



Examensarbete i fördjupningsämnet samhällsorientering och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Ämnesövergripande undervisning, vad säger mellanstadielärarna?

*Subject-Integrated Teaching, What Do Middle School Teachers
Say?*

Linnea Strömberg

Grundlärarexamen med inriktning åk 4–6, 240 hp.

Examinator: Lars Pålsson Syll

Datum för slutseminarium: 2024-03-20

Handledare: Douglas Mattson

Förord

Min tid på Malmö universitet nalkas mot sitt slut och jag känner stor entusiasm och förväntan inför den framtida yrkesroll som väntar mig. Under det självständiga arbetet som jag skrev under hösten 2023 fick jag upp ögonen för ämnesövergripande undervisning (Cullin & Strömberg, 2024). Efter att jag tagit del av forskning kring ämnesövergripande undervisning, inte minst i relation till SO-ämnena, insåg jag dess stora potential både gällande elevers kunskapsutveckling samt lärares arbetssituation. Därav har jag tagit tillfället i akt att fördjupa mig inom ämnet och undersöka hur lärare och skolor i mitt närområde resonerar kring ämnesövergripande undervisning. Jag vill rikta ett stort tack till alla lärare som låtit mig ta del av deras erfarenheter och tankar kring ämnesövergripande undervisning, utan er hade detta arbete inte kunnat skrivas. Jag vill också rikta ett stort tack till Douglas Mattsson som stöttat och väglett mig under arbetets gång.

Abstrakt

Den svenska nuvarande läroplanen (hädanefter Lgr22) anger att det är lärare och rektorers ansvar att eleverna erbjuds ämnesövergripande undervisning (Skolverket, 2022, s. 14 & 19). Det framgår däremot inte hur eller i vilken omfattning detta ska ske, vilket skapar ett stort tolkningsutrymme. Syftet i det här examensarbetet är därför att beskriva och analysera mellanstadielärares inställning till ämnesövergripande undervisning. Studiens syfte besvaras med hjälp av en kvalitativ undersökning där semistrukturerade intervjuer utifrån en hermeneutisk och fenomenologisk forskningsansats genomförts. Detta för att möjliggöra en nyanserad och fördjupad förståelse för det breda begreppet *ämnesövergripande undervisning* samt lärarnas erfarenheter och inställning till det. Studien presenterar hur ämnesövergripande undervisning kan organiseras, dels, utifrån tidigare forskning, dels, utifrån vad de intervjuade lärarna beskriver. Vidare presenterar studien olika faktorer som kan påverka lärares inställning till ämnesövergripande undervisning, och resultatet av studien pekar på framför allt tre avgörande faktorer. För det första framstår *kunskapssyn* som avgörande vid organisering av undervisning. I den här studien analyseras kunskapssyn i kombination med ämnesövergripande undervisning utifrån *pragmatismen*, som är starkt förankrat med en vilja att utveckla en fördjupad helhetsförståelse. För det andra pekar studien på att skolans organisation är av stor betydelse, och då i form av pedagogiska inriktningar, sammansättning av personal och tidsfördelning. Den tredje faktorn relaterar till hur rådande *styrdokument* är formulerade och organiserade då det är lärares uppgift att följa och förhålla sig till dessa. I studien framkommer även ett nytt perspektiv på ämnesövergripande undervisning som är kopplat till huruvida undervisningen sker i kollegialt samarbete eller av en enskild lärare. I studien används begreppen *enskild-* och *kollegial ämnesövergripande undervisning* för att analysera detta. Studien undersöker om förutsättningarna skiljer sig åt och om lärarnas inställning varierar beroende på vilken form av ämnesövergripande undervisning som diskuteras. Denna studie riktar sig till lärare och rektorer som är intresserade av ämnesövergripande undervisning på mellanstadiet. Studien är relevant då undervisningen på mellanstadiet ofta går mot en mer ämnesuppdelad karaktär och det finns ett fåtal tidigare gjorda undersökningar som handlar om ämnesövergripandeundervisning i årskurserna 4–6.

Nyckelord: ämnesövergripande undervisning, mellanstadiet, SO-undervisning, synteskunskaper, skolans demokratiska uppdrag.

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
Inledning	6
1.2 Frågeställning	9
2. Centrala begrepp	10
2.1 Ämnesövergripande undervisning	10
2.2 Skolans demokratiska uppdrag.....	10
3. Tidigare forskning	11
3.1 Organisering av ämnesövergripande undervisning.....	11
3.2 Styrdokumentens inverkan på ämnesövergripande undervisning.....	11
3.3 Möjligheter med ämnesövergripande undervisning	13
3.4 Utmaningar vid ämnesövergripande undervisning	14
4. Teoretiska perspektiv	16
4.1 Pragmatismen.....	16
4.2 Synteskunskaper	18
5. Metod och material	19
5.1 Teoretiska utgångspunkter	19
5.1.1 Hermeneutiken.....	19
5.1.2 Fenomenologin	19
5.1.3 Grundad teori.....	20
5.2 Metoddiskussion	20
5.2.1 Intervjuer	21
5.3 Urval och presentation av respondenter	23
5.3.1 Urval.....	23
5.3.2 Presentation av respondenter	24
5.1 Etiska överväganden	25
6. Resultat & Analys	26
6.1 Vad är ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?.....	26
6.1.1 Lärarnas definition av ämnesövergripande undervisning	26
6.2 Hur möjliggörs en ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?	29
6.2.1 Förutsättningar för kollegial ämnesövergripande undervisning.....	29
6.2.2 Förutsättningar för enskild ämnesövergripande undervisning	31
6.2.3 Gemensamma förutsättningar vid enskild- & kollegial ämnesövergripande undervisning.....	32
6.3 Varför bedriver lärarna ämnesövergripande undervisning?.....	35
7. Slutsats & diskussion	38
7.1 Hur beskriver lärarna ämnesövergripande undervisning? Hur överensstämmer denna beskrivning med tidigare forskning?	38
7.1.1 Enskild- & kollegial ämnesövergripande undervisning	38

7.2 Vad motiverar eller begränsar en ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?	39
7.3 Har skolans organisation någon påverkan på lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning? I så fall vilken och hur tar det sig uttryck?	40
7.5 Vad har mellanstadie lärare för inställning till ämnesövergripande undervisning?.....	41
7.6 Summering av resultat och framåt blick.....	41
Referenser.....	43
Bilagor	45
<i>Bilaga 1</i>	45

Inledning

Begreppet ämnesövergripande undervisning används i den här studien för att beskriva en organisering av undervisning där två eller flera skolämnen samverkar, till skillnad från ämnesuppdelad undervisning där undervisning sker i enskilda skolämnena. Enligt tidigare forskning kan ämnesövergripande undervisning medföra flera positiva effekter, dels, gällande elevers kunskapsutveckling, dels, gällande lärares arbetssituation. Det kan exempelvis yttra sig genom en mer samlad skolvardag eftersom undervisningstiden är mer samlad, vilket i sin tur möjliggör för kreativa undervisningsformer då lärarna förfogar över mer sammanhängande undervisningstid (Blanck 2014, s. 173). Vid ämnesövergripande undervisning där innehåll från olika skolämnena integreras verkar eleverna kunna nå något annat än om endast ämnesuppdelad undervisning bedrivs, nämligen en helhetsförståelse. Enligt tidigare forskning handlar det om en helhetsförståelse för samhället i kombination med kompetenser som hjälper eleverna att kunna agera som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare (Blanck 2014, s. 172, Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr 2017, s. 95, Mård 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Black (2014, s. 172) exemplifierar dessa kompetenser som att eleverna får redskap och kunskaper för att kunna sköta sin ekonomi, att kunna tänka och agera mer miljövänligt samt att kunna påverka sin omgivning att göra detsamma.

I den här studien relateras ämnesövergripande undervisning återkommande till skolans demokratiska uppdrag, vilket i stort beskrivas som att eleverna ska utveckla kunskaper för att klara sig i verkliga livet. Detta beskrivs i Lgr22 som att skolan har i uppdrag att främja elevernas lärande för att de ska kunna leva och verka i samhället, vilket kräver mer beständiga kunskaper som utgör en gemensam referensram alla i samhället behöver (Skolverket, 2022, s. 7). Vad dessa kunskaper och den gemensamma referensramen är framkommer inte helt tydligt, men kan tolkas som något större än de kunskaper som endast beskrivs i de olika kursplanerna. En tydligare beskrivning av skolans demokratiska uppdrag finns i Motion 2012/13: Ub24

Skolans demokratiska uppdrag syftar till att främja elevernas medborgerliga kompetens genom att arbeta för att eleverna ska dela de grundläggande demokratiska värderingar som värdegrunden fastslår, utveckla kunskap om samhälle och politik samt de förmågor som krävs för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle. (Motion 2012/13: Ub24, s. 1).

I tidigare forskning motiverar ofta lärare ämnesövergripande undervisning med något som kan likställas med skolans demokratiska uppdrag (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Hur skolor och lärare tar sig an det demokratiska uppdraget kan troligtvis skilja sig åt. Därför kommer den här studien att undersöka om det finns några kopplingar mellan de intervjuade lärarnas utsagor angående ämnesövergripande undervisning i relation till skolans demokratiuppdrag. Motiverar lärarna i den här studien, likt i tidigare forskning, sin ämnesövergripande undervisning med skolans demokratiska uppdrag?

Den svenska läroplanen kan tolkas som motstridig då det finns två riktlinjer som kan tyckas stå emot varandra. Å ena sidan finns det en strävan efter att tydligare fokusera på ämnesspecifika kunskaper. Detta syns bland annat genom en omorganisering av SO-undervisningen efter införandet av läroplanen 2011 (hädanefter Lgr11), som ledde till att de olika SO-ämnena fick separata kursplaner på mellanstadiet (Samuelsson 2014 s. 114). Vilket finns kvar även i dagens läroplan där SO-ämnena har fyra olika kursplaner med egna bedömningskriterier på mellanstadiet (Skolverket 2022). Å andra sidan finns det även en strävan om samarbete och samspel mellan olika skolämnen. Det står bland annat i Lgr22 att det är lärare och rektors ansvar att ge eleverna möjlighet att arbeta ämnesövergripande men det står inte i vilken omfattning eller inom vilka skolämnena (Skolverket 2022, s. 14 & 19). Liknande ambitioner finns i den finländska läroplanen, där det finns en strävan att undervisningen ska vara av större ämnesövergripande karaktär (Mård 2020, s. 89). Det ledde till att den finländska läroplanen år 2014 införde ämnesövergripande undervisning som obligatoriskt komplement till ämnesuppdelad undervisning med det övergripande målet att utveckla mångsidiga kompetenser bland eleverna (Mård 2020, s. 89). Vidare beskriver Mård (2020, s. 89) att denna förändring av läroplanen innebar nya utbildningsriktlinjer vilket också ställde krav på lärarutbildningen och lärares professionsutveckling. Det uppkom alltså ett nytt behov av att utveckla en ämnesintegrerad pedagogik (Mård 2020, s. 89). Eftersom det finns en liknande ambition i den svenska läroplanen kommer den här studien undersöka om det finns ett liknande behov bland lärarna i den svenska skolan. Studien kommer att försöka ta reda på vad mellanstadielärarna själva uttrycker att de behöver för att kunna genomföra en framgångsrik ämnesövergripande undervisning.

