripande innebär att delar blir till helhet. Kunskap kan inte skiljas från sitt sammanhang. Ämnesövergripande arbete innebär att minst två skolämnen praktiseras samtidigt med en gemensam utgångspunkt där ämnen utmynnar i en helhet (Sjøberg, 2005). Även Nilssons (2007) definition av ämnesövergripande undervisning är att olika undervisningsämnen samordnas till en helhet. Fokus i undervisningen ligger på det ämnesövergripande innehållet. Elever och lärare skapar och söker sin egen kunskap för att få en god kännedom, förståelse och kontext. Innehållet i undervisningen baseras på de kunskaper eleverna inhämtat från sin vardag samt att undervisningen inte är bunden till sedvanliga läromedel.

2.2.1 Ämnesövergripande – en vag beskrivning?

Ordet ämnesövergripande är enligt Andersson (2008) en alldeles för vag beskrivning av vad det innebär att arbeta ämnesintegrerat. Andersson (2008) menar att en bättre beskrivning skulle vara att dela upp ordet ämnesintegration i olika underkategorier. På följande vis anses ämnesövergripande undervisning kunna ske:

Teoretisk integration: I denna form av integration krävs att de integrerade ämnena är närliggande eftersom det innebär att begrepp från varierande undervisningsämne samordnas till nya teorier.

Integration till orsakskedjor: Olika undervisningsämne brukas för att förstå hur olika fakta och företeelser hänger ihop, det vill säga se sambandet.

Problemfokuserad integration: Att eleverna använder sina kunskaper från olika undervisningsämne för att förstå svaret på uppgiften.

2.3 Det ämnesövergripande arbetets historia

Ödman (1995) och Arfwedson & Arfwedson (2002) skriver att redan efter andra världskriget slut, 1945, beslöt de svenska skolpolitikerna att införa en ny form av undervisning. Nu skulle ämnen integreras och elevaktiviteten öka. Den behavioristiska undervisningsstilen övergick till att bli konstruktivistisk. Istället för att lära ut/lära in skulle eleverna nu själva konstruera sin kunskap. Under 50-talets mitt blev skolan återigen ämnesspecifik. Ämnesspecificeringen infördes i syfte att öka kompetensen hos eleverna eftersom undervisningen ansågs mer effektiv när undervisningsämnena lästes var för sig. Inte förrän i slutet av 1960-talet återinfördes ämnesintegreringen. Ämnesintegreringen återinfördes för att skolan återigen inspirerades av Vygotskijs sociokulturella kunskapssyn. Under 1970-talet skedde de samhällsorienterade ämnena och de naturorienterade ämnena i block och även betygssättningen gjordes blockvis. Andersson (2008) menar att diskussionerna om ämnesövergripande arbetets vara eller icke vara, var som störst under tillkomsten av Lgr 80. Oron för kunskapsförlust var stor bland lärarna och inte förrän i Lpo 94 ändrades betygskriterierna till att innefatta samtliga ämnen. Samtidigt som utrymme gavs för ämnesintegrerad undervisning gjorde timplanen att möjligheten begränsades. I dagens läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011) anges under rubriken ”Övergripande mål och riktlinjer” att läraren ska ge eleverna möjlighet att arbeta ämnesövergripande.

2.4 Lärandeteorier

2.4.1 Behaviorismen

En behavioristisk kunskapssyn kännetecknas av att läraren är auktoritär, eleven passiv mottagare och kunskap skall enbart överföras. Det är endast *att* eleven lär, inte *hur*, som är av betydelse (Säljö, 2000). Imsen (2000) menar att den behavioristiske läraren använder bestraffning för att motivera eleverna till lärande. Även att hota eleven med straff ses som

effektivt. Vänder vi på det kan läraren använda belöningssystemet för att skapa motivation hos eleven. Varje elev är en unik individ och elever har olika behov av beröm och stötning.

Behavioristerna anser, enligt Imsen (2000), att kunskap har sin grund i det som kan iakttas och mätas. För behavioristerna ses människan som en maskin och tankar och känslor är inget de lägger stor vikt vid. Vem som helst, menar behavioristerna, skulle på pappret kunna lära sig allt. Enda skillnaden som görs mellan eleverna är att det tar olika lång tid att lära, vilket inom skolan innebär att undervisningen utformas lika för alla eleverna.

2.4.2 Sociokulturellt perspektiv

Den mest kände teoretikern inom sociokulturellt lärande, enligt Strandberg (2006), är Lev Vygotskij. Vygotskij var en förespråkare för vilken betydelse hjärnan har när det gäller elevers lärande. Enligt Strandberg (2006) menade Vygotskij att det är yttre händelser som ligger till grund för hur hjärnan bearbetar kunskap. Det är vad eleverna gör praktiskt som är avgörande för elevernas utveckling. Praktisk aktivitet gör att elever utvecklas och lär.

Sociokulturellt arbete i skolan karakteriseras av fyra kännetecken: sociala, medierade, situerade samt kreativitet. Den sociala aspekten innebär samspel och interaktion. Den medierade är hjälpmedel i form av olika artefakter. Situerad undervisning innebär att befinna sig i rätt miljö för lärande och ett kreativt tänk går ut på att tänka utanför ramarna (Strandberg 2006 & Säljö, 2000). Vygotskij menade att det är det sociala samspelet som ligger till grund för att inläring ska ske. Eleven måste få möjlighet att öva sig i detta. Vygotskij ansåg även att elever måste utmanas för att lära, men utmaningar måste ligga nära elevens egen utvecklingsfas, den proximala utvecklingszonen. Undervisningen skall anpassas till en något högre nivå än vad eleven för tillfället redan kan (Imsen, 2000). Elevers intellektuella utveckling sker fortlöpande och det är lärarens jobb att skapa inläringstillfällen, anpassade efter individen, som leder elevens intellektuella utveckling framåt. Intellektuell utveckling, menar Vygotskij, är resultatet av att eleven lagt ny kunskap till den kunskap eleven redan har, vilket innebär att eleven ser omvärlden med andra ögon (Stensmo, 2007).

Den proximala utvecklingszonens startar i den kunskap eleven redan införskaffat och upphör när eleven lärt något nytt, först med yttre stöd, exempelvis kamrater eller lärare, och sedan på egen, tänkande, hand (Stensmo, 2007). Vygotskijs teori, enligt Stensmo (2007), om hur lärare bör undervisa elever delar in den proximala utvecklingszonen i sex steg:

1. *Vad kan eleven just nu inom ett specifikt område?* Området bör vara något eleven finner intresse för samt där möjliga utvecklingsmöjligheter finns.

2. *Målsättning*. Vad kan eleven på kort sikt klara av med hjälp av yttre händelser och eget tänkande.
3. *Utförande med stöd*. Eleven genomför med stöd av någon kunnig, exempelvis lärare eller klasskamrat, det som är den i förväg bestämda målsättningen.
4. *Utförande på egen hand*. Efter utförandet reflekterar eleven över sin utveckling.
5. *Internalisering och automatisering*. Eleven kan tillämpa sin nyvunna kunskap i varierande sammanhang.
6. *Utvärdering*. Hur väl behärskar eleven det uppsatta målet? Utvärderingen ligger sedan till grund för nästa (eventuella) proximala utvecklingszon inom det specifika området.

2.4.3 Konstruktivismen

Konstruktivismen har många likheter med det sociokulturella perspektivet, exempelvis det sociala och lärandemiljön. Inom konstruktivismen finns tre utvecklingsstadier vilka stegvis hjälper den lärande att nå fulländad kunskap. Fokus ligger på *hur* lärandet sker till skillnad från behaviorismens *att* eleven lär (Säljö, 2000). Dysthe (1996) belyser att en konstruktivistisk syn på lärande innebär att kunskap är något varje elev skapar på nytt när eleven lägger sin nyvunna kunskap till sin tidigare kunskap.

För att nå kunskap krävs att eleven genomgår tre utvecklingsstadier. De tre utvecklingsstadierna är assimilation, ackommodation samt adaptation. I det första stadiet, assimilation, sätter eleven sin kunskap i ett sammanhang. I stadie två, ackommodation, bygger eleven på sin kunskap med ny information vilket leder till en ändrad förståelse kring samma fenomen. Tredje och sista stadiet, adaptation, innebär att eleven nått full kunskap eftersom eleven nu kan använda sin kunskap i samhället och i samspel med andra och ändå urskilja olikheter.

2.4.4 Fenomenografin/ Variationsteorin

Gustavsson (2008) belyser att variationsteorin med ursprung i fenomenografin fortfarande är under progression. Gustavsson (2008) anser även att variationsteorin gynnar elever när det gäller att skapa förståelse vid inläring. Denscombe, (2009) menar att inom fenomenografin är det i första hand upplevelser och erfarenheter som ägnas intresse. Stor vikt läggs vid hur något tolkas och beskrivs. Det är människors attityd och uppfattning som är av betydelse. Ur en fenomenografisk synvinkel erfar människor världen på olika sätt, det handlar om att sätta ihop delar till en helhet, människan förstår i samarbete med andra. Även Andersson (2008) menar att det är först när delar sätts ihop till en helhet som samband och förståelse skapas, något som även belyses i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Andersson (2008) påtalar att vid ämnesövergripande arbete är det eleverna som konstruerar en förståelse genom sin egen kreativitet.