Blanck (2014, s. 131) har identifierat olika villkor och förutsättningar som är av avgörande betydelse vid ämnesövergripande undervisning. Enligt Blanck (2014, s.131) är det i huvudsak tre faktorer som möjliggör för ämnesövergripande undervisning: 1) gemensam planeringstid, 2) ett motiverat arbetslag, samt 3) organisationen av elevernas schema. Denna studie ämnar komplettera och utveckla vad tidigare forskning tagit fasta på kopplat till organisering av ämnesövergripande undervisning, genom att sex mellanstadielärare med erfarenhet av ämnesövergripande undervisning har intervjuats. Under intervjuerna undersöks, dels, om lärarna uttrycker samma möjligheter och utmaningar med ämnesövergripande undervisning som tidigare forskning pekat på, dels, försöker studien utreda om det finns ytterligare perspektiv som inte framkommit i tidigare forskning. Empirin är insamlad från olika skolor med skilda kontexter. Syftet är att undersöka om lärarnas uppfattning om ämnesövergripande undervisning skiljer sig utifrån skolans kontext och förutsättningar (så som skolans storlek, elevsammansättning, organisatoriska förutsättningar samt lärarkompetenser), något jag saknat i tidigare forskning. Det handlar både om hur den aktuella skolan behandlar ämnesövergripande undervisning, men också hur lärarna tolkar styrdokumentens åsyfta kopplat till ämnesövergripande undervisning. Under arbetet med denna uppsats har inga AI-verktyg använts för att generera innehåll, översätta text eller strukturera materialet. Att helt ha uteslutit AI kan innebära att vissa effektiva verktyg gått miste, därför finns det en ambition att i framtida arbeten använda verktygen på ett kritiskt och ansvarsfullt sätt.

1.1 Syfte och frågeställningar

Som nämns ovan tycks det finnas flera anledningar till att bedriva ämnesövergripande undervisning på mellanstadiet, men med det sagt verkar det inte vara helt oproblematiskt. En ämnesövergripande undervisning kräver att det finns vissa tillgängliga förutsättningar i form av bland annat tid och lämpliga resurser (Blanck 2014, s. 131). Utöver det finns det en uppfattning om att styrdokumentet har gått mot en alltmer ämnesuppdelad inriktning vilket kan försvåra för ämnesövergripande undervisning (Samuelsson, 2014, s. 18). För de yngre åldrarna i grundskolan har det funnits en tydlig tradition av ämnesövergripande undervisning, medan de senare åren av grundskolan ofta präglats av mer ämnesspecifika perspektiv (Stolare 2015, s. 2). Den här studien avser därför att komplettera tidigare forskning genom att undersöka vad mellanstadielärare anser att det finns förutsättningar att bedriva ämnesövergripande undervisning. Studiens syfte är att beskriva och analysera mellanstadielärares inställning till ämnesövergripande undervisning.

1.2 Frågeställning

Eftersom studien syftar till att utveckla förståelsen för mellanstadielärares inställning till ämnesövergripande undervisning, är den huvudsakliga frågeställningen: ”Vad har mellanstadielärare för inställning till ämnesövergripande undervisning?”. Frågan besvaras med hjälp av fyra underfrågor som till största del formulerade utifrån tidigare forskning som pekar på att faktorer som tid, resurser och styrdokument har avgörande betydelse för lärarnas inställning (Blanck, 2014, s. 131, Samuelsson, 2014, s. 18). Studien har också en fråga av öppnare karaktär: ”Vad motiverar eller begränsar en ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?” i syfte att utreda om det finns ytterliga faktorer som påverkar lärarnas inställning utöver det framkommit i tidigare forskning. Nedan presenteras studiens samtliga underfrågor:

- Hur beskriver lärarna ämnesövergripande undervisningen? Hur överensstämmer denna beskrivning med tidigare forskning?
- Vad motiverar eller begränsar en ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?
- Har skolans organisation någon påverkan på lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning? I så fall vilken och hur tar det sig uttryck?
- Har styrdokumentet någon inverkan på lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning? I så fall vilken?

2. Centrala begrepp

I studien så kommer löpande *ämnesövergripande undervisning* och *skolans demokratiska uppdrag* att användas. Dessa begrepp är däremot inte självklara och det är därför motiverat att kort beskriva hur de används och förstås i den här studien.

2.1 Ämnesövergripande undervisning

I stort kan ämnesövergripande undervisning beskrivas som en organisering av undervisning där två eller flera skolämnen samverkar för att förmedla och utveckla en viss kunskap bland eleverna. Det skiljer sig från ämnesuppdelad undervisning där förmedlingen i stället sker igenom ett skolämne åt gången (Olovsson & Näsström, 2018, s. 90).

2.2 Skolans demokratiska uppdrag

I den här studien beskrivs ämnesövergripande undervisning återkommande i relation till skolans demokratiska uppdrag. I tidigare forskning beskrivs det att SO-undervisning som bedrivs ämnesövergripande kan möjliggöra att elever utvecklar en större helhetsförståelse för samhället, samt utvecklar kompetenser att kunna agera som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Detta ligger i linje med skolans demokratiska uppdrag som i skollagen beskrivs handla om att utbildningen ska utformas så att eleverna fostras till väl förberedda samhällsmedborgare vilket handlar om att förbereda eleverna för aktiva livsval och aktivt deltagande i samhällslivet (SFS 2010:800, 10 kap. 2 §).

3. Tidigare forskning

3.1 Organisering av ämnesövergripande undervisning

Ämnesövergripande undervisning kan variera till sin utformning, bland annat vad gäller relationer mellan skolämnen. Blanck (2014, s. 55) beskriver detta genom en så kallad *analysram för ämnessamspel* där hon åtskiljer och kategoriserar hur olika former av ämnesövergripande undervisning utformas. Olovsson (2020, s. 8) har gjort en förenklad version av Blacks tabell (2014, s. 55) som presenteras här för att synliggöra olika former av ämnesövergripande undervisning.

Kategori av ämnessamspel	Samspelets kännetecken, samt relation mellan centrala begrepp och ämnen
Förvetenskapligt	Utgår från vardagsverklighetens kunskaper. De centrala begreppen är odefinierade.
Hjälpande	Ett eller flera ämnen stöttar annat/andra ämnen som är huvudämnen och formulerar kunskapsområdet/temat. De centrala begreppen är ämnesspecifika.
Sammankopplande	Flera ämnen belyser olika aspekter av ett kunskapsområde/tema. De centrala begreppen är ämnesspecifika, och relateras till varandra.
Förenande	Flera ämnen förenas i ett gemensamt kunskapsområde och är ömsesidigt stöttande. De centrala begreppen är ämnesöverlappande.
Omskapande	Ämnesgränserna är upplösta och kunskapsinnehållet förenas till en syntes, med gemensamma centrala begrepp.

Tabell 1 (Olovsson, 2020, s. 8)

3.2 Styrdokumentens inverkan på ämnesövergripande undervisning

Inom den svenska ämnesövergripande forskningen nämns Gunilla Svingbys arbeten frekvent, hon är tidigare universitetslektor och docent i pedagogik vid Göteborgs universitet. Det troligtvis vanligaste citerade citatet i tal om ämnesövergripande undervisning är ”Människor upplever inte verkligheten som ämnesuppdelad” (Svingby, 1986, s. 97), vilket då ofta används som motiv bakom ämnesövergripande undervisning. Enligt Svingby (1986, s. 102) uppdragades debatten om ämnesövergripande undervisning som en reaktion mot läroplaner som var utformade utifrån vetenskapliga discipliner. Skolämnen var åtskilda enheter och undervisningen skulle präglas av katederundervisning med fokus på utantillinläring. Svingby (1986, s. 104) förespråkar ämnesövergripande undervisning i syfte att skapa helheter och

sammanhang i elevers kunskap. Enligt Svingby (1986, s. 125) organiseras undervisning utifrån rådande kunskapssyn vilket varierar över tid.

Johan Samuelsson är professor i historia vid Karlstads universitet. Han har undersökt hur SO-undervisningen i svensk skola har beskrivits i statliga utvärderingar och styrdokument i moderntid, i förhållande till ämnesövergripande eller ämnesuppdelad undervisning. Enligt Samuelsson (2014, s. 18) så har organiseringen av SO-undervisningen i läroplanen gått från en ämnesövergripande karaktär till att bli alltmer ämnesuppdelad efter införandet av Läroplanen 2011 (hädanefter Lgr11). Något som syns även i dagens läroplan där SO-ämnena har fyra olika kursplaner med egna bedömningskriterier på mellanstadiet (Skolverket, 2022). Enligt Samuelsson (2014 s. 86) beror omorganiseringen framför allt på ideologiska strömningar inom skolväsendet. Enligt Samuelsson (2018, s. 86) förespråkar framför allt progressivister en sammanhållen och ämnesintegrerad SO-kursplan, där det övergripande målet med undervisningen är att utbilda elever till kritiska och reflekterande samhällsmedborgare. Kritikerna till detta lyfter i stället fram behovet av en SO-undervisning byggd på de enskilda ämnens perspektiv och metoder (Samuelsson, 2014, s. 86). En ytterligare orsak till omorganiseringen av Lgr11 var en önskan om uppföljningsbara kunskaper bland eleverna vilket hänger ihop införandet av nationella prov och betyg från årskurs 6 (Samuelsson, 2014, s. 86). Det skulle helt enkelt vara lättare att bedöma och sätta betyg på eleverna om de hade enskilda kursplaner i stället för ett sammanhängande SO-ämne.

Den omorganisering av SO-undervisningen i läroplanen som Samuelsson (2014) beskriver efter införande av Lgr11 har fått utstå kritik från olika håll. Olovsson (2020, s. 19) menar att utvecklingen av ämnesuppdelade läroplaner riskerar att leda till att *SO-ämnenas gemensamma kärna* går förlorad. Enligt Olovsson (2020, s. 19) refererar *SO-ämnenas gemensamma kärna* till kompetenser och en helhetsförståelse som möjliggör att eleverna utvecklas till aktiva samhällsmedborgare. När då endast ämnesuppdelad undervisning bedrivs går denna kärna förlorad till förmån för kunskaper som är enklare att bedöma (Olovsson 2020, s. 19). Samuelsson går i linje med detta och menar att de ämnesuppdelade kursplanerna får till följd att eleverna förväntas utveckla ämneskunskaper kopplade till de olika kursplanerna och dess bedömningskriterier på bekostnad av kunskaper som i högre grad är kopplade till demokratiuppdraget med tillhörande medborgarkompetens (Samuelsson, 2014 s. 114).