2.4.5 Pragmatismen

Inom pragmatismen görs sambandet skola - samhälle. Skolan ses som en del av samhället och skolans uppgift är att förbereda eleverna till att bli goda medborgare i samhället. För att förståelse ska kunna nås är det av största vikt att lärmiljön ligger så nära verkligheten som möjligt. Pragmatikern John Dewey (2004) menar att en autentisk lärmiljö krävs för att kunskap ska uppnås. Dewey poängterar att oavsett mängden teoretiska lektioner eleven får ta del av kan aldrig enbart teoretiska lektioner uppväga betydelsen av en lektion där teori och praktik (verklighet) vävs samman. Först när kunskapen kan praktiseras har förståelse och kunskap uppnåtts.

Dewey (2004) förespråkar att det är viktigt att läraren anpassar sin undervisning efter eleven. Stensmos (2007) tolkning av Deweys syn på pragmatismen är att eleven förutsätts delta aktivt i undervisningen. Läraren handleder eleven på dess väg mot ny kunskap. Eleverna förutsätts motiverade utifrån fyra kriterier. De fyra kriterierna är:

- Social aspekt, elevens behov av samvaro.
- Nyfikenhet till undersökning.
- Ett kreativt intresse.
- Konstnärligt engagemang.

Det är lärarens uppgift att ta tillvara på de fyra kriterierna och guida eleverna på deras väg mot förståelse samt att kunna se kunskapen i en kontext.

2.5 Fördelar med ämnesövergripande arbete

Gärdenfors (2011) talar om motivation och förståelse som viktiga faktorer för effektivt lärande. Gärdenfors budskap är: *"I ett fungerande utbildningssystem är eleverna motiverade och deras lärande leder till förståelse"*.

2.5.1 Motivation

Gärdenfors (2011) menar att drivkraften för elevers lärande stavas motivation. Gärdenfors menar att dagens elever drivs av sin nyfikenhet och har en stor vilja att lära men att den svenska skolan inte lyckas tillmötesgå elevers behov, det vill säga ta tillvara på deras lust att lära. Lärare måste planera för *hur* elevernas delaktighet i undervisningen ska se ut. Det finns två sidor som är nödvändiga att ta med i beräkningen. Dels måste eleverna ibland få uppleva något överraskande i undervisningen för att skapa intresse, dels måste lärare alltid se till varje elevs individuella behov vid planeringstillfället (Dahlin, Ingelman & Dahlin, 2002). Detta belyses även av Ahlberg (2001) som påtalar hur viktigt det är att lärare lyckas skapa motivation och

mening för eleverna i sin undervisning så att elevernas nyfikenhet och skaparförmåga stimuleras.

Imsen (2000) och Gärdenfors (2010) menar även att det är angeläget att göra skillnad på inre och yttre motivation. Det är den inre motivationen som ska driva elevernas lärande framåt. Elevernas intresse och drivkraft ligger till grund för den inre motivationen. En elev som drivs av inre motivation drivs av intresse samt att lära för sin egen skull, det är den egna viljan och lusten till kunskap som skapar engagemang. Yttre motivation handlar istället om de krav som samhället, skolan och föräldrarna ställer på eleven. Till yttre motivation räknas exempelvis betyg från skolan, belöning och bestraffning från hemmet samt de förväntningar samhället ställer på eleven.

Inom lärande görs det skillnad mellan formellt och informellt lärande. Det formella lärande är ett planerat lärande, exempelvis av en lärare i skolan, medan det informella lärandet är en lärsituation som uppstår i nuet, ofta av eleverna själva. Det gäller för dagens lärare att ta tillvara på de oplanerade aktiviteter som uppkommer av elevernas medfödda intresse och nyfikenhet (Gärdenfors, 2011).

Att uppnå inre motivation bygger enligt Gärdenfors (2010) på att ta tillvara på nyfikenhet, interaktion och kompetens hos eleverna. Dessa tre drivkrafter skall även finnas med som en grund i det formella lärandet.

2.5.2 Att förstå kunskap

Gärdenfors (2010) belyser att utan förståelse sker inget lärande, vilket stärks av Andersson (2008) som även menar att utan allmän förkunskap får eleverna svårt att se symboliken delar till helhet. Gärdenfors (2010) anser att memorera fakta är inte att förstå, förståelse sker först när eleven ser sambandet fakta - kontext. Information ger eleverna en grundkunskap, när eleverna kan använda sig av informationen har den blivit till kunskap och därmed ett djup hos eleverna. Först nu har eleverna nått fulländad förståelse för sitt nyvunna kunskapsområde (Arfwedson & Arfwedson, 2002, & Gärdenfors, 2010).

Fördelarna med ämnesövergripande undervisning är, enligt Nilsson (1999), att förståelsen blir viktigare än fakta. Nilsson (2007) belyser att ämnesövergripande undervisning symboliseras av att läraren tar tillvara på elevens intresse, elever arbetar med ämnesområdet så länge eleven känner att intresse och behov finns. Ämnesgränserna plockas bort och eleven ges möjlighet att arbeta med det som för stunden känns meningsfullt. Vare sig eleven skriver, läser, ritar, söker fakta eller diskuterar görs det i en ordning som eleven själv valt och inte i begränsade

lektionspass på x antal minuter. På det här viset ges eleverna möjlighet att själva styra vägen till kunskap. Nilsson (2007) menar att den största fördelen med ämnesövergripande arbete är att det inte är tidsbegränsat vilket innebär att eleverna arbetar utan avbrott, lektionen är inte indelad i 40- och 60-minuterspass utan eleven styr själv sin arbetstid. Elevens fokus ligger på arbetet eftersom undervisningen har en röd tråd. Undervisningens bitar hänger samman vilket ger strukturen eleven räknar med. I motsats till ämnesbunden undervisning styrs inte ämnesövergripande undervisning av sedvanliga undervisningsmaterial, lärare och elever bestämmer tillsammans vilka undervisningsmaterial som skall förekomma.

Ämnesövergripande arbete ger valmöjligheter för både lärare och elever. Ges varje elev möjlighet att välja sitt eget ämnesområde, enligt Nilsson (2007) kallat *fri forskning*, är det ett måste för lärare att se varje elevs nyvunna och utökade kunskap. Som lärare gäller det att kunna flytta fokus, ibland från det som *skulle varit* till det som istället *blev*.

Nilsson (2007) ser även nackdelar med fri forskning eftersom det ofta leder till reproduktion vilket innebär att eleverna väljer ämnesområden som ligger dem varmt om hjärtat. Nilsson (2007) belyser även att fri forskning inte leder till ytterligare diskussion hos eleverna utan Nilsson anser att varje elev enbart har fokus på eget valt ämnesområde. Andra nackdelar skulle eventuellt vara om lärarna inte har tillräckliga ämneskompetenser samt att det krävs tydligare förberedelser från lärarens sida. I årskurs sex när eleverna får ämnesbetyg är det viktigt att berörda lärare tagit del av respektive elevs ämneskunskaper för att betygssättningen inte ska bli orättvis (Nilsson, 2007)

2.5.3 Samhällsnytta

Tanken med ett ämnesövergripande arbetssätt är, enligt Österlind (2006), att eleven skall förstå sambandet mellan skola och samhälle. Eleven ska förstå hur kunskapen som förvärvats i skolan kan användas i verkligheten. Imsen (2000) menar att skolan skall se till att eleverna införskaffar sig de kunskaper som krävs för att vara till gagn för hemmets och samhällets utveckling.

Även pragmatikern John Dewey (2004) gjorde kopplingen att skolan inte kunde skiljas från samhället, skolan skall ses som ett miniatyrsamhälle. Österlind (2006) menar att det är Deweys pragmatiska filosofi om skola - samhälle som ligger till grund för hur förespråkare ser på ämnesövergripande arbete idag. Dewey ansåg att det endast är genom att utföra sina uppgifter i ett sammanhang som kunskap kan förstås. Ett samband teori i skola – verklighetsanknytning i samhället ger den förståelse som krävs för att eleven skall förstå dess mening och konsekvenser (Stensmo, 2007).

Lev Vygotskij, teoretiker och förgrundsgestalt för det sociokulturella lärandet, belyser också han sambandet skola - samhälle. Vygotskij menar att människan lever i ett sammanhang, exempelvis är människan en del av samhället. Vygotskij påtalar även att (lär)miljön inte är något opartiskt, i lärmiljöer erhålls kunskaper, värderingar, förhoppningar och livsmönster. En klassrumsmiljö anpassad för en försteklassare är sannolikt inte stimulerande för en sjätteklassare. En elevs förhållningssätt till klassrumsmiljön bidrar till hur kreativ eleven kan vara för sin egen utveckling. Det är när lusten att lära är som störst som eleven skaffar sig bestående kunskaper som kan användas i ett samhällsförhållande (Strandberg, 2006). Ur ett sociokulturellt perspektiv är aktivitet, kreativitet och utvecklingshopp viktiga aspekter för lärande. Kreativitet är något som behövs i det moderna samhället, ett samhälle som står i ständig förändring.