3.3 Möjligheter med ämnesövergripande undervisning

Det finns enighet inom tidigare forskning att SO-ämnena (religion, samhällskunskap, geografi & historia) är nära förankrade med just skolans demokratiuppdrag (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Demokratiuppdraget kan i stort beskrivas handla om att skolan ska arbeta för att eleverna ska utveckla grundläggande demokratiska värderingar samt de förmågor som krävs för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle (Motion 2012/13: Ub24, s. 1). I flera tidigare studier uppger lärare att SO-undervisning som bedrivs ämnesövergripande kan möjliggöra att elever utvecklar en större helhetsförståelse för samhället, samt utvecklar kompetenser att kunna agera som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Olovsson (2020, s. 18) kallar detta för ”SO-ämnenas gemensamma kärna” vilket rör sig om övergripande kunskaper som kan utveckla mer komplexa förmågor bland eleverna, i likhet med Blancks *synteskunskaper* (2014, s. 180). Synteskunskaper refererar till kunskaper som är bortom kursplanernas omfång och handlar om att eleverna ska utveckla förmågor att agera i en komplex verklighet (Blanck, 2014, s. 180).

Det mest förekommande argumentet för en ämnesövergripande undervisning är kopplat till att eleverna i högre grad kan utveckla en helhetsförståelse i förhållande till om endast ämnesuppdelad undervisning bedrivs (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Nina Mård undersökte under sin framväxande doktorsavhandling hur klasslärare implementerade ämnesövergripande undervisning, ur både ämnesdidaktiska och allmändidaktiska perspektiv. Mård (2020, s.106) genomförde en fallstudie i en finländsk årskurs 6 där det framkom att lärarnas intention med ämnesövergripande samhällsundervisning var att utveckla en större förståelse för samhället och att utveckla elevernas färdigheter att agera som företagsamma medborgare i samhället. Liknande resonemang förs i Olovssons (2020, s. 17) artikel då de tillfrågade lärarna anger att ämnesövergripande undervisning erbjuder eleverna en större helhetsförståelse. Lärarna beskriver att ämnesinnehållet hamnar i ett större sammanhang vilket de menar leder till eleverna i större utsträckning kan agera som delaktiga, men även som kritiska samhällsmedborgare Olovssons (2020, s. 17).

Det finns enighet inom tidigare forskning att ämnesövergripande undervisning kan föra med sig flera positiva effekter. Det handlar bland annat eleverna utvecklar en ökad helhetsförståelse,

djupare ämneskunskaper samt komplexare förmågor i större utsträckning än om endast ämnesuppdelad undervisning bedrivs (Blanck, 2014, s. 180, Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). Utöver det beskriver även Blanck (2014, s. 173) att lärarnas inflytande kan öka då det förfogar över mer sammanhängande tid. Men vad krävs då vid ämnesövergripande undervisning? Blanck (2014, s. 131) har identifierat olika avgörande förutsättningar vid ämnesövergripande undervisning. Det handlar om att lärarna behöver ha tillräckligt med planeringstid, att lärarlaget är motiverad samt att eleverna har ett schema som möjliggör ämnesövergripande undervisning (Blanck, 2014, s. 131). Frågan blir då om det finns några andra faktorer som kan begränsa ämnesövergripande undervisning?

3.4 Utmaningar vid ämnesövergripande undervisning

Anna Henriksson Persson har doktorerat i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet/Högskolan Dalarna och Sara Irisdotter Aldenmyr, professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. De har tillsammans under arbetet med sin licentiatuppsats genomfört tre kvalitativa forskningsintervjuer med SO-lärare på mellanstadiet. Deras syfte var att undersöka hur SO-lärare på mellanstadiet resonerar kring demokratiuppdraget i förhållande till en ämnesövergripande SO-undervisning (Henriksson Perssons & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 83). De intervjuade lärarna för liknande resonemang kopplat till de uppdelade kursplanerna, då de uppger att det är en svår balans att dels lära ut det som krävs enligt kursplanerna, dels ge utrymme för mer komplexa och omfattande kunskaper som i högre grad kan kopplas till skolans demokratiuppdrag (Henriksson Perssons & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 83). Även i Olovssons (2020, s.18) undersökning resonerar lärarna på liknande sätt, de uppger att de uppdelade kursplanerna i SO-ämnena försvårar arbetet med en ämnesövergripande undervisning, dels då vissa ämnens centrala innehåll är svåra att kombinera med andra ämnen, dels att de uppdelade betygskriterierna försvårar bedömningen vid ämnesövergripande undervisning Olovsson, 2020, s.18).

Sammantaget går det utifrån tidigare forskning att urskilja att det som ofta motiverar en ämnesövergripande SO-undervisning är att det kan ge en större helhetsförståelse bland eleverna, samt en utveckling av övergripande komplexa förmågor som hjälper eleverna att förstå och navigera i samhället. De hinder som uppstår vid en ämnesövergripande undervisning

tenderar att handla om de åtskilda kursplanerna, dels, vilket centralt innehåll som ska behandlas, dels, hur elevernas kunskaper ska synliggöras och mätas utifrån bedömningskriterierna. Samtidigt finns det studier som ger en annan bild. Applebee m.fl. (2007) undersöker hur 11 olika amerikanska lärarlag arbetar ämnesövergripande och vad det får för konsekvenser för undervisningen. I den studien drar de slutsatsen att ämnesövergripande undervisning varken ger mer eller mindre kunskaper bland eleverna, de menar snarare att de olika skolämnena är bidragande beståndsdelar som överlappar varandra och kan bidra till en helhetsförståelse oavsett om undervisningen bedrivs ämnesuppdelat eller ämnesövergripande (Applebee m.fl., 2007, s. 1036). Det som artikeln tar upp som eventuella nackdelar med ämnesövergripande undervisning är att det är tidskrävande och kräver ett samarbetsvilligt och engagerat lärarlag (Applebee m.fl., 2007, s. 1036).

4. Teoretiska perspektiv

Utifrån tidigare forskning framstår kunskapssyn som avgörande vid organisering och implementering av undervisning. Den generella rådande kunskapssynen i samhället påverkar utformningen av styrdokument, som i sin tur påverkar i vilken omfattning som undervisningen bedrivs ämnesuppdelat eller ämnesövergripande (Samuelsson 2014 s. 86). Även den enskilde lärarens kunskapssyn påverkar undervisningens utformning (Svingby 1986, s. 125). I bakgrund till detta kommer de intervjuade lärarnas resonemang kopplat till ämnesövergripande undervisning att analyseras utifrån *pragmatismen* och *synteskunskaper*. Pragmatismen är ursprungligen en filosofisk tradition som anser att barn upplever världen i en helhet (Dewey, [1902] 2004, s. 109). Inom pragmatismen anses det att undervisningen bör organiseras ämnesövergripande och syftet är att eleverna ska utveckla kunskaper som är relevanta för ett komplicerat samhälle (Säljö, 2020, s. 266). Pragmatismen används i den här studien för att undersöka bakomliggande orsaker till de intervjuade lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning. Studien tittar bland annat på vad lärarna motiverar sin undervisning med, och hur detta relaterar till pragmatismen. Studien undersöker också hur lärarna tolkar läroplanens direktiv och hur det relaterar till pragmatismens kunskapssyn. Synteskunskaper är ett teoretiskt begrepp som används i den här studien för att beskriva de komplexa och ofta motiverande förmågor som en ämnesövergripande undervisning kan utveckla bland eleverna (Blanck 2014, s. 180).

4.1 Pragmatismen

Ämnesövergripande undervisning har drygt hundraåriga rötter i svensk kontext (Blanck, 2014, s. 37). Enligt Marklund & Svingby (1986, s. 70 & 125) är organisationen av undervisningen underordnad kunskapssynen. Därför måste man undersöka den underliggande kunskapssynen när man talar om ämnesövergripande undervisning. Historiskt sett uppdagades talet om ämnesövergripande undervisning som en reaktion mot läroverkens vetenskapscentrerade läroplaner, med skolämnena som kopior av universitetsämnen (Blanck, 2014, s. 37). Vidare beskriver Blanck (2014, s. 37) att reaktionen kom från den filosofiska traditionen pragmatismen som utvecklades i USA med John Dewey som viktig förespråkare.

Ros Mari & Sven Hartman (2004) har översatt John Deweys originaltexter i samlingsverket *individ skola och samhälle*. Dewey kritiserade läroplaner och undervisning som är uppdelade

utifrån ämnesdiscipliner där ingen hänsyn tas till elevernas erfarenhet och intressen (Dewey, [1902] 2004, s. 110). I sin artikel *The Child and the Curriculum (1902)* problematiserar Dewey den ämnesuppdelade undervisningen då han skriver att när barn är engagerade och intresserade av något upptar det hela deras universum och under detta engagemang rör de sig lätt och snabbt mellan olika ämnen utan att reflektera över några övergångar eller avbrott vilket följande citat:

Så börjar de skolan och studier i olika ämnen delar upp och rutar in världen för dem. [F]akta tas ut ur sina naturliga erfarenhetssammanhang och grupperas om i enlighet med någon allmän princip. Ämnesindelningen är inte något som finns i barnets erfarenhet. Individerna upplever inte tingena i separata fack (Dewey, [1902] 2004, s. 109).

Enligt pragmatismen är skolans främsta uppgift att förbereda elever för demokratins krav och möjligheter och utveckla insikter som gör dem till aktiva samhällsmedborgare (Säljö, 2020, s. 263 & 268). Dewey skriver själv när han talar om utbildning att "Det är inte kunskap eller orienteringen som är målet utan självförverkligande som är målet" (Dewey, [1902] 2004, s. 110).

Deweys uttalanden kan uppfattas gå i linje med rådande läroplan som säger att skolans uppdrag är att främja elevers personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (Skolverket, 2022, s. 7). Deweys och pragmatismens syn på utbildning och kunskap stämmer väl in på de ambitioner som vanligtvis förs inom ämnesövergripande undervisning än idag, nämligen att utveckla en helhetsförståelse bland eleverna för att kunna verka i en komplex verklighet. Inom pragmatismen anses kunskap vara sådant som människor har användning av i sin vardag, sådant som hjälper dem att hantera situationer och lösa problem och man skiljer inte på teori och praktik (Säljö, 2020, s. 264). Enligt pragmatismens företrädare kan vi inte hålla fast vid strikta ämnesuppdelningar utan skolans huvuduppgift måste vara att hjälpa eleverna att utveckla kunskaper som är relevanta för ett komplicerat samhälle (Säljö, 2020, s. 266), vilket ligger nära ambitionerna med ämnesövergripande undervisning.

4.2 Synteskunskaper

En ofta åkallad och återkommande studie inom svensk ämnesövergripande forskning är Sara Blanck och hennes licentiatuppsats ”*Där ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*” (2014). Det var Blanck som myntade begreppet *synteskunskaper* (s. 180), vilket hon menar åsyftar kunskaper som ger eleverna förutsättningar att hantera en föränderlig värld.