2.6 Problematiken med ämnesövergripande undervisning

Kognitiv forskning visar att elevers inlärningsförmåga är starkt sammanknutet med elevens tidigare tankar och erfarenheter. Ett av problemen vid ämnesövergripande undervisning är att den ibland kritiserar för att vara ytlig eftersom viktiga begrepp som bidrar till förståelse riskerar att falla bort, till skillnad från ämnesbunden undervisning som anses kunna förmedla dessa begrepp. Ämnesövergripande undervisning ser olika ut för olika lärare, definitionen skiljer sig från lärare till lärare. Ordet ämnesövergripande har i sig en problematik på grund av att ordet endast talar om att ämnen ska sättas ihop, men inte hur resultat ska uppstå (Andersson, 2008).

3 Problemformulering

Under uppsatsens gång har problemformuleringen ändrats. Detta på grund av att vi från början inte visste hur många av de tillfrågade lärarna som skulle vilja delta i undersökningen. Fortsättningsvis lyder våra problemformuleringar:

- Använder sig fem lärare av ämnesövergripande undervisning i årskurs 4 - 6 och, i så fall, i vilken utsträckning?
- Hur definierar fem lärare i årskurs 4 - 6 ämnesövergripande arbete samt ser lärare några för- respektive nackdelar med att arbeta ämnesövergripande?
- Vilken/vilka lärandeteorier synliggörs vid observationstillfällena och är det av avgörande betydelse för om lärarna väljer att arbeta ämnesövergripande?

4 Metod

I vår studie har vi använt oss av litteratur som bygger på forskning samt en empirisk undersökning som består av egna observationer och intervjuer. Genom att koppla befintlig forskning till egen empirisk undersökning anser vi att vi fått fram ett tillförlitligt resultat. Metoddelen inleds med en beskrivning av valet av undersökningsmetod. Vidare beskrivs hur urvalet av respondenter gjorts samt presentation av samtliga respondenter. Vi redogör även för tillvägagångssättet vid genomförande och bearbetning av observation och intervju samt vilka etiska övervägande vi tagit i beaktande.

4.1 Val av undersökningsmetod

Metoden vi valt att använda är trianguleringsmetoden. Trianguleringsmetoden innebär att vi gjort en litteraturstudie, en kvalitativ semistrukturerad intervju-undersökning samt observationer i verksamheten. Fördelarna med triangulering är bland annat att forskarna ges möjlighet att få sitt resultat bekräftat eller ifrågasatt samt att undersökningen ses ur olika vinklar. Nackdelarna med triangulering är att det är tidskrävande och ifall resultatet av de olika metoderna varierar kan det leda till svårigheter tidsmässigt eftersom vidare forskning då krävs (Denscombe, 2009). Ett alternativ till kvalitativ undersökning är kvantitativ undersökning, exempelvis enkät. Nackdelen med kvantitativ undersökning kan vara att resultatet har lägre reliabilitet samt validitet på grund av att risken finns att respondenterna inte uppfattat frågorna korrekt (Patel & Davidson, 2011).

Enligt Denscombe (2009) och Patel & Davidson (2011) är personliga intervjuer den vanligaste intervjumetoden. Denscombe (2009) belyser att en av orsakerna till att personliga intervjuer är omtyckta är att personliga intervjuer är tämligen enkla att anordna, endast två personer behövs och tid och rum spelar mindre roll. Patel & Davidson (2011) menar även att en kvalitativ intervju-undersökning ger respondenterna möjlighet att svara på frågorna med egna ord och utifrån egna kunskaper och erfarenheter.

Observation är en vetenskaplig metod för insamling av fakta. Observationstillfället måste vara metodiskt planerat och faktastrukturerat. Genom att observera synliggörs verkligheten. Observationsmetoden kräver mindre av de utvalda respondenterna rent tidsmässigt än andra metoder. Dock kan många uppleva ett krav att uppnå förväntningar från forskarna vid observationstillfället. En klar nackdel är att observationer är tidskrävande och väljs därför ofta bort. Vid all form av observation är det viktigt att på förhand ha planerat vad som ska observeras samt hur forskaren ska förhålla sig vid observationstillfället. Det finns fyra sätt att

förhålla sig som observatör. De fyra förhållningssätten är känd, icke känd, deltagande och icke deltagande observatör (Patel & Davidson, 2011).

Vid intervjumetoden finns möjlighet att banda intervjun. Vid bandad intervju skall intervjun transkriberas, vilket innebär att hela intervjun skall i talspråk skrivas ner på papper. Innehållet får inte på något vis ändras (Bjurwill, 2001) Semistrukturerad intervjumetod innebär att intervjuaren, forskaren, i förväg planerat och skrivit ner frågorna. Vid en semistrukturerad intervju är intervjuaren flexibel och beredd att ställa frågorna i en annan ordning än den på pappret planerade. Personen som intervjuas ges även möjlighet att förklara och vidareutveckla sina svar inom ramarna för det eller de ämnen som tas upp under intervjun. Svaren är öppna och det väsentliga är att personen som blir intervjuad stärker och förklarar sina uppfattningar (Denscombe, 2009).

4.2 Urval och undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen var fem lärare som undervisar i årskurs 4 - 6. Från början tillfrågades nio respondenter varav fyra av olika anledningar valde att tacka nej. För att få en så stor spridning som möjligt på urvalsgruppen valde vi att vända oss till tre olika skolor. Skolorna ligger i en mellanstor kommun i Skåne. Minst en lärare på varje skola valde att tacka ja.

4.2.1 Presentation av respondenter

Lärare 1 (L1) är 43 år gammal och tog sin lärarexamen sommaren 2006. Efter examen arbetade L1 som timanställd i fem år. Sedan ett år tillbaka har L1 en fast heltidstjänst i en årskurs fem. L1 gick lärarutbildningen i Kristianstad med inriktning Språk och skapande, en ämnesövergripande inriktning.

Lärare 2 (L2) är 37 år gammal och tog sin lärarexamen 1999. L2 har arbetat som lärare sedan examen men har varit föräldraledig vid två tillfällen. L2 är utbildad lärare för årskurs ett till sju med inriktning matematik och naturorienterade ämne med fokus på ämnesövergripande arbete. L2 har även läst extra matematik och idrott. L2 gick sin lärarutbildning i Göteborgsområdet. För tillfället är L2 klasslärare i årskurs fem-sex.

Lärare 3 (L3) är 53 år gammal och har arbetat som lärare mellan 15 och 20 år. L3 har läst till lärare för årskurs ett till sju i Kristianstad med inriktning svenska och samhällsorienterade ämne. I utbildningen ingick inget ämnesövergripande arbete och ingen information om arbetssättet. För tillfället är L3 klasslärare i årskurs sex.

Lärare 4 (L4) är 46 år gammal och tog sin lärarexamen för tio år sedan. Innan L4 tog sin lärarexamen arbetade L4 som fritidspedagog. Nu är L4 klasslärare i årskurs fyra. L4 är utbildad lärare för årskurs ett till sju i Malmö med inriktning svenska och samhällsorienterade ämne. I utbildningen blev lärarstudenterna uppmuntrade att arbeta ämnesövergripande.

Lärare 5 (L5) är 40 år gammal och tog sin lärarexamen 1998. L5 har läst till lärare för årskurs ett till sju med inriktning svenska och samhällsorienterade ämne. I sin utbildning fick L5 vid ett tillfälle, då både teoretiskt och praktiskt, lära sig om ämnesövergripande arbete. För tillfället är L5 klasslärare årskurs fem.

4.3 Genomförande och bearbetning av observationer och intervjuer

Vi valde att redan från början ta personlig kontakt med samtliga respondenter, antingen via besök på dennes arbetsplats eller per mejl. Vi förklarade syftet med vår forskning och bestämde tid samt plats för observation och intervju. Lärarna fick i god tid före intervjun ta del av frågorna eftersom vi ansåg att det skulle ge ett mer tillförlitligt svar på våra frågor. Redan från början var vi noggranna med att berätta för respondenterna att deras deltagande i undersökningen var helt frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande. Vi frågade också om det gick bra att vi spelade in intervjun och samtliga respondenter svarade ja. Respondenterna informerades även om att allt material kommer att förstöras efter arbetets slut. När samtliga intervjuer genomförts lyssnade vi gemensamt igenom intervjuerna, sedan transkriberade vi det inspelade materialet. Därefter organiserades transkriptionerna och introduceras i resultat- och analysdelen.

Då vi tidigare gjort vfu på skolorna där vi valt att observera var vi kända för elever och lärare, men vi valde att förhålla oss som icke deltagande observatörer. Detta löste vi genom att sitta längst bak i klassrummet. På så vis satt eleverna med ryggen mot oss och eleverna kunde agera naturligt utan att bli okoncentrerade på grund av oss. Observationerna ägde rum lektionen före, alternativt efter, respektive intervju.

4.4 Etiska aspekter

För att inga etiska missuppfattningar skulle förekomma under arbetets gång talade vi i god tid om för deltagarna vad vår undersökning gick ut på. Vår avsikt var inte att bedöma deras kunskaper eller deras sätt att bedriva undervisning, vilket vi var noga med att i god tid informera deltagarna om samt att vårt syfte var att förstå hur de ser på ämnesövergripande undervisning. Vi var noggranna med att ta hänsyn till vetenskapsrådets (www.vr.se) fyra

huvudkrav. De fyra huvudkraven är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

Informationskravet: Detta krav innebär att vi i god tid före intervju och observation berättar för deltagarna vilka förutsättningar som gäller när de deltar. Deltagandet är frivilligt och de har när som helst rätt av att avbryta sitt deltagande. Vi berättar även varför vi gör vår undersökning, att deltagarnas inspelade svar förstörs efter avslutad forskning samt att vi ser till att deras identitet inte går att spåra. Deras identitet skyddas genom att vi benämner dem L1, L2, L3, L4 och L5.

Samtyckeskravet: Som forskare är du skyldig att upplysa deltagarna om att deras medverkan är frivillig och att de när som helst, både under observation och intervju, har rätt att avbryta. Skulle deltagarna välja att avbryta sin medverkan har de rätt att kräva att hittills inspelat/nedskrivit material stryks och ej längre får användas i vår undersökning. Detta upplyste vi noggrant deltagarna om.

Konfidentialitetskravet: Obehöriga/utomstående har ej rätt att ha insyn i undersökningsmaterialet och det är vår skyldighet som forskare att se till att detta inte sker samt att deltagarnas identitet skyddas och inte går att spåra. Före varje intervju informerade vi deltagarna om detta samt gjorde de införstådda med att de fortsättningsvis kommer att benämnas L1, L2, L3, L4 och L5. Vi gjorde även respondenterna införstådda med att inte heller arbetsplatsen kommer att kunna spåras.

Nyttjandekravet: Detta krav innebär att vi som forskare endast får använda vårt undersökningsmaterial för pågående forskning. Uppgifterna får aldrig föras vidare utan deltagarnas medgivande. Deltagarna informerades noggrant att det bandade samt antecknade materialet kommer att förstöras så fort undersökningen är klar.

5 Resultat och analys

Utifrån vårt syfte, att undersöka om och i så fall i vilken utsträckning ämnesövergripande undervisning används i årskurs 4 - 6 samt om lärare ser några för- respektive nackdelar med ämnesövergripande undervisning, har vi bearbetat resultatet från våra observationer samt intervjusvaren till löpande text (observationsschema och frågeformulär se bilaga 1 och 2). Varje rubrik är sammanställd utifrån de frågor respondenterna besvarat, en rubrik per fråga. Observationerna är specificerade samt analyserade och kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

5.1 Ämnesövergripande arbete i lärarutbildningen

Tre av respondenterna är utbildade lärare för årskurs ett till sju, varav två av dessa respondenter, L3 och L5, har svenska och samhällsorienterande ämnen som huvudämnen och den tredje, L2, har matematik och naturorienterande ämnen som huvudämnen. Övriga två, L1 och L4, har andra lärarutbildningar. L1 är utbildad lärare för åldern 0 – 12 år med ämnesövergripande inriktning och L4 är från början utbildad fritidspedagog som kompletterat sin utbildning och är nu behörig grundskollärare.

Variationen har varit stor kring vilken omfattning ämnesövergripande arbetet har ingått i respondenternas lärarutbildning. Endast en av respondenterna, L3, har aldrig fått lära sig något om ämnesövergripande arbete i sin utbildning och en av respondenterna, L5, vid endast ett tillfälle under hela sin utbildning. Dock har L5 tvingats använda sig av ämnesövergripande arbete vid ett praktiktillfälle. En av respondenterna, L4, blev under studietiden uppmanad av lärarna på högskolan att arbeta ämnesövergripande, *”Det är bra att man tar till och integrerar de olika ämnena så blir det ju lite roligare så det var mer på det sättet så att säga”* (L4).

Övriga två respondenter har i större utsträckning fått lära sig om ämnesövergripande arbete, eftersom ämnesövergripande arbete har genomsyrat hela deras utbildning. L2 anser att *”där är en röd tråd i mellan de olika ämnena”*. Endast en av de fem respondenterna har gått en lärarutbildning som har haft ämnesövergripande arbete i sin profil. *”Det var ju mycket med det tematiska när man gick Språk och skapande”* (L1).

5.2 Definition av ämnesövergripande arbete

Gemensamt för de fem respondenterna är deras enighet om att minst två skolämnen skall integreras. Endast en av respondenterna, L1, anger att definitionen har sin utgångspunkt i L1:s lärarutbildning. Övriga fyra redogör inte för var de hämtat sin definition. Det som skiljer respondenternas svar åt är att fyra av dem, alla utom L3, utgår ifrån ett tema eller arbetsområde, till exempel Sverige. *”Nu när vi jobbar med Sverige då är det ju inte bara geografi utan det är svenska, matte, biologi och idrott man kan säkert få in teknik, kemi och fysik också om man riktigt slår knut på det”* (L4). Även L2 styrker det genom att påtala *”att man på olika sätt t.ex. om du använder skala, då kan du ha det i orienteringen på idrotten där kommer det in. Det kommer in i matematiken när du räknar ... du kan ha det på kartläsning i geografin”*.

L3 påtalar att under sin utbildning fick lärarstudenterna aldrig lära sig om ämnesövergripande arbete och L3:s definition skiljer sig från de övriga då dennes definition är att ämnesövergripande arbete endast innebär att utgå från undervisningsämnen. Ett exempel L3 ger

är att vid undervisning i geografi kan eleverna räkna ut olika avstånd i kartboken eller skriva ett brev på engelska till en fiktiv person. *”Det är nog för mig det här att man kan jobba t.ex. med geografi och när man då jobbar med den biten är där väldigt mycket svenska och man kan lägga in lite, ja, både SO och NO bitar i det ... Matte kan man ju, man kan lägga in lite matte med, att man ska eh leta efter någonting, t.ex. i en kartbok, man ska räkna ut var någonstans, avstånd. På engelska kan man väl nog och om man nu känner att man ska ha fatt i någon person som bor på någon annan plats i, på jorden” (L3).*

5.3 Användandet av ämnesövergripande arbete i den vardagliga undervisningen.

Under våra intervjuer ansåg tre av respondenterna att de använder sig av ämnesövergripande arbete i sin vardagliga undervisning. En av dessa respondenter, L4, poängterar att det sker på daglig basis och därmed är planeringen alltid gjord efter ett ämnesövergripande arbetssätt. L4 hävdar att det annars skulle vara mycket svårt att hinna med allt som står i läroplanen innan eleverna slutar årskurs sex. *”Ja, jag försöker ha det för ögonen att alltid göra det. Dels för att jag känner att ska man överhuvudtaget hinna med läroplanen, så måste man. För annars förstår jag inte hur man ska komma i mål i årskurs sex” (L4).* Övriga två respondenter, L3 och L5, anser sig också använda det ämnesövergripande arbetssättet, men säger sig endast stundtals, ej dagligen, arbeta ämnesövergripande. *”När man börjar tänka efter kan jag känna att, det är ju såhär har vi ju faktiskt arbetat både med svenska och SO och lite NO inom samma. Lite det här vi pratade ju, vi har pratat lite om tema arbete” (L3).*

De båda övriga menar att de aldrig arbetar ämnesövergripande, trots att de båda lärt sig om ämnesövergripande undervisning under sin utbildning. De anser emellertid att de skulle vilja göra det eftersom de fått med sig mycket positivt från sina respektive lärarutbildningar. På grund av att L1 enbart förfogar över ett fåtal egna undervisningstimmar anser L1 att *”man blir ju rätt så styrd av hur den skolan man får en anställning på, hur de jobbar där. Och det är inte så lätt att börja arbeta på ett helt annat vis. Ofta är man kanske beroende av också att man är flera stycken så att man kan jobba parallellt över ett par, tre klasser, med olika saker” (L1).* Övriga lärare på L1:s skola vill inte arbeta ämnesövergripande vilket försvårar för L1 som inte med enbart egna undervisningstimmar kan arbeta över ämnesgränserna och anger att förutom bristande intresse från övriga i lärarkåren är ytterligare ett hinder att lärare överlag troligtvis är rädda för att inte hinna med alla bitarna i läroplanen. L1 anser att det under lärarutbildningen lät så bra med ämnesövergripande arbete men i verkligheten är det svårt att få tiden att räcka till, något som styrks av L2.

5.4 Fördelar med ämnesövergripande arbete

Samtliga fem respondenter ser fördelar med att arbeta ämnesövergripande. Det som skiljer respondenterna åt är i första hand att L3 ser de största fördelarna ur lärarens perspektiv. L3 menar att arbetssättet sparar tid för lärarna när det ska skrivas omdömen. L3 säger *"Ja, kanske att man för egen del sparar lite tid. Att vi ska skriva väldigt mycket omdömen inom varje ämne. Då kan jag t.ex. lägga in svenskan i både i religion och eh geografi"*. Vid ämnesövergripande arbete anser L3 att inga särskilda tester för att bedöma läs- och skriv utvecklingen behövs, utan det kan bedömas i andra ämnen till exempel när eleven skriver en faktatext i geografien. Även L4 poängterar tidsbesparingen vid omdömen. Denne menar att en faktatext i ämnet svenska kan ha ett historiskt innehåll i stället för att ett ämne bara ska hittas på. På så vis kan bedömning göras i både historia och svenska med en och samma uppgift.