Synteskunskaperna är de kunskaper och förmågor som eleverna utvecklar utifrån ämnenas samspel med varandra och kan exempelvis leda till förståelse för och förändring av samhället. Synteskunskaperna kan vara svåra att mäta och förhåller sig kanske inte alltid tydligt till de enskilda ämnenas kunskapskrav, utan relaterar kanske i större utsträckning till läroplanens övergripande mål eller andra externa mål. (Blanck, 2014, s. 180)

Efter att ha studerat tre olika ämnesövergripande undervisningsformer i grundskolans senare år drar Black slutsatsen att den ämnesövergripande undervisningen tenderar att ge eleverna ytterligare kunskaper än vad endast en ämnesuppdelad undervisning kan erbjuda. Black kallar dessa kunskaper för synteskunskaper och menar att det handlar om kunskaper som ger eleverna förutsättningar att hantera en föränderlig värld (2014, s. 182). I den här studien kommer synteskunskaper att användas i relation till skolans demokratiska uppdrag i kombination med en strävan om att fostra delaktiga samhällsmedborgare. Eftersom synteskunskaper handlar om att utveckla förmågor bland eleverna som möjliggör för dem att vara delaktiga samhällsmedborgare kan det uppfattas som nära förankrat med skolans demokratiuppdrag som handlar om att fostra väl förberedda samhällsmedborgare (SFS 2010:800, 10 kap. 2 §).

5. Metod och material

För att få en förståelse för mellanstadielärares inställning till ämnesövergripande undervisning har en kvalitativ studie bestående av semistrukturerade intervjuer med sex mellanstadielärare genomförts. I det här kapitlet kommer studiens metod och övervägande vid datainsamlingen att beskrivas. Studiens teoretiska utgångspunkter kommer också att beskrivas då det ligger till grund för valet av att genomföra en kvalitativ studie. Studien söker efter förståelse och grundar sig i hermeneutiken och fenomenologin då det är lärarnas livsvärldar, deras upplevelser, erfarenheter och inställning som är av intresse. Studien syftar också till att komplettera tidigare forskning med vad just mellanstadielärare uttrycker för behov kopplat till ämnesövergripande undervisning. Därför har följdfrågorna under intervjuerna varit individuella för att få så uttömmande svar som möjligt ihop om att se nya infallsvinklar och perspektiv, vilket gör att studien även har spår av grundad teori.

5.1 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt beskrivs vetenskapsteorierna som används som utgångspunkt under den här studien, samt vad de haft för betydelse och inverkan under själva arbetet med undersökningen.

5.1.1 Hermeneutiken

Andreasson & Johansson (2020, s. 46) beskriver hermeneutiken som en vetenskapsteori som utmärks av en strävan att tolka och förstå svårfångade företeelser och samband. Vidare beskrivs hermeneutiken som läran om tolkning som har en central ambition att nå förståelse för människor och deras *livsvärld* (Andreasson & Johansson, 2020, s. 47). Eftersom den här studien intresserar sig för de enskilda lärarnas erfarenheter och perspektiv har det handlat om att tolka de olika lärarnas utsagor för att förstå och se samband mellan deras erfarenheter och perspektiv i förhållande till ämnesövergripande undervisning.

5.1.2 Fenomenologin

I likhet med hermeneutiken används fenomenologiska tillvägagångssätt när forskaren vill förstå ett fenomen ur informanternas perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 113). I

pedagogiska sammanhang används fenomenologin ofta när yrkesutövare ska beskriva sina upplevelser i sina verksamheter (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 96), vilket är precis vad den här studien intresserar sig för. Som kvalitativ design handlar fenomenologi om att utforska och beskriva människors erfarenheter och förståelse av ett fenomen, där forskaren strävar efter att tolka meningen bakom ett yttrande eller en handling hos en specifik grupp människor (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 113). Inom fenomenologiskdesign analyseras meningsinnehållet i empirin (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 114), och i den här studien har det inneburit att dels, ta fasta på vad lärarna faktiskt uttrycker, dels, tolka meningen bakom deras yttranden. Att tolka meningen bakom lärarnas yttrande har i det här fallet handlat om att försöka förstå olika faktorer som påverkar deras inställning till ämnesövergripande undervisning i form av bland annat skolorganisatoriska frågor, kollegialt samarbete och styrdokument.

5.1.3 Grundad teori

Tidigare forskning om ämnesövergripande undervisning handlar till stor del om att identifiera olika dimensioner av ämnesövergripande undervisning där det studerats i vilken grad olika skolämnen samverkar, eller om att identifiera för- och nackdelar med ämnesövergripande undervisning (jmf Blanck, 2014). I den här studien är målet att komplettera tidigare forskning och bidra med nya perspektiv. Fenomenologisk design betonar meningen bakom individers erfarenheter av ett fenomen och tar utgångspunkt i redan existerande teorier, medan inom grundad teori är syftet att utveckla nya teorier med utgångspunkt ur empirin (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 116). Vidare beskriver Christoffersen & Johannessen (2015, s. 116) att det kan handla om att utveckla begrepp av generell karaktär. I den här studien har därför intervjuerna utgått från några gemensamma övergripande frågor för att sedan utmynna i individuellt anpassade underfrågor i syfte att få så uttömmande svar som möjligt och därigenom få nya syn på nya perspektiv och erfarenheter.

5.2 Metoddiskussion

Metodböckerna *Forskningsmetoder för lärarstudenter* av Line Christoffersen och Asbjörn Johannessen (2012), samt *Skriva uppsats med kvalitativ metod* av Johan Alvehus (2023) har använts som hjälpmedel och vägledning under processen. Intervjuer beskrivs ofta som en

oslagbar metod när det handlar om att ta reda på hur människor tänker och känner (Alvehus, 2023, s. 111). Eftersom syftet i den här studien har varit att förstå lärarnas perspektiv ansågs kvalitativa intervjuer vara lämplig metod, då det öppnar upp för mer detaljerade och fylligare beskrivningar i jämförelse med en enkätstudie (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 83–84). En kvantitativ studie i form av exempelvis enkäter hade däremot kunnat ge en större datamängd vilket gjort att resultatet kunnat generaliseras i större utsträckning. Utöver det hade enkäter med fasta svarsalternativ skapat en standardisering som gjort det enklare att jämföra svaren, i den här studien har dock fördelarna med intervjuer vägt tyngre vid metodvalet. Avsnittet nedan kommer att beskriva och diskutera hur arbetet med intervjuerna gått till, och vilka möjligheter och utmaningar som uppkommit under arbetets gång.

5.2.1 Intervjuer

Intervjuerna har lyssnats och lästs igenom flera gånger för att hitta meningsbärande delar i materialet. Materialet har strukturerats genom kodning och tematisering för att i nästa steg försöka svara på studiens huvudsakliga frågeställning ”Vad har mellanstadielärare för inställning till ämnesövergripande undervisning?”. En övergripande intervjuguide (se bilaga 1) har använts som utgångspunkt under intervjuerna. Tre teman; ämnesövergripande undervisning, tolkningar av läroplanen samt skolans organisation, har identifierats utifrån den tidigare forskningen och låg till grund för intervjuguiden. I hopp om att få välutvecklade berättelser av lärarna har mängden frågor varit restriktiva, då Alvehus (2023, s. 115) menar att det annars finns risk att intervjun endast handlar om att besvara frågor och då går man miste om djupare förståelse. Att vara restriktiv med antalet frågor har varit en framgång under intervjuerna i den här studien då de intervjuade lärarna fört fylliga och välutvecklade resonemang. Intervjuerna har spelats in och transkriberas för hand, ord för ord för att undvika att någon värdefulla data går förlorad. Smärre grammatiska korrigeringar har gjorts i det färdigställda arbetet i syfte att underlätta för läsaren. Enligt Alvehus (2023, s. 116) kan det vara en nackdel att spela in intervjuer då det kan störa och begränsa den som blir intervjuad, något som dock inte märkts av i den här studien. Fördelen med att spela in, vilket också ligger till grund för inspelningen i den här studien, är enligt Alvehus (2023, s. 116) att intervjuaren helt kan fokusera på att vara en god lyssnare och det inte finns någon risk att värdefull information glöms bort på grund av otillräckliga anteckningar.

Intervjun som metod ställer stora krav på den som intervjuar och i stort handlar det om att vara en god lyssnare och att få den som blir intervjuad att öppna upp sig (Christoffersen och Johannessen 2012, s. 90–91). Att leda intervjuer har varit en komplicerad process där jag som intervjuare utvecklats under arbetets gång. Under arbetet med intervjuerna och transkriberingen har olika utmaningar upptäckts. Det har bland annat handlat om att: undvika ledande frågor, våga vara tyst och vänta in respondenten, samt att inte avbryta. Det har även framträtt lite olika utmaningar beroende på om intervjuerna varit på plats eller digitala. Fyra intervjuer har gjorts på plats ansikte mot ansikte och två har gjorts digitalt. Intervjuerna som ägt rum på plats har genomförts på de intervjuade lärarnas arbetsplatser. De har genomförts i avskilda rum bortom eventuella störmoment, men intervjun har trots allt skett på lärarnas arbetsplats. Detta kan ha påverkat samtalets karaktär i den mån att lärarna eventuellt påminns om rådande normer och att de har en arbetsgivare att förhålla sig till. Detta är inget som märkts av under intervjuerna men det har funnits i beaktning under tolkningsarbetet av intervjuerna. Under de digitala intervjuerna har lärarna har suttit i sina hem vilket rimligtvis skapat en annan känsla än om de skett på plats på skolan. Digitala intervjuer skapar också en viss distans mellan mig som intervjuare och de som intervjuas vilket också påverkar samtalets karaktär eftersom kroppsspråk och mimik blir svårare att läsa av. Ett hinder som uppstått under en av de digitala intervjuerna är att en ljudupptagning gått förlorad och då har i stället minnesanteckningar legat till grund för arbetet. Det har gjort analysarbetet för den intervjun betydligt svårare i jämförelse med de intervjuer som finns inspelade.

Respondenterna har fått samma övergripande frågor för att skapa en viss standardisering. Enligt Christoffersen & Johannessen (2012, s.85) är standardiserade intervjuer lättare att systematisera och jämföra (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). Standardiserade intervjuer tar ofta inte lika lång tid som öppna intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85), vilket också motiverat metodvalet då det rimligtvis gjort att fler lärare känt att de har tid att ställa upp på intervjun. Nackdelen är dock att det inte går att skraddarsy intervjun efter informanten i lika stor utsträckning som vid öppna intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85). I den här studien har de övergripande frågorna följts av individuella följdfrågor kopplat till den rådande kontexten, detta har gett detaljerade och uttömmande beskrivningar men det har också försvårat analysarbetet då svaren inte lika lätt kunnat jämföras mellan de olika respondenterna.

5.3 Urval och presentation av respondenter

Nedan presenteras först hur urvalsprocessen har gått till och sedan presenteras de intervjuade lärarna som har deltagit i studien.