Övriga fyra respondenter ser i första hand fördelar för eleverna. De är överens om hur viktigt det är att eleverna får en helhetsbild och kan använda sina kunskaper i sin vardag. L1 anser dessutom att en klar fördel med ämnesövergripande arbete är att det är lättare att individanpassa undervisningen utifrån varje elevs individuella behov. *"För det passar ju inte alla att sitta bara i bänken åå eller på vilket sätt man nu, asså vissa elever kräver ju annat, eller alla. I en klass, är det 25 stycken så är det kanske 25 olika sätt att lära sig på. Och det tror jag att man hade haft större chans att täcka in om man hade jobbat så"* (L1). L1 menar att eleverna ges möjlighet att påverka innehållet i sin undervisning och även, med lärarens handledning, ta ett större ansvar för sitt lärande med. L1 anser att fördelarna med ämnesövergripande arbete varierar beroende på lärarens definition av begreppets betydelse. L2 och L5 poängterar att när kunskapen sätts i ett sammanhang får eleverna en ökad förståelse för *varför* det är nödvändigt att lära sig specifika ting.

5.5 Nackdelar med ämnesövergripande arbete

Samtliga fem respondenter ser tiden som motståndare till ämnesövergripande arbete. L1 hänvisar till läroplanen på grund av målen som ska uppfyllas medan övriga fyra respondenter belyser att planeringstiden inte räcker till. L4 menar att *"fast att vi då bara är tvåparallelligt så är det svårt ibland att hitta planeringstid"* och L5 påtalar att *"man kan inte liksom på morgonen säg, aa idag ska jag göra ämnesövergripande, för man måste förbereda rätt så lång tid innan och det är ju en stor nackdel den tiden med planeringen"*. L1 belyser även att elever i behov av tydlig struktur riskerar att inte få sina behov tillgodosedda. Eftersom L3 inte givits möjligheten att lära sig något om ämnesövergripande arbete i sin utbildning påtalar L3 att lärare behöver resurser samt kunskap för att kunna använda det ämnesövergripande arbetssättet.

I övrigt kan inte respondenterna komma på några nackdelar med ämnesövergripande arbete.

5.6 Motivation och förståelse

Samtliga respondenter vet av erfarenhet, alternativt tror, att ämnesövergripande arbete ökar motivationen hos eleverna. L1 belyser att glädjen över skolarbete ökar vid ämnesövergripande arbete och L3 poängterar dessutom att kunskapsmässigt skulle svagare eleverna kunna motiveras till förståelse. L1 poängterar även att utsuddade ämnesgränser kan, för de elever som exempelvis inte tycker om specifika skolämnen, kännas mindre betungande eftersom skolämnet i sig inte framhävs lika tydligt. L2 anser dessutom *”att de hade fått ett vidare perspektiv och sett en mening med saker och ting på ett helt annat sätt”*. Förståelsen, anser samtliga respondenter, blir större vid ämnesövergripande arbete då det går att se en helhetsbild över lärandet. L5 menar att det kan höja motivationen när fler ämnen läses samtidigt men poängterar att ämnesövergripande arbete inte passar alla, en del elever vill bara *”sitta av tiden”* och går tyvärr inte att motivera oavsett undervisningsform. Vidare påtalar L5 att *”om man börjar med stora bitar och sen detta är liksom målet, detta är det vi ska jobba med, att man sen får bryta ner det”* och förståelsen ökar när elever ser helhet och syfte.

5.7 Observationer

Vår tanke var från början att intervjua samtliga respondenter efter att vi gjort våra observationer. I den mån det varit möjligt har vi gjort det, men på grund av att det inte fungerat praktiskt för några av respondenterna var vi tvungna att lägga några observationstillfällen efter intervjun med respondenten. Anledningen till att vi från början ville observera *före* intervjun var att vi inte ville att respondenterna skulle påverkas av våra frågor respondenterna tillhandahållit i förväg. Då vi bestämde oss för att lämna ut intervjufrågorna till respondenterna i god tid före intervjun kom vi fram till att det inte spelade någon roll om observationen gjordes före eller efter intervjun.

Nedan följer en kortare beskrivning av varje observation som gjorts, en observation hos respektive respondent:

Observation L1: Observationen genomfördes under en lektion i naturkunskap, årskurs fem, 35 minuter. L1 lät eleverna läsa faktameningar högt. Faktameningarna hade eleverna haft i läxa. L1 förhörde eleverna på hur fotosyntesen fungerar, därefter lät L1 eleverna lyssna på fågelläte på en läsplatta. När eleverna trodde sig känna igen fågeln räckte de upp handen. Fraser L1 använde flitigt var exempelvis *”Varför tror ni det är så? Hur tror ni?”*. Sedan berättade L1 svaret, eleverna lyssnade. I läxa fick eleverna skriva fakta om valfri svensk fågel.

Observation L2: L2 skulle ha 40 minuter matematikundervisning i årskurs fyra. Lektionen började med att L2 berättade vilka som skulle ha extra simundervisning dagen därpå. Eleverna sade sig inte förstå hur simundervisningen skulle gå till väga samt inte uppfattade vilka elever det gällde. L2 ägnade 20 minuter åt att informera om simundervisningen, sedan fortsatte lektionen med matematik. L2 visade hur avstånd mäts i olika enheter med hjälp av en elevassistent, sedan följde genomgång på tavlan. Eleverna skrev av den information som stod på tavlan vilket sedan blev läxa, för samtliga elever, till nästkommande dag.

Observation L3: Inför observationstillfället informerades vi av L3 att klassen skulle arbeta med tema. Istället berättade varje elev, framme vid tavlan, för övriga klassen om vad som hänt under den praodag eleven haft föregående dag. Praoredovisningen följdes av att eleverna i grupper diskuterade vad de ville göra på klassresan i slutet på maj. L3 cirkulerade mellan grupperna. Grupperna blandade diskussioner om skolresan med diskussioner om fritidssysslor och praoplatser. Observationen gjordes i årskurs sex.

Observation L4: Observationen gjordes i årskurs fyra. L4 genomförde läxförhör i skolämnet samhällskunskap, L4 drog lappar med ord, exempelvis diktatur, ur en burk. Eleverna skrev individuellt under tystnad förklaringar till begreppen på lappar som vid lektionens slut lämnades till läraren. Eleverna hade antingen en eller tre minuter på sig att skriva svaren. L4 kontrollerade tiden med hjälp av två olika timglas.

Observation L5: L5 undervisade vid observationstillfället i årskurs fem. Eleverna läste två sidor individuellt, under tystnad, i sina teknikböcker. L5 lät därefter eleverna med hjälp av handuppräckning berätta hur vind- respektive vattenkraft fungerar. L5 ritade på tavlan hur kraftverk fungerar. Olika termer presenterades av L5 för eleverna. Sedan följde diskussion på för- respektive nackdelar med de båda kraftverken. I grupp diskuterade eleverna vad vattenkraft kan användas till. Läraren cirkulerade mellan grupperna. L5 meddelade eleverna att de nästkommande lektion ska bygga vattenkraftverk i Lego.

Samtliga observationer påvisade samma sak: ingen av respondenterna använde sig under observationstillfället av ämnesövergripande arbete i sin undervisning.

5.8 Sammanfattande resultat

En av våra frågeställningar har inneburit att undersöka om fem lärare i årskurs 4 - 6 ser några för- respektive nackdelar med ämnesövergripande arbete. Vår studie belyser att respondenterna anser att det finns fler fördelar än nackdelar med ämnesövergripande arbete. När det gäller att motivera och skapa förståelse hos eleverna ser de endast fördelar. Samtliga respondenter anser

att eleverna vid ämnesövergripande arbete skulle få en bättre helhetssyn och förståelse för hur kunskapen kan användas. En av respondenterna anser att ämnesövergripande arbete ger bättre möjlighet till individanpassad undervisning. Eleverna ges möjlighet att påverka sin undervisningssituation samt att de elever som av olika anledningar har svårt att ta till sig den ämnesbundna undervisningen ges möjlighet till andra infallsvinklar. Två av respondenterna nämner fördelar vid omdömen exempelvis kunskapen syns på ett mer naturligt vis vid ämnesövergripande arbete. Som exempel anger L4 att när en faktatext i ämnet svenska ska bedömas får eleverna skriva faktatexten i ämnet historia. Två av de fem respondenterna ansåg sig spara tid i undervisningen och L4 ansåg dessutom att det är ett måste för att hinna med läroplanen. Samtliga respondenter menade att det krävs mer planeringstid, och L3 påtalar även resursbehovet, för att kunna arbeta ämnesövergripande jämfört med ämnesbunden undervisning. En av respondenterna såg även en nackdel i att eleverna i behov av en tydlig struktur och tydliga ramar skulle få svårt att ta till sig av den ämnesövergripande undervisningen samt att ämnesövergripande arbete kräver att eleverna klarar av självständigt arbete med handledning av läraren.

Tyvärr fick vi under observationstillfällena aldrig ta del av hur de tre respondenter, som sade sig använda ämnesövergripande arbete, arbetade ämnesövergripande. Dock ansåg ingen av respondenterna att de ständigt arbetade ämnesövergripande. Då vi endast observerade en lektion per respondent är det möjligt att vi fått ett annat resultat vid fler observationstillfällen.

6 Diskussion

I diskussionsdelen diskuterar vi valet av metod samt resultatet av vår forskning. Vårt empiriska material diskuteras i relation till vår litteraturstudie där även våra åsikter synliggörs. Tillsammans utgör dessa grunden för att besvara vårt syfte och vår problemformulering vilket sammanställts i vår slutsats. Kapitlet avslutas med förslag på vidare forskning som framkommit under studiens gång.

6.1 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av forskningsbaserad litteratur, observationer samt kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Denna trianguleringsmetod valdes för att resultatet skulle bli så tillförlitligt som möjligt. Dock har ingen litteratur påträffats som belyser statistik för i vilken utsträckning ämnesövergripande arbete i årskurs 4 - 6 används. Observationerna vi utförde har inte givit oss ytterligare information om i vilken utsträckning ämnesövergripande arbete används. Med facit i hand känner vi att en heldags observation hos varje respondent möjligtvis gett ett mer tillförlitligt resultat. På grund av att tre av respondenterna sagt att de använder sig

av ämnesövergripande arbete i sin undervisning, av vilken en använder arbetssättet dagligen, vore det önskvärt att ta del av respondenternas ämnesövergripande lektioner. Under observationstillfällena förhöll vi oss, i enighet med Patel & Davidson (2011), som kända, icke deltagande, observatörer eftersom vi inte ville påverka utgången.

I enighet med Denscombe (2009) anser vi att fördelarna med triangulering är ett mer tillförlitligt resultat eftersom observationer kan bekräfta respondenternas svar vid intervjutillfället. Dessvärre kunde observationerna vi utförde inte bekräfta intervjun, då ingen av respondenterna använde sig av ämnesövergripande arbete vid observationstillfället. Den semistrukturerade intervjumetoden anser vi, liksom Denscombe (2009), var bra eftersom respondenterna gavs möjlighet att vidareutveckla sina svar vilket innebär att svaren blir mer utförliga. Då vi även spelade in våra intervjuer anser vi att fokus låg på den intervjuade. Skulle vi istället skrivit ner respondenternas svar på papper är risken överhängande att vi gått miste om någon avgörande detalj. Dessutom skulle citat vara svåra att minnas. Efter intervjutillfället transkriberades intervjun ordagrant i sin helhet, vilket har gjort det lätt för oss att i efterhand se vad varje respondent har svarat. Inspelat material kommer att förstöras vid studiens slut (Bjurwill, 2001).

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår undersökning har varit att ta reda på fem lärares syn på och användning av ämnesövergripande arbete årskurs 4 – 6 samt om de fem lärarna anser att ämnesövergripande arbete skulle kunna gynna eleverna på deras väg mot motivation och kunskap. Vår ambition har hela tiden varit att få en inblick och förståelse för vilka för- respektive nackdelar lärare i årskurs 4 - 6 ser med ämnesövergripande arbete. Detta på grund av att vi själva, med stöd i litteraturen, anser att ämnesövergripande arbete är till stor hjälp för att motivera och skapa förståelse hos eleverna samt få dem att se kunskap i ett helhetsperspektiv.

6.2.1 Definition av ämnesövergripande arbete

Samtliga respondenter är överens om att ämnesövergripande arbete måste innefatta minst två undervisningsämnen vilket överensstämmer med vår samt Nilssons (2007) och Sjøbergs (2005) definition. Fyra av respondenterna uppger att ett tema är utgångspunkt för ämnesövergripande arbete. Den femte respondenten, L3, utgår från ett undervisningsämne där L3 sedan väver in ytterligare minst ett undervisningsämne. Nilsson (2007) och Sjøberg (2005) menar, i enighet med de fyra första respondenterna, att vid ämnesövergripande arbete ser eleven samband mellan delar och helhet, undervisningsämnen får en röd tråd. Vår definition grundar sig på den kunskap vi fått under vår lärarutbildning. Vi anser precis som Nilsson (2007) och Sjøberg

(2005) att ämnesövergripande arbete är när olika undervisningsämnen integreras kring en gemensam utgångspunkt. Exempelvis när svenska, musik, bild och engelska har sin utgångspunkt i tema bondgården.

Vi menar att *hur* lärarna definierar ämnesövergripande arbete har en avgörande betydelse för *om* lärarna väljer att arbeta ämnesövergripande. L1, L2, L4 och L5 har arbetat ämnesövergripande vid något tillfälle under sin lärarutbildning och har en definition som överensstämmer med Nilssons (2007) och Sjøberg (2005), vilket även överensstämmer med hur vi tolkar ämnesövergripande arbete. Detta anser vi kan vara en konsekvens av att respondenternas definition av ämnesövergripande arbete, enligt dem, kräver mer planeringstid för läraren. Till skillnad från L3 vars definition av ämnesövergripande arbete är att exempelvis skriva en text om ett landskap, här anser L3 att eleven arbetat ämnesövergripande eftersom eleven skrivit texten på svenska. Vi menar att naturligtvis är det enklare att arbeta ämnesövergripande om det är L3:s definition som utgås ifrån. För oss är aldrig undervisningsämnet utgångspunkten vid ämnesövergripande arbete, utan utgångspunkten är temat som knyter samman undervisningsämnen till en helhet och skapar förståelse hos eleven.

6.2.2 Användandet av ämnesövergripande arbete

Under samtliga observationer vi utförde arbetade lärarna endast ämnesbundet. Vid intervjutillfällena ansåg sig en av respondenterna, L4, dagligen använda sig av ämnesövergripande arbete i sin undervisning. Tyvärr fick vi inte ta del av det praktiskt på grund av att L4 genomförde ett läxförhör under vår observation. Efter observationstillfället fick vi ta del av hur L4 planerat för ämnesområdet som låg till grund för läxförhöret. Planeringen visade hur L4 arbetar ämnesövergripande i sin vardag. Två av respondenterna, L3 och L5, ansåg att de använder sig av ämnesövergripande arbete vid enstaka tillfällen. Övriga två respondenter sade sig aldrig använda ämnesövergripande arbete. Vi anser det anmärkningsvärt att de båda respondenterna som gått en lärarutbildning med inriktning ämnesövergripande arbete är de som aldrig använder sig av arbetssättet i sin undervisning. För oss framstår det besynnerligt eftersom de båda respondenterna menar att ämnesövergripande arbete gynnar elevens motivation och förståelse. De båda respondenterna uppger dock att de skulle vilja arbeta ämnesövergripande men anser att det inte är praktiskt genomförbart. Vi menar att eftersom övriga tre respondenter stundtals säger sig arbeta ämnesövergripande borde rimligtvis inga hinder finnas för att aldrig arbeta ämnesövergripande.

6.2.3 Positivt respektive negativt angående ämnesövergripande arbete

6.2.3.1 Skapa förståelse - en väg till motivation

Elevers drivkraft till lärande bygger, enligt Gärdenfors (2011), på motivation. Författaren anser att nyfikenhet är det som driver eleverna i deras lust att lära, vilket är lärarens uppgift att tillgodose. Imsen (2000) och Gärdenfors (2010) belyser vikten av att lärare gör skillnad på inre och yttre motivation. Författarna anser att inre motivation är till för att driva elevernas lärande framåt. Samtliga respondenter anser, enligt oss och med stöd i litteraturen, att inre motivation är grunden till förståelse. Vi menar att en elev som saknar motivation inte kan tillgodogöra sig de fyra f:n.

Carlgren & Marton (2004) önskar att lärare ser på kunskap som förståelse istället för fakta. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) är lärarna ålagda att stötta eleven på väg mot dess kunskap. Samtliga respondenter är eniga om att ämnesövergripande arbete leder till, alternativt skulle kunna leda till, att eleverna ges möjlighet att se kunskap som en del av ett sammanhang. Alla respondenter är dessutom överens om att förståelsen blir större om eleven ser en helhetsbild över sitt lärande. L1 och L3 anser dessutom att de svagpresterande eleverna skulle kunna gynnas av detta arbetssätt. L1 menar dessutom att genom utsuddade ämnesgränser framhävs inte betungande skolämnen lika tydligt jämfört med ämnesbunden undervisning.

Att delar blir till helhet är något även Sjøberg (2005) och Nilsson (2007) belyser. Både Sjøberg (2005) och Nilsson (2007) menar att fokus i undervisningen ligger på det ämnesövergripande innehållet. Lärarens uppgift blir att handleda eleven på dess väg mot kunskap, förståelse och kontext. Elevens vardagliga erfarenheter ligger till grund för innehållet i undervisningen. Delar till helhet kopplas till variationsteorin och är även en del av läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011). Gustavsson (2008) anser att variationsteorin är att föredra när det gäller att skapa förståelse hos eleverna.

En av respondenterna, L5, belyser vikten av att bitar i varje ämne blir till en helhet när eleverna arbetar med större områden i undervisningen. Genom att läraren naturligt handleder eleverna menar vi att det blir ett pragmatiskt, alternativt sociokulturellt, förhållningssätt jämfört med den ämnesbundna undervisningen som vi anser har ett behavioristiskt förhållningssätt. Vi menar att ett pragmatiskt, alternativt sociokulturellt, förhållningssätt är att föredra vid ämnesövergripande arbete. Det eftersom ett pragmatiskt, alternativt sociokulturellt, förhållningssätt erbjuder eleverna socialt samspel, exempelvis mellan lärare och elev alternativt mellan eleverna samt kreativa och lärande miljöer där kunskap nås. Även inom konstruktivismen, som har många likheter med det sociokulturella perspektivet, ligger tyngdpunkten på *hur* lärande sker (Säljö,

2000). Ett behavioristiskt förhållningssätt kännetecknas istället av att läraren är auktoritär, fokus ligger på *vad* och inte *hur* eleverna når kunskap, vilket även Säljö (2000) understryker.