5.3.1 Urval

Som tidigare nämnt har sex mellanstadielärare intervjuats om deras erfarenhet av och inställning till ämnesövergripande undervisning. Lärarna som har intervjuats har jag tidigare haft någon form av relation och kontakt med. Detta kan ha påverkat rollfördelningen och samtalen under intervjuerna då det är en ovan situation att jag intar rollen som intervjuare och de som respondenter. Fördelen är att jag kunna genomföra intervjuer med lärare som jag vet med säkerhet har erfarenhet av olika former av undervisning och som har arbetat på olika typer av skolor med olika pedagogiska inriktningar. Att jag haft en bakgrundsförståelse om de intervjuade lärarna skulle kunna påverka utformningen av intervjuerna och riskera att leda till ledande frågor därför har det varit till stor hjälp att utgå från en intervjuguide med standardiserade huvudfrågor. Det har funnits möjlighet att diskutera, ställa frågor och be om förtydligande bland de intervjuade lärarna utöver intervjutillfället vilket jag ansett varit vid stor behjäl under arbetet.

Urvalskriteriet var att respondenterna skulle vara utbildade mellanstadielärare med dels, erfarenhet av SO-undervisning, dels, erfarenhet av ämnesövergripande undervisning på mellanstadiet. Eftersom studien syftar till att undersöka mellanstadielärares inställning till ämnesövergripande undervisning var det viktigt att de intervjuade lärarna var behöriga till och hade erfarenhet av undervisning på mellanstadiet. Att lärarna har erfarenhet av SO-undervisning är relevant eftersom mycket av den tidigare forskningen om ämnesövergripande undervisning är gjord i relation till SO-undervisning. Detta skapar en möjlighet att ställa tidigare forskning i relation till den här studien. Att lärarna har erfarenhet av SO-undervisning är också relevant eftersom kursplanerna i SO har gått från en ämnesövergripande karaktär till en mer ämnesuppdelad karaktär (Samuelsson 2014, s. 18), vilket rimligtvis kan påverka organiseringen av undervisningen. Eftersom samtliga lärare i studien har lång erfarenhet av läraryrket har olika styrdokuments förändring över tid kunnat diskuteras och sättas i relation till ämnesövergripande undervisning. Vidare är respondenterna från fyra olika skolor i södra Sverige för att få en bredd

i studien, samt för att möjliggöra en analys av hur olika skolkontexter potentiellt påverkar lärarnas inställning och erfarenhet av ämnesövergripande undervisning.

5.3.2 Presentation av respondenter

De intervjuade lärarna har mellan 17–29 års erfarenhet av läraryrket och har olika mycket erfarenhet av ämnesövergripande undervisning. Nedan följer en presentation av de sex lärare som deltagit i studien. Lärarna kategoriseras utifrån skolorna de arbetar på, tre av de intervjuade lärarna arbetar på samma skola. Lärarna och skolorna har tilldelats fiktiva namn för att först och främst anonymiseras men också för att underlätta för läsaren.

Byskolan 1

Robin arbetar på den största skolan i studien som ligger i en by utanför en större stad. Robin uppger att hen inte undervisar särskilt mycket ämnesövergripande på den skolan hen arbetar på idag. Däremot har Robin mycket erfarenhet av ämnesövergripande undervisning från sin tidigare arbetsplats, då det var en skola med pedagogisk inriktning som förespråkar ämnesövergripande undervisning utifrån teman.

Byskolan 2

Skolan är belägen i en by som ligger i nära anslutning till större städer. De intervjuade lärarna kallas i den här studien för Kim, Billy och Alex. Alla har erfarenheter av ämnesövergripande undervisning men samtliga uttrycker att de inte arbetat ämnesövergripande i så stor utsträckning de sista åren.

Temaskolan

Michele arbetar på en mindre skola som ligger i en by i nära anslutning till större städer. Skola har en pedagogisk inriktning vilket gör att lärarna undervisar utifrån olika teman. Michele har mycket erfarenhet av ämnesövergripande undervisning och arbetar med det varje termin.

Lantskolan

Lo arbetar på en lite skolan på landsbygden med små klasser där skolan kontinuerligt arbetar ämnesövergripande. Lo har mycket erfarenhet av ämnesövergripande undervisning och undervisar så i sin vardag.

5.1 Etiska överväganden

Inga undersökningar som innefattar mänskligt deltagande är riskfria och därför måste alla deltagare i studien skyddas från att känsliga uppgifter sprids. För att garantera detta finns individskyddskravet som innebär att alla deltagande i studien ska skyddas mot otillbörlig insyn (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5). Samtliga uppgiftslämnare i denna studie har anonymiserats med fiktiva namn och all insamlade data kommer endast att användas för den här uppsatsens ändamål och förvaras otillgängligt för utomstående. Alla uppgiftslämnare har informerats om forskningens syfte, de styr också själva om, och på vilka villkor de deltar i studien.

6. Resultat & Analys

Resultatet kommer att presenteras utifrån tre övergripande frågor. Vad är ämnesövergripande undervisning enligt lärarna? Hur möjliggörs ämnesövergripande undervisning enligt lärarna? Varför bedriver lärarna ämnesövergripande undervisning? Under den första frågan presenteras och jämförs de intervjuade lärarnas definition av ämnesövergripande undervisning i förhållande till tidigare forskning. Under den andra frågan analyseras vilka förutsättningar lärarna uttrycker att en ämnesövergripande undervisning kräver och hur det speglar vad som framkommit i den tidigare forskningen. Den sista frågan analyserar vad lärarna har för motiv bakom ämnesövergripande undervisning och hur detta framstår gentemot pragmatismens kunskapssyn, skolans demokratiska uppdrag samt synteskunskaper.

6.1 Vad är ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?

I följande avsnitt presenteras lärarnas definition och erfarenhet av ämnesövergripande undervisning, samt hur detta relateras till tidigare forskning. Andra delen av avsnittet presenterar ett nytt perspektiv på ämnesövergripande undervisning som inte behandlats i den tidigare forskningen, nämligen huruvida den bedrivs av den enskilde läraren eller i kollegialt samarbete.

6.1.1 Lärarnas definition av ämnesövergripande undervisning

Tidigare i detta arbete definierades ämnesövergripande undervisning som en organisering av undervisning där två eller flera skolämnen samverkar för att förmedla och utveckla en viss kunskap bland eleverna (Olovsson & Näsström, 2018, s. 90). Samtliga lärare som intervjuat har fått frågan, Vad är ämnesövergripande undervisning för dig? Följande citat är vad ett urval av respondenterna har svarat på den frågan.

Det är när man har något tema eller något gemensamt som man belyser inom olika ämnen. (Michele)

[D]et är att man helt enkelt tar in olika ämnen tillsammans, alltså om man läser ett SO-ämne så tar man in svenskan och kanske matte och NO och tar in alla delarna (Billy)

[D]et är ju när man kan lyckas att kombinera två, tre, fyra [skol]ämnen kring ett och samma tema. (Alex)

Det finns alltså en enig uppfattning bland de tillfrågade lärarna, som urvalet av citaten representerar, att ämnesövergripande undervisning handlar om att olika skolämnena samverkar för att förmedla ett visst innehåll och utveckla en viss kunskap. De intervjuade lärarnas uppfattning verkar alltså stämma överens med hur tidigare forskning definierat ämnesövergripande undervisning. Det blir däremot synligt genom intervjuerna att utformningen av undervisningen kan variera.

Lärarna ombeds att beskriva någon undervisningssituation som varit ämnesövergripande där framför allt hjälpande-, sammankopplande- och förenade ämnessamspel av Blancks (2014, s. 55) kategorier ur *analysram för ämnessamspel* går att identifiera. Flera av lärarna ger exempel på hjälpande ämnessamspel, vilket innebär att ett skolämne utgör det huvudsakliga innehållet i undervisningen och de hjälpande skolämnena stöttar upp och förstärker huvudämnet (Blanck 2014, s. 47). Alex ger ett exempel på när svenskämnet blir ett hjälpämne till SO-ämnena. ”Jag tycker det är suveränt att vara svenska och SO lärare, för när du jobbar med Sverige då skriver du faktatexter om ett landskap” (Alex). Alex beskriver alltså att det är något av SO-ämnena som avgör ämnesinnehållet som i det här fallet är landskap i Sverige, och inom svenskundervisningen får eleverna fördjupa sig i detta genom att skriva faktatexter vilket är en del av svenskämnets kursplan. Lärarna har gett exempel på ämnesövergripande undervisning som bedrivits med sammankopplade och förenade ämnessamspel. Det handlar om att flera ämnen gemensamt belyser ett skolämne och stöttar varandra. Skillnaden är att i sammankopplade ämnessamspel är de centrala begreppen ämnesspecifika och i de förenade är de ämnesöverlappande, det har varit svårt att urskilja genom intervjuerna i vilken grad de olika ämnessamspelen har präglat undervisningen. Billy ger exempel på sammankopplande och förenande ämnessamspel under planeringsarbetet med en ämnesövergripande undervisning om globala målen. ”Vi gjorde globala målen och då tittade vi på vilka mål passar till SO-ämnet och vilka mål passar till NO-ämnet, [v]i planerade grunden och tittade på vilka delar som passar i ditt ämne och vilka delar som passade delarna i mitt ämne” (Billy). I den här studien har inte

målet varit att identifiera vilken form av ämnessamspel som de olika lärarna har bedrivit utan snarare att få en uppfattning om vad lärarna har för erfarenheter av ämnesövergripande undervisning, därför beskrivs de olika ämnessamspelet inte mer utförligt.

6.1.2 Kollegial- & enskild ämnesövergripande undervisning

Det går att urskilja olika kategorier av ämnessamspel i intervjuerna, men det framkommer även en form av kategori som inte diskuterats i tidigare omnämnd forskning nämligen ämnesövergripande undervisning som bedrivs kollegialt eller av en enskild lärare. Ämnesövergripande undervisning som bedrivs i samarbete med mer än en lärare kallas i den här studien för *kollegial ämnesövergripande undervisning*. Det innebär att flera lärare i samråd med varandra har bedrivit en ämnesövergripande undervisning. Till skillnad från *enskild ämnesövergripande undervisning*, där det är den enskilde läraren som bedriver ämnesövergripande undervisning inom sina egna undervisningsämnen. Majoriteten av de intervjuade lärarna bedriver *enskild ämnesövergripande undervisning* vilket de också beskriver som betydligt enklare att få till i jämförelse med *kollegial ämnesövergripande undervisning*. Detta framkommer tydligt under intervjun med Billy som inledningsvis under samtalet uttrycker att hen inte har så stor erfarenhet av ämnesövergripande undervisning men under samtalets gång framkommer det att hen ofta bedriver *enskild ämnesövergripande undervisning*. ”Jag har bara använt mina [undervisnings]ämnen för de mesta, [e]ftersom jag har svenska är det ju ganska lätt, svenska och SO är ju lätt att kombinera” (Billy). Även Michele ger exempel på *enskild ämnesövergripande undervisning* då hen beskriver att hen gärna vill undervisa samma elever i fler ämnen då det ger större möjlighet att samverka fler skolämnen i ett gemensamt tema.