Under samtliga observationer vi utförde anser vi oss endast ha sett ett behavioristiskt förhållningssätt hos respondenterna. Vid observationerna ställde lärarna frågor och eleverna svarade, det fanns endast ett rätt svar på varje fråga. Fokus fanns enbart på faktakunskap hos eleverna. Ingen av respondenterna visade intresse för elevernas förståelse, färdigheter och förtrogenhet. Vi menar, precis som Lgr 11 (Skolverket, 2011) förespråkar, att kunskap inte enbart kan mätas i vad eleven kan faktamässigt, kunskap är även de tre övriga f:n färdighet, förståelse och förtrogenhet. De fyra f:n måste interagera med varandra för att kunskap ska kunna uppnås. För oss infaller de fyra f:n naturligt vid ämnesövergripande arbete.

6.2.3.2 Individualisering

Ämnesövergripande arbete, anser vi, ger lärarna större möjligheter för individualisering kontra ämnesbunden undervisning. Vi menar att ämnesövergripande arbete är ett individanpassat undervisningssätt. Därför bör lärare utgå från konstruktivismen, pragmatismen, variationsteorin eller det sociokulturella perspektivet. Dysthe (1996) anser att vid ett konstruktivistiskt synsätt ligger fokus på *hur* eleven lär samt de tre utvecklingsstadierna, ackommodation, assimilation och addaption. Dessa tre stadier, menar vi, innebär att eleven först samlar den information eleven behöver för att nå den kunskap som ligger till grund för elevens förståelse. Att arbeta ämnesövergripande innebär för oss att undervisningen individualiseras bland annat via dessa tre steg. Vid utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet är lärarens uppgift att skapa individanpassad undervisning vilken för elevens utveckling till en högre nivå (Stensmo, 2007). Vi vill påstå att enda lärandeteorin som inte kan kopplas till ämnesövergripande arbete är behaviorismen. Det eftersom vi anser att behaviorismen endast har ett av de fyra f:n, fakta. För oss krävs att alla fyra f:n används för att kunskap ska uppnås. Endast en av våra respondenter, L1, nämner vid intervjutillfället fördelen med individualisering vid ämnesövergripande arbete. Vi tror att det kan bero på att L1 är den enda av respondenterna som har gått en renodlad ämnesövergripande inriktning i sin lärarutbildning.

6.2.3.3 Samhällsperspektiv

Vi anser att ämnesövergripande arbete hjälper eleverna att se hur den förvärvade kunskapen i skolan kan användas i samhället. Precis som Österlind (2006) och Dewey (2004) menar vi att skola och samhälle hör ihop. Det är viktigt att eleverna redan i skolan förstår vilken nytta de har av sin kunskap även utanför skolan. Imsen (2000) menar att skolan har till uppgift att förbereda eleverna för samhällets utveckling. Genom att ämnesövergripande arbete ger eleven möjlighet

att utifrån variationsteorin se sambandet delar till helhet menar vi att eleverna förbereds för att använda sina kunskaper i samhället. Vi menar, precis som Dewey (2004), att kunskap först kan förstås när den ses i ett sammanhang. Innan dess har kunskapen ingen funktion. Tre av respondenterna, L2, L4 och L5, styrker sambandet då de poängterar vikten av att eleverna får förståelse för hur deras kunskaper kan användas i ett samhällsperspektiv.

6.2.3.4 Nackdelar

Naturligtvis finns det även nackdelar med ämnesövergripande undervisning. Nilsson (2007) menar att fri forskning skulle kunna innebära att eleven väljer ett område eleven redan har goda kunskaper om. Om så sker anser Nilsson (2007) att ämnesområdet inte leder till ytterligare diskussion där eleven kan vidareutvecklas. Vi anser att Nilsson (2007) delvis har rätt i sitt påstående, men vi menar samtidigt att det kan ge möjligheter för de elever som helt saknar intresse för specifika, ofta av läraren, förvalda ämnesområden. Dessa elever, menar vi, eventuellt skulle kunna visa ett större intresse för skolarbetet om de själva fick välja ett ämnesområde, vilket i sin tur förhoppningsvis även leder till ett större intresse för klasskamraternas valda ämnesområden.

Nilsson (2007) anser även att ämnesövergripande arbete kräver tillräckliga ämneskompetenser samt tydligare förberedelser från lärarens sida. Tydligare förberedelser och mer planeringstid anser fyra av våra respondenter nödvändigt vid ämnesövergripande arbete. En av respondenterna, L1, ser istället andra problem. L3 menar, i enighet med Nilsson (2007), att det krävs mer resurser för att få den ämneskompetens som krävs för att arbeta ämnesövergripande. L2 belyser att tanken med den gamla lärarutbildningen för årskurs ett till sju var att två lärare skulle dela en klass genom att komplettera varandra ämnesmässigt, något som aldrig blev verklighet. Då vi endast har erfarenhet från vår utbildning av att planera ämnesövergripande kan vi dessvärre inte avgöra hur det fungerar i arbetslivet. Med den erfarenhet vi har anser vi att det är lättare att genomföra ämnesövergripande undervisning i ett arbetslag än på egen hand. Vi tror dock, i enighet med L1, att det är nödvändigt att alla i arbetslaget är intresserade av att arbeta ämnesövergripande.

6.3 Observationer och lärandeteorier

Vid samtliga observationer undervisade respondenterna ämnesvis och enbart bänkundervisning förekom. Den lärandeteori vi menar att varje respondent använde sig av vid observationstillfället är behaviorismen. Behaviorismen, anser vi, är inte en lärandeteori att föredra vid ämnesövergripande arbete. Ett behavioristiskt synsätt innebär att alla elever kan lära sig allting, det tar bara olika lång tid. Ingen individualisering vid undervisningen görs, all

undervisning utformas likadant för samtliga elever (Imsen, 2000). Vi tror att en lärare med en behavioristisk syn på undervisning inte har ett lika stort intresse av att arbeta ämnesövergripande som en lärare med en annan lärandeteoretisk utgångspunkt. Ämnesövergripande arbete är för oss när lärarens undervisning har sin grund i pragmatismen, fenomenografin, konstruktivismen eller det sociokulturella lärandet. De här fyra lärandeteorierna anser vi fokuserar på elevens lärande (individualisering) till skillnad från behaviorismen som menar att alla elever kan lära sig allt, enda skillnaden är att det tar olika tid.

6.4 Slutsats

Slutsatsen av genomförd studie är att samtliga fem respondenter anser sig vilja använda ämnesövergripande arbete i sin undervisning. Definitionen av ämnesövergripande arbete skiljer sig dock åt mellan respondenterna. Samtliga respondenter är eniga om att minst två undervisningsämnen ska integreras. L3:s definition skiljer sig dock från de övrigas. L3 anser att ämnesövergripande arbete är när eleverna exempelvis skriver en text om ett landskap. Här menar L3 att eleven arbetat ämnesövergripande eftersom två undervisningsämnen, svenska och geografi, har integrerats. Övriga fyra respondenter menar att det är viktigt att utgå från ett tema eller arbetsområde för att sedan binda samman undervisningsämnena till en helhet där eleven ges möjlighet att se sambandet till verkligheten, en definition vi delar samt även Nilsson (2007) och Sjøberg (2005) styrker.

Samtliga fem respondenter är eniga om fördelarna med ämnesövergripande arbete. Fördelarna respondenterna lyfter fram är delar till helhet, det vill säga vikten av att eleverna ser samband mellan skola och verklighet, vilken samhällsnytta eleven har av kunskapen eleven tillgodogjort sig i skolan. Även motivation och förståelse är fördelar vid ämnesövergripande arbete, vilket både våra respondenter och litteraturen belyser är viktiga för eleven. Tre av våra respondenter, L3, L4 och L5, anger att de använder sig av ämnesövergripande arbete i sin undervisning. L4 är den enda av respondenterna som använder arbetssättet dagligen. Under våra observationer fick vi dessvärre aldrig se hur respondenterna använder ämnesövergripande arbete i sin undervisning. Under observationstillfällena förekom endast bänkundervisning där läraren intog ett behavioristiskt perspektiv. Vi menar att lärandeteorierna är av betydelse för om, alternativt i vilken utsträckning, lärare väljer att använda sig av ämnesövergripande undervisning. För oss innebär ämnesövergripande arbete aktiva elever där läraren handleder eleverna till kunskap. Undervisningen ska individualiseras där fokus är *hur* eleven lär. Lärmiljön är av betydelse, rätt verktyg behövs för att eleven självständigt, med handledning, ska nå kunskap och förståelse. Att eleven kan se samband, delar till helhet, skapar förståelse. De lärandeteoretiska perspektiv vi menar är lämpliga att utgå ifrån är konstruktivismen, sociokulturella perspektivet,

pragmatismen samt variationsteorin. Konstruktivismen fokuserar på *hur* eleven lär, sociokulturella perspektivet samt pragmatismen förutsätter aktiva elever, en lärmiljö anpassad efter den kunskap och förståelse eleven ska nå samt en lärare som handleder sina elever. Variationsteorin bygger på delar till helhet, ett sammanhang och förståelse ska skapas för eleverna.

De båda övriga respondenterna, L1 och L2, uppgav att de aldrig använder ämnesövergripande undervisning i undervisningen. Vi menar att detta är anmärkningsvärt eftersom L1 och L2 är de respondenter som genomfört en lärarutbildning med fokus på ämnesövergripande arbete. Nackdelarna varje respondent uppgav är planeringstiden, L3 påtalar även resursbehovet vid ämnesövergripande arbete. Samtliga respondenter menar att planering för ämnesövergripande arbete är mer tidskrävande gentemot ämnesbunden undervisning. Planeringstid tillsammans med lärare i kompletterande ämnen, menar respondenterna, är nödvändigt för att undervisningen ska bli fulländad.

6.5 Förslag på fortsatt forskning

Vid avslutad studie anser vi det märkligt hur lärare mestadels, alternativt alltid, väljer att arbeta ämnesvis trots att samtliga respondenter är överens om att förståelsen hos eleverna troligtvis ökar vid ämnesövergripande arbete. Vår slutsats har därmed väckt vår nyfikenhet att undersöka skillnaden i förståelse mellan ämnesbunden respektive ämnesövergripande arbete. Därför anser vi det intressant att genomföra en studie med utgångspunkt i ett tema eller ämnesområde där halva klassen arbetar med tema ämnesvis medan andra halvan av klassen arbetar ämnesövergripande med samma tema under x antal veckor. Samma slutttest genomförs i båda grupperna för att se om skillnader finns i resultat och förståelse. Förslagsvis minst tre olika klasser.

Även elevernas åsikt anser vi viktig. Att låta elever vana vid ämnesbunden undervisning arbeta ämnesövergripande under x antal veckor alternativt tvärtom, elever vana vid ämnesövergripande arbete arbetar ämnesbundet, för att vid avslutad testperiod utvärdera förståelse och intresse hos eleverna, vilket arbetssätt anser eleverna fungerat mest tillfredsställande?

7 Sammanfattning

Syftet med vår studie var att bringa klarhet i lärares syn på och huruvida lärare i årskurs 4 - 6 använder sig av ämnesövergripande arbete i sin undervisning. Vi ville även ta reda på ifall lärare såg någon koppling mellan ämnesövergripande arbete och motivation och förståelse för eleverna. Lärandeteorier är en naturlig del av lärares uppdrag, därför ville vi ta reda på om lärandeteorier är av betydelse för användandet av ämnesövergripande arbete i klassrummet. Den teoretiska delen av studien har fokuserats mot lärandeteorier, samhällsnytta, motivation och förståelse. Även nackdelar med ämnesövergripande arbete har belysts. Empirin gjordes med hjälp av kvalitativa semistrukturerade intervjuer samt observationer. Tillsammans med teoridelen utgör dessa trianguleringsmetoden.

Används ämnesövergripande undervisning i dagens klassrum i årskurs 4 - 6 och, i så fall, i vilken utsträckning?

Litteraturen har inte frambringat något resultat som belyser om och i vilken utsträckning ämnesövergripande arbete används i årskurs 4 - 6. Vid intervjutillfällena angav tre av respondenterna att de använder ämnesövergripande arbete i sin undervisning, dock inte varje lektion. Övriga två respondenter anser sig inte använda ämnesövergripande arbete alls. Dessvärre såg vi inte ämnesövergripande arbete användas vid något av observationstillfällena. Vårt resultat baseras därför enbart på respondenternas egen utsago.

Hur definierar lärare i årskurs 4 - 6 ämnesövergripande arbete samt ser lärarna några för- respektive nackdelar med att arbeta ämnesövergripande?

Definitionen hos respondenterna varierar, alla är dock eniga om att ämnesövergripande arbete måste bestå av minst två undervisningsämnen. Vår begreppsdefinition är baserad på Nilssons (2007) och Sjøbergs (2005) förklaring av ämnesövergripande arbete, vilken till viss del överensstämmer med respondenternas förklaringar.

Samtliga respondenter ser mestadels fördelar med ämnesövergripande arbete, det som skiljer respondenterna åt är att en av respondenterna i första hand ser fördelar för att underlätta sitt eget arbete, övriga respondenter ser främst fördelar för eleverna. Fördelar som lyfts fram är exempelvis individualiseringsmöjligheten, förståelse, motivation och delar- till- helhet, något även litteraturen bekräftar.

Nackdelar vid ämnesövergripande arbete är få enligt respondenterna. Tiden samt resurser är främst de nackdelar respondenterna belyser. Även Nilsson (2007) belyser att läraren behöver ägna mer tid på förberedelser vid ämnesövergripande arbete.

Vilken/vilka lärandeteorier synliggörs vid observationstillfällena och är det av avgörande betydelse för om läraren väljer att arbeta ämnesövergripande?

Enda lärandeteorin vi kunde urskönja vid samtliga observationer var behaviorismen. En behavioristisk syn på lärande innebär att undervisningen utformas likadant för samtliga elever, fokus ligger på *att* eleven lär till skillnad från konstruktivismens *hur* (Säljö, 2000).

Vi menar att ämnesövergripande arbete bör ha sin grund i konstruktivismen, pragmatismen, variationsteorin eller sociokulturella perspektivet. I de här fyra lärandeteorierna ligger fokus på elevens lärande och individualisering görs. Vi menar därför att lärandeteorierna är av betydelse för om, alternativt i vilken utsträckning, lärare väljer att använda sig av ämnesövergripande undervisning.

Resultatet påvisar att ämnesövergripande arbete troligtvis skulle skapa motivation och förståelse hos eleverna. Resultatet visar även att användande och definition varierar mellan respondenterna.

8 Referenser

8.1 Litteraturlista

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Björn (2008). *Grundskolans naturvetenskap: helhetssyn, innehåll och progression*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Arfwedson, Gerd B & Arfwedson, Gerhard (2002). *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik*. 2. uppl. Södertälje: HLS förlag.

Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.

Dahlin, Bo, Ingelman, Rutger & Dahlin, Christina (2002). *Besjälade lärande: skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., [utök.] utg. Stockholm: Natur och kultur.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, Laila (2008). *Att bli bättre lärare: hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2008

Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Imsen, Gunn (2000). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 3., [uppdaterade och utvidgade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Stockholm: Skolverket.

Nilsson, Jan (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sjøberg, Svein (2005). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Ödman, Per-Johan (1995). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. D. 2. Stockholm: Norstedt
- Österlind, Karolina (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt: studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Stockholms universitet, 2006

8.2 Elektroniska källor

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2012-04-07 kl 11.28

<http://na-serv.did.gu.se/nadpub/naspdf/nas10.pdf> 2012-04-09 kl 14.26

<http://www.skolvarlden.se/artiklar/”skolans-struktur-dodar-elevernas-motivation”> (2012-01-26)
kl. 15.34

<http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skolans-struktur-tar-kal-pa-elevernas-motivation/> 2012-04-09 kl 10.40

<http://www.avhandlingar.se/avhandling/0fde7974cf/> 2012-04-09 kl 14.34

<http://www.avhandlingar.se/avhandling/a367de0699/> 2012-04-24 kl 14.33

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1

Förberedande frågeformulär

Vi är två lärarstuderande, Therese Andersson och Sara Svensson, som har läst tre inriktningsterminer språk och skapande på högskolan i Kristianstad. Vi skriver nu vårt examensarbete som handlar om ämnesövergripande undervisning i årskurs 4 - 6. Syftet är att ta reda på om, hur och i vilken utsträckning ämnesövergripande arbete används.

Tack för att du ställer upp i vår undersökning. Deltagandet är naturligtvis helt frivilligt. Självklart kommer alla svar att behandlas anonymt och vi kommer även att avidentifiera din arbetsplats och identitet. Du har när som helst, både under intervju och observation, rätt att avbryta din medverkan vilket innebär att allt påbörjat material stryks och förstörs. Allt transkriberat material kommer att förstöras efter examensarbetets slut.

Nedan följer våra huvudfrågor för intervjutillfället.

Med vänliga hälsningar

Therese Andersson och Sara Svensson.

Intervjufrågor

1. Vad är din ålder?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vilken lärarutbildning gick du och när avslutade du den?
4. Fick du lära dig om ämnesövergripande arbete på din lärarutbildning?
5. Vad är din definition av ämnesövergripande arbete?
6. Använder du dig av ämnesövergripande arbete i din vardagliga undervisning? I så fall, i vilken utsträckning?
7. Inom vilka ämnen ser du fördelar med att använda ämnesövergripande arbete?
8. Ser du några fördelar med ämnesövergripande arbete? I så fall, vilka fördelar?
9. Ser du några nackdelar med ämnesövergripande arbete? I så fall, vilka nackdelar?

9.2 Bilaga 2

Observationsprotokoll

1. Vad gör läraren?
2. Hur arbetar eleverna?
3. Vilka ämnen blir synliga under observationen?
4. Vilka arbetsätt använder sig eleverna av? (ex individuellt/grupp, bänkuppgifter, läsning)