”När jag hade fler ämnen så kunde jag hålla på med fler saker. Jag hade önskat [a]tt ha mer undervisning i en klass [s]å att man kan skifta mer mellan lektioner. Vi skriver i SO:n vilket också är en del av svenskundervisningen så då kan man baka ihop det lite mer”. (Michele).

Ytterligare kategorier har alltså kopplats in i definitionen av ämnesövergripande undervisning, huruvida det bedrivs enskilt eller i kollegialt samarbete. Vilket öppnar upp för frågan: Vilka

förutsättningar påverkar lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning? Och varierar dessa förutsättningar beroende på om det är enskild- eller kollegial ämnesövergripande undervisning som ska bedrivas?

6.2 Hur möjliggörs en ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?

I följande avsnitt presenteras först förutsättningar som efterfrågas vid kollegial ämnesövergripande undervisning, och därefter vad som efterfrågas vid enskild. Avslutningsvis presenteras de förutsättningar som krävs vid både kollegial och enskild ämnesövergripande undervisning.

6.2.1 Förutsättningar för kollegial ämnesövergripande undervisning

Blanck (2014, s.131) beskriver tre faktorer som möjliggör en ämnesövergripande undervisning: gemensam planeringstid, ett motiverat arbetslag samt organisationen av elevernas schema, vilket stämmer in på den *kollegiala ämnesövergripande undervisningen* utifrån intervjuerna. Under intervjun med Alex uttrycker hen flera olika förutsättningar som hen anser är avgörande vid ämnesövergripande undervisning. I det första citatet uttrycker hen både tidsaspekten och vikten av ett motiverat arbetslag. I det andra citatet har hen fått en fråga om skolans storlek har någon betydelse vid ämnesövergripande undervisning, vilket det enligt hen har. Enligt Alex är det också en organisatorisk fråga att få ihop en ämnesövergripande undervisning om man vill kombinera olika grupper av elever.

Du kan inte planera upp någon ämnesövergripande bara på någon samplanering 40 minuter i veckan, utan det kräver ju att alla känner okej vi sitter kvar på skolan [o]ch verkligen jobbar igenom sen har du ju en väldigt liten planering sen. (Alex)

Ja det tror jag. Alltså en schemateknisk fråga också. [F]örr kunde vi ju på något vis schema lägga så vi hade tre förmiddagar där vi jobbade ämnesövergripande, [m]en då var vi mycket mindre skola. (Alex)

Blacks identifierade faktorer verkar stämma väl överens med Alex uttryckta förutsättningar gällande ämnesövergripande undervisning, men en Billy som arbetar på samma skola har inte samma uppfattning gällande skolans storlek. Billy menar snarare att det borde vara en fördel att arbeta ämnesövergripande på en stor skola. ”Jag tycker egentligen att man borde ha mer förutsättningar på en större skola” (Billy). Under intervjun säger Billy att en stor skola har mer personal vilket borde göra det lättare att få till den ämnesövergripande undervisningen. Lärarna har alltså skilda uppfattningar kring huruvida skolans storlek påverkar den ämnesövergripande undervisningen. Det framkommer i intervjuerna att samtliga lärare som arbetar på de stora skolorna uttrycker sig arbeta mindre ämnesövergripande och ha mindre tid för att kunna genomföra en ämnesövergripande undervisning i förhållande till vad lärarna på de två mindre skolorna uttrycker. För att kunna dra några generella slutsatser om huruvida skolans storlek är av betydelse för den ämnesövergripande undervisningen hade fler lärare och skolor behövts inkluderas i studien vilket det inte funnits utrymme för här. Det är dock intressant att jämföra hur de olika lärarna beskriver fördelningen av sin arbetstid. Både Michele och Lo som arbetar på mindre skolor uttrycker att de har avsatt tid i sitt schema för att planera undervisning med sina kollegor. Michele får frågan, Har ni avsatt tid till samplanering i schemat? Och svarar kort och gott, ”Ja” (Michele). Under intervjun med Michele formuleras inte tiden som ett problem då hen berättar att de har ju redan ett utarbetat schemalagt arbetssätt för hur de ska få till den ämnesövergripande undervisningen som utgår ifrån olika teman. Michele arbetar på en skola med en pedagogisk inriktning där de utgår från olika teman som ska genomsyra undervisningen i alla årskurser. Michele får frågan hur hens skola ser på ämnesövergripande- respektive ämnesuppdelad undervisning.

Vi har ju det här tema arbetet under skolåret. Där vi har tagit [innehåll] från många skolämnen som SO, svenska, teknik, bild, NO som ingår i det här temat och de ska hålla ihop. Och så har vi 3 gånger 60 på var verkstad så att säga [undervisningstid till temat]. [S]å därför är vi [skolan] ju positivt inställda [till ämnesövergripande undervisning]. (Michele)

Micheles skola har alltså en uttalad ståndpunkt för hur den ämnesövergripande undervisningen ska gå till utifrån olika teman. Under intervjun förklarar Michele att temaundervisningen samplaneras mellan olika ämneslärare där de hjälps åt att planera och organisera undervisningen beroende på vilka ämnen man undervisar i. ”Vi är 6 [ämneslärare] [s]å det blir ganska naturligt vilket ämne man ska ta och sen ska man komma på något eller hjälpas åt och komma på något”

(Michele). Michele och hans kollegor har alltså ett utarbetat arbetssätt för deras temaundervisning och när Michele får frågan om vad hen tycker om ämnesövergripande undervisning svarar hen ”jag tycker ju det är lika roligt, [f]ör i mitt huvud så hänger saker ihop också”. Utifrån Micheles intervju går det att utläsa att skolan och lärarna har en positiv inställning till ämnesövergripande undervisning något som Black (2014, s.131) beskriver är en avgörande faktor vid ämnesövergripande undervisning. Vikten av ett motiverat arbetslag stämmer överens med Lo som säger i sin intervju att hen är positivt inställd till ämnesövergripande undervisning och att hen ofta tar initiativ till att arbeta ämnesövergripande med andra ämneslärare. Även Robin är inne på samma spår då hen beskriver att när hen arbetade på en skola där man hade en uttalad riktlinje att arbeta utifrån teman sökte sig lärare dit som ville arbeta ämnesövergripande dit ”om man jobbar på en [tema]skola som jag gjorde så var man fullt medveten om när man sökte jobb där att det var det som gällde” (Robin). Med det sagt verkar skolans riktlinjer och lärarlagets sammansättning vara en avgörande faktor i den här studien i förhållande till hur mycket ämnesövergripande undervisning som bedrivs.

6.2.2 Förutsättningar för enskild ämnesövergripande undervisning

I samtal om *enskild ämnesövergripande undervisningen* skiljer sig lärarnas uttryckta behov. Michele som uttrycker sig ha stor erfarenhet av både *kollegiala och enskild ämnesövergripande undervisningen* uttrycker (som vi sett i tidigare citat) att hen hade velat ha mer undervisning i en och samma klass för att förfoga över mer sammanhängande tid med samma elever. ”Jag hade önskat [a]tt ha mer undervisning i en klass” (Michele). Enligt Michele är det en fördel att undervisa samma elever i fler ämnen när man bedriver *enskild ämnesövergripande undervisningen* då det är lättare att hålla ämnesundervisningen inom ett gemensamt ämne. Liknande resonemang förs av Alex när hen talar om skillnaden på hur lärarutbildningen ser ut idag och hur den såg ut förr. Idag blir mellanstadielärare behöriga att undervisa i fyra olika skolämnen till skillnad från förr då de blev behöriga i två skolämnen men i fler årskurser.

[J]ag tror att det är skillnad i hur man kan jobba om man [g]år ut [lärarutbildningen] med fyra ämnen. [F]år ni en tjänst med fyra ämnen i en klass, då har ni ju fyra ämnen som ni på något vis själva skapa någonting av. Till skillnad som vi [som har en äldre lärarutbildning] som har två [undervisningsämne]. (Alex)

Även Billy problematiserar lärarutbildningen i förhållande till ämnesövergripande undervisning och menar att utbildningen snarare är av ämnesuppdelad karaktär. ”Utbildningen har ju länge varit uppdelad, antingen har du SO eller så har du NO och det är kanske egentligen dom ämnena som man hade önskat mer ämnesövergripande på” (Billy). I den *enskild ämnesövergripande undervisningen* verkar det alltså vara en fördel utifrån de intervjuade lärarna att samma lärare undervisar i flera olika ämnen i en och samma klass. Vilket är intressant i jämförelse med det som nämns i Mårds artikel (2020, s. 89) inledningsvis, att den finländska läroplanen ställt nya krav på lärarutbildningen att utveckla en ämnesintegrerad pedagogik. Utifrån intervjuerna verkar det vara en fördel vid *enskild ämnesövergripande undervisning* att som lärare vara behörig i och undervisa i fler skolämnen och att undervisa i fler ämnen med samma elever. Förändringen av lärarutbildningen i Sverige har kanske en gynnsam effekt på den *enskild ämnesövergripande undervisningen*?

6.2.3 Gemensamma förutsättningar vid enskild- & kollegial ämnesövergripande undervisning

Förutsättningarna vid enskild och kollegial ämnesövergripande undervisning verkar utifrån intervjuerna skilja sig åt. Det handlar framför allt om att vid enskild ämnesövergripande undervisning är det en fördel om samma lärare är behörig i, och undervisar i, fler ämnen med samma elever. Under intervjun med Alex beskriver hen ytterligare en faktor som hade underlättat arbetet både gällande kollegial och enskild ämnesövergripande undervisning: ”[O]m någon hade [g]jort läromedel för att förenkla [undervisningen] med olika teman” (Alex). Alex efterfrågar alltså ett färdigt ämnesövergripande läromedel som utgår ifrån ett tema. Under intervjun beskriver Alex att även om skolan köpt in läromedel från samma förlag till de olika skolämnena så finns det ingen ämnesövergripande koppling mellan ämnena i läromedlet. Läroböckerna är i stället uppbyggda utifrån de enskilda kursplanernas innehåll och det finns inga utskrivna kopplingar som kunnat underlätta för en ämnesövergripande undervisning. ”Det hade inte spelat någon roll om dom hade köpt in [förlag] NO-boken för [d]et inte så säkert att de ändå hänger ihop [NO-lärobok och SO-lärobok] (Alex). Billy uttrycker liknande behov under sin intervju. ”Om det fanns färdigt temapaket som man kunde använda hade det varit lite lättare, [ä]n att jag själv ska komma på det (Billy)”. Alex och Billy efterfrågar alltså ämnesövergripande läromedel. Kim har erfarenhet av ett färdigt koncept av

ämnesövergripande undervisning om privatekonomi där en person kom ut och stöttade både eleverna och lärarna i undervisningen. Under vår intervju beskriver Kim att om det finns ont om tid för gemensamma planeringar kan ett sådant koncept vara en bra lösning.

Det behövs mer tid för planering om man ska ha ämnesövergripande, eller så får man ju använda ett färdigt koncept som det här [företagsnamn]. [Det var] en sorts tävling [d]är en projektledare som kom ut i varje skola och så satte i gång tankeprocessen hos eleverna och visa bilder på hur dom har arbetat med detta i andra klasser. [V]i [lärare] fick en inloggning så vi kunde ta del av exempel på dels bildspel historiskt, tekniken, hur kan det se ut i framtiden och så där. (Kim)

Utöver de förutsättningar och behov som tidigare forskning har belyst vid ämnesövergripande undervisning har det genom intervjuerna framkommit ytterligare ett behov, ämnesövergripande läromedel. Även om det finns exempel på färdiga koncept som Kim ger exempel på behöver detta utforskas vidare i en större studie. De intervjuade lärarna verkar efterfråga ett mer klassiskt läromedel i form av en lärobok med kanske tillhörande uppgifter och en lärarhandledning något de verkar sakna idag. Den här studien har också riktat fokus på hur styrdokumentet påverkar lärares inställning till ämnesövergripande undervisning. Eftersom läroplanen beskriver skolans uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen får den avgörande betydelse för såväl den enskilda som den kollegiala ämnesövergripande undervisningen.

Svingby (1986, s. 102) och Samuelsson (2014, s. 18) drar slutsatsen att den ämnesövergripande undervisningen har fått stå tillbaka till förmån för en mer ämnesuppdelad undervisning. Samtliga lärare i den här studien har fått frågan hur de upplever direktiven i läroplanen kopplat till ämnesövergripande undervisning och majoriteten av de tillfrågade lärarna anser att kursplanerna och betygskriterierna formulerats till förmån för ämnesuppdelad undervisning. Eftersom samtliga av de intervjuade lärare har lång erfarenhet i läraryrket har effekterna av både införande av Lgr11 och Lgr22 diskuterats. Så här resonerar Billy efter att Lgr 11 infördes. ”Man blev så fokuserad på varendaste lilla kunskapskrav och jag tror [a]tt det blev mindre ämnesövergripande och att man blev mer fokuserad på varje ämne för sig (Billy)”. Utifrån Billys uttalande går det att utläsa att den ämnesövergripande undervisningen fick stå tillbaka efter införandet av Lgr11. Billy tolkar det som att nuvarande läroplan (Lgr22) förespråkar både ämnesuppdelad- och ämnesövergripande undervisning vilket följande citat vittnar om: ”Jag tycker att grunden är väl var ämne för sig men det står ändå på flera ställen att man bör undervisa

ämnesövergripande ”(Billy). Alex är inne på samma spår som Billy då hen fick frågan, Hur uppfattar du direktiven i läroplanen kopplat till ämnesövergripande undervisning?

Jag vill minnas att det står i de första kapitlen någonting om ämnesövergripande [m]en sen så tittar man på sina enskilda ämnen så är dom [h]elt uppdelade. [D]är finns ju ingenting utan det får man ju skapa själv då. (Alex)

Alex och Billy ger exempel på den motstridighet som läroplanen kan ge uttryck för som problematiseras inledningsvis i denna studie. Alex tror också att styrdokumentens utveckling kommer att fortsätta gå mer mot ämnesdiscipliner där lärare är specialister i sina ämnen. ”[J]ag tror inte alls att det kommer att stå att du ska jobba ämnesövergripande, jag tror att det kommer att vara ännu mer att man håller i sina ämnen” (Alex). Både Billy och Alex uttrycker att de senare läroplanerna är av mer ämnesuppdelad karaktär vilket inte underlättar för ämnesövergripande undervisning. Michele är av en liten annan åsikt och anser att det går att plocka ur olika skolämnes kursplaner för att bygga ihop en ämnesövergripande undervisning. Hen anser att de olika kursplanerna har vissa gemensamma nämnare vilket gör att de är lättare att kombinera vissa ämnen i en ämnesövergripande undervisning. ”Så dom ämnena är ju lättare att få ihop, eller där plockar man ju och man kan bedöma olika saker” (Michele). Michele är dock tydlig med att det går med dagens läroplan men om det stramas åt blir det svårt, ”[D]et går så länge man inte stramar åt det ännu mer (Michele)”. Robin är lite av en annan åsikt, hen tror att läroplanens utveckling gå mot en mer ämnesövergripande karaktär. ”Jag tror att det går mot ämnesintegrerat, det ena utesluter inte det andra utan varje ansvarig lärare måste se till så att eleverna även får med sig de bitarna som är svåra att få in i ett temaarbete” (Robin). Robin beskriver alltså att läroplanen förespråkar båda undervisningsformerna och att det är upp till ämneslärarna att se till så att eleverna får med alla viktiga delar från de enskilda kursplanerna.

Sammantaget går det att utläsa av intervjuerna i likhet med Svingby (1986, s. 102) och Samuelsson (2014, s. 18) att läroplanen har en avgörande roll för hur undervisningen organiseras i skolan. Däremot finns det ett stort tolkningsutrymme i läroplanen vilket gör att lärare och skolor förespråkar samt organiserar sin undervisning på olika sätt. I de två senaste avsnitten har de intervjuade lärarnas definitioner, utformning och behov kopplat till ämnesövergripande undervisning presenterats och analyserats. Nästa avsnitt kommer att behandla hur lärarna motiverar sin ämnesövergripande undervisning.

6.3 Varför bedriver lärarna ämnesövergripande undervisning?

När man motiverar alternativt ifrågasätter ämnesövergripande undervisning beror de ofta på syftet med undervisningen vilket speglas i kunskapssynen (Svingby, 1986, s. 125). I teorikapitlet samt i tidigare forskning motiveras ofta en ämnesövergripande undervisning utifrån pragmatismen. Där skolans huvuduppgift anses vara att förbereda eleverna till aktiva samhällsmedborgare med kunskaper som hjälper dem att hantera situationer och lösa problem bortom skolämnens gränser (Säljö 2020, s. 263–264 & 268). I likhet med synteskunskaper, som enligt Blanck (2014, s. 182) handlar om kunskaper som ger eleverna förutsättningar att hantera en föränderlig värld. Enligt Dewey ([1902] 2004, s. 109) upplever inte barn världen uppdelad utifrån olika ämnen och uppdelningen som finns i skolan riskerar att ge en fragmenterad kunskap och en undervisning som inte är engagerande bland eleverna utan undervisningen bör i stället organiseras så att eleverna får en helhetsförståelse. I det här avsnittet analyseras lärarnas kunskapssyn utifrån pragmatismen. Stämmer deras motivation och syfte med ämnesövergripande undervisning i förhållande till pragmatismens utgångspunkter och tidigare forskning? Samtliga lärare har fått frågan om det finns några fördelar med ämnesövergripande undervisning och här presenteras ett urval av lärarnas uttalanden som pekar åt en kunskapssyn likt pragmatismen.

Fördelarna är väl att man kan få en helhetsbild, att det hänger ihop, man jobbar med samma sak mycket och man kan knyta ihop det man har lärt sig. Att det kanske blir mer sammanhängande och begripligt. (Michele)

För de förstärker ju varandra, mer tid, ämnet blir bredare. (Alex)

Fördelar det är ju att dom får in kunskapen på massa olika sätt. [M]an märkte [l]justen hos eleverna dom tycker det var roligt. (Kim)

Micheles, Alexs och Kims uttalande indikerar på att de anser att en ämnesövergripande undervisning kan ge eleverna en större helhetsförståelse i likhet med pragmatismen. Kim är utöver helhetsförståelsen också inne på att den ämnesövergripande undervisningen i större utsträckning än den ämnesuppdelade är engagerande och elevnära. Kim uttrycker att hen gärna arbetar mer ämnesövergripande likt projektet hen nämnde tidigare om privatekonomi. I citatet

nedan beskriver hen dels det förra projektet om privatekonomi de gjort, dels en ämnesövergripande undervisning hen planerar att genomföra med eleverna längre fram.

Jag hade tyckt det var kul när vi gjorde det här [projekt privatekonomi] i samhällskunskapen, då fick dom själva undersöka vad grejer kostar. [V]ad skulle du handlat om du hade 10 000 och ska handla vinterkläder? [Eleverna] tyckte det var väldigt roligt, [o]ch det är kanske till hjälp för föräldrarna också att barnen förstår att det inte finns oändliga medel och att allting är väldigt dyrt idag. [S]å jag har en tanke om att [eleverna] ska få en lägenhet som de få si och så mycket pengar att möblera. [D]å blir det matte: skalenligt, sen måste de undersöka saker och ting lite med SO:n då och sen skriva svenska. (Kim)

I Kims uttalande går det att tolka en pragmatisk kunskapssyn där syftet med undervisningen är att utveckla synteskunskaper. Kim beskriver att eleverna upplevde undervisningen om privatekonomi som engagerande och meningsfull vilket är en skolans huvuduppgifter enligt pragmatismen (Säljö 2020, s. 268). Kim beskriver också att olika skolämnen behövs för att undervisningen ska bli komplett, alltså att eleverna ska få en helhetsbild av verkligheten vilket också stämmer in på Deweys utgångspunkt som säger att barn inte upplever världen uppdelad i skolämnen (Dewey [1902] 2004, s. 109). Kims uttalande kan också förstås som att hen önskar att eleverna ska utveckla kunskaper som är bortom skolämnenas betygskriterier, likt synteskunskaper, då hen talar om att eleverna ska få förståelse för olika faktorer inom privatekonomi. I likhet med tidigare forskning är Kim inne på att ämnesövergripande SO-undervisning har potential att utveckla kunskaper bland eleverna som är förankrade i skolans demokratiuppdrag (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20). I de projekten som Kim beskriver förväntas eleverna utveckla kompetenser att kunna agera som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare genom att utveckla förståelse och förmåga att sköta sin privatekonomi. Detta ligger i linje med hur andra lärare motiverat ämnesövergripande SO-undervisning i tidigare forskning (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20).

I likhet med Kim går det att utläsa en pragmatisk kunskapssyn under Micheles intervju. Hen beskriver att ämnesövergripande undervisning kan ge eleverna en hög igenkänningsfaktor mellan de olika skolämnena vilken hen menar engagerar eleverna. ”De känner amen det vet jag ju och det där kan jag ju, en känsla jag själv också tycker är väldigt rolig” (Michelle). Michele

beskriver dels att eleverna får en känsla av att de duger och kan, dels att skolämnena tillsammans bildar en helhet i likhet med pragmatismens kunskapssyn. Michele beskriver även att den ämnesövergripande undervisningen ger eleverna kunskaper att svara på frågor och problem som går utanför skolämnenas gränser och i större utsträckning är kopplade till deras vardag, alltså synteskunskaper. ”[N]är man kan svaret på frågor [teveprogram med frågesport], eller en bild som var fel på en reel” (Michelle). Att kunna kritiskt granska inlägg på sociala medier, likt en reel, kan även kopplas till skolans demokratiuppdrag eftersom det handlar om att ”skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver” (Skolverket, 2022, s. 7).

Av intervjuerna med lärarna framkommer det även andra former av argument till en ämnesövergripande undervisning som inte speglar de motiveringar som framförts i den tidigare forskningen. Alex, Billy, Lo och Michelle är inne på att ämnesövergripande undervisning kan vara effektivare och ha en tidvinnande effekt i jämförelse med om endast ämnesuppdelad undervisning bedrivs. Billy beskriver att olika kursplaner har stora likheter vilket gör att ämnesövergripande undervisning kan ha en tidvinnande effekt eftersom samma innehåll undervisas i flera skolämnen samtidigt. ”[D]et går ju mycket i varandra NO:n och SO:n, [f]ördelen är att man blir effektivare i undervisningen” (Billy). Alex resonerar också om att det kan ha en tidvinnande effekt kopplat till lärares planeringstid då hen beskriver att det till en början kräver mycket tid för planering med kollegor men att när det väl är gjort så har den enskilda läraren väldigt lite planeringsarbete för en lång tid framöver ”Du har ju en väldigt liten planering sen under lång tid framåt så att egentligen så tjänar man på det i långa loppet” (Alex). Robin beskriver ytterligare ett argument som är kopplat till att lärare i större utsträckning utvecklar sin egen undervisning vid *kollegial ämnesövergripande undervisning* då det sker i samarbete med kollegor. ”Har man jobbat i väldigt många år så har man ofta gjort samma saker med eleverna flera gånger så det blir också en vidareutveckling av sitt eget arbetssätt” (Robin). Robin, Alex och Billy ger exempel på att ämnesövergripande undervisning kan motiveras ur andra aspekter än en pragmatisk kunskapssyn, demokratiuppdraget, eller en önskan om att eleverna utveckla synteskunskaper.

7. Slutsats & diskussion

Den här studiens syfte är att beskriva och analysera mellanstadielärares inställning till ämnesövergripande undervisning. Studien utgår från huvudfrågan, Vad har mellanstadielärare för inställning till ämnesövergripande undervisning? För att kunna besvara huvudfrågan kommer studiens underfrågor att inledningsvis besvaras i det här avsnittet. Avslutningsvis kommer nya relevanta forskningsfrågor som uppkommit under arbetets gång att presenteras.

7.1 Hur beskriver lärarna ämnesövergripande undervisning? Hur överensstämmer denna beskrivning med tidigare forskning?

I den här studien likt i tidigare forskning definierats ämnesövergripande undervisning som att flera skolämnen tillsammans samverkar för att förmedla ett visst innehåll och utveckla en viss kunskap bland eleverna. I likhet med tidigare forskning kan ämnesövergripande undervisning variera till sin utformning (Blanck, 2014, s. 55). Lärarna i den här studien har gett exempel på olika former av ämnesövergripande undervisning som stämmer överens med Blancks analysram för ämnessamspel, men även ett nytt perspektiv av ämnesövergripande undervisning har lyfts i studien. Det handlar om huruvida undervisningen bedrivs enskilt eller i kollegialt samarbete, det som i den här studien kallas *enskild- eller kollegial ämnesövergripande undervisning*.

7.1.1 Enskild- & kollegial ämnesövergripande undervisning

Det framkommer att lärarna uttrycker olika behov beroende på om det är *enskild- eller kollegial ämnesövergripande undervisning* som ska bedrivas. Den *kollegiala ämnesövergripande undervisningen* kräver i likhet med Blanck (2014, s.131) gemensam planeringstid, ett motiverat arbetslag samt en organisering av elevernas schema som möjliggör för samspel mellan skolämnen. Lärarna i den här studien efterfrågar även andra förutsättningar som ämnesövergripande pedagogik och läromedel. Den *enskilda ämnesövergripande undervisningen* verkar kräva andra förutsättningar och då är det framför allt att läraren

undervisar i fler ämnen bland samma elever och därigenom förfogar över mer undervisningstid med samma klass.

7.2 Vad motiverar eller begränsar en ämnesövergripande undervisning enligt lärarna?

Likt tidigare forskning (Blanck, 2014, s. 180, Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017, s. 95, Mård, 2020, s. 106, Olovsson 2020, s. 20) motiverar flera lärare i den här studien ämnesövergripande undervisning med att det kan föra med sig positiva effekter så som större helhetsförståelse, djupare ämneskunskaper samt en utveckling komplexare av förmågor bland eleverna. Att lärarna motiverar ämnesövergripande undervisning med en större helhetsförståelse kan visa spår av en pragmatisk kunskapssyn där man kritiserar en strikt uppdelad ämnesundervisning och i stället menar att eleverna behöver få se hur olika skolämnen relaterar till varandra (Dewey, [1902] 2004, s. 110). Lärarna motiverar också den ämnesövergripande undervisningen med att eleverna tenderar att utveckla djupare ämneskunskaper och komplexare förmågor. Dessa kunskaper är bortom kursplanens gränser och relaterar i större utsträckning till läroplanens första kapitel som beskriver skolans övergripande mål och riktlinjer. Där står det bland annat att ”skolan ska [f]rämja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2022, s. 7) vilket går i linje med skolans demokratiska uppdrag. Detta kräver synteskunskaper (Blanck, 2014, s. 180) som är bortom de kunskaper som efterfrågas i kursplanernas betygskriterier och handlar om att kunna agera i en komplex verklighet. Andra motiv som framkommer genom intervjuerna är att det kan vara effektivt och ha en tidvinnande effekt att bedriva ämnesövergripande undervisning. Det handlar dels om lärarnas planeringstid, dels, om att eleverna undervisas i ett visst innehåll som finns i flera kursplaner på samma gång.

Att somliga av lärarna i den här studien motiverar ämnesövergripande undervisning med en tidssparande effekt kan uppfattas som motsägelsefullt. Återkommande är just känslan av tidsbrist som begränsar de tillfrågade lärarna att bedriva ämnesövergripande undervisning. Det handlar både om tidsbrist i form av gemensam planeringstid men också utifrån elevernas schema. Andra hinder som framkommer genom intervjuerna är bristen på ämnesövergripande läromedel samt uppfattningen om att läroplanen gått mot alltmer ämnesuppdelad karaktär.

Utifrån de nämnda hinder som lärarna upplever kopplat till tid, läromedel och styrdokument tar det oss till nästa underfråga som handlar om skolans organisation.

7.3 Har skolans organisation någon påverkan på lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning? I så fall vilken och hur tar det sig uttryck?

I den här studien har lärare från fyra olika skolor intervjuats och i det här fallet går det att se ett samband mellan storleken på skolan och i hur hög grad som undervisningen är ämnesövergripande. På de två mindre skolorna uppger lärarna att de undervisar ämnesövergripande i högre utsträckning än vad lärarna som arbetar på de större skolorna gör. Eftersom detta är en liten studie med ett litet urval av respondenter går det inte att dra några generella slutsatser kring det. Lärarna själva har skilda uppfattningar kring huruvida skolans storlek är av betydelse vid ämnesövergripande undervisning. Vad som däremot verkar vara en avgörande faktor i den här studien är huruvida lärarna upplever att de har avsatt tid och ett utarbetat arbetssätt för hur den ämnesövergripande undervisningen ska gå till. I den här studien har lärare deltagit som har erfarenhet av skolor med pedagogiska inriktningar som de menat underlättat för den ämnesövergripande undervisningen. Blanck (2014, s.131) belyser vikten av ett motiverat arbetslag i samband med ämnesövergripande undervisning vilket framkommer även i den här studien. I den här studien är samtliga lärare generellt sett positivt inställda till ämnesövergripande undervisning. Det som skiljer sig är snarare att på de skolorna som lärarna uppger sig arbeta mycket ämnesövergripande finns det en utarbetad struktur på skola för hur den ämnesövergripande undervisningen ska organiseras. Det handlar bland annat om ett gemensamt uttalat mål, gemensam planeringstid och avsatt tid i elevernas och lärarnas schema.

7.4 Har styrdokumentet någon inverkan på lärarnas inställning till ämnesövergripande undervisning? I så fall vilken?

Samtliga av de intervjuade lärarna problematiserar läroplanens direktiv i relation till en ämnesövergripande undervisning om än i olika grad. I inledningen av detta arbete beskrivs läroplanen som motstridig, vilket åsyftar att kursplanerna och skolans övergripande mål och riktlinjer kan tyckas stå emot varandra. Dels, har varje skolämne sin enskilda kursplan med ett

eget syfte, centralt innehåll och betygskriterier som ämneslärarna förväntas följa. Dels, betonar läroplanens första kapitel att eleverna ska erbjudas ämnesövergripande undervisning och skolan ska förmedla det demokratiska uppdraget i kombination med att eleverna förväntas utveckla synteskunskaper vilket inte nödvändigtvis harmonierar med kursplanerna. Detta verkar skapa en ambivalent situation bland de intervjuade lärarna. Majoriteten av lärarna tror dessutom att styrdokumentens utvecklas mot en alltmer ämnesuppdelad karaktär, vilket i sin tur rimligtvis inte framhäver en ämnesövergripande undervisning. Samtidigt går de intervjuade lärarnas åsikter isär, det är inte alla som ser läroplanen som ett hinder kopplat till ämnesövergripande undervisning vilket pekar på behov av ytterligare studier.

7.5 Vad har mellanstadie lärare för inställning till ämnesövergripande undervisning?

Först och främst har det genom den här studien blivit tydligt att utformningen av en ämnesövergripande undervisning kan se ut på en mängd olika sätt, vilket gör det till ett komplext fenomen att dra några generella slutsatser kring. Genom att utgå från den vida definitionen att ämnesövergripande undervisning är en organisering av undervisning där två eller flera skolämnen samverkar för att förmedla och utveckla en viss kunskap bland eleverna (Olovsson & Näsström, 2018, s. 90) går det ändå att dra vissa slutsatser genom den här studien. Samtliga lärare i den här studien uppger sig ha en positiv inställning till ämnesövergripande undervisning i vissa sammanhang. Dessa sammanhang är kopplade till vilket innehåll som ska undervisas, hur rådande styrdokument är formulerade samt vilka resurser som finns tillgängliga på skolan. Samtliga lärare har en ambition eller vilja att arbeta ämnesövergripande men det kräver att vissa förutsättningar finns tillgängliga så som tid, resurser och läromedel. Tidigare forskning samt resultatet av denna studie har öppnat upp för nya forskningsfrågor som skulle kunna stötta en utveckling av mer ämnesövergripande undervisning.

7.6 Summering av resultat och framåt blick

Ämnesövergripande undervisning kan organiseras och kategoriseras på en mängd skilda sätt. I den här studien har ett nytt perspektiv på ämnesövergripande undervisning diskuteras, huruvida den sker enskilt eller kollegialt. Detta har i sin tur avgörande betydelse för vilka förutsättningar

som efterfrågas. De faktorer som har visat sig vara av betydelse för lärarna vid ämnesövergripande undervisning i de här studien är: sammansättning av arbetslag, motivation, skolorganisatoriska frågor, tid, styrdokuments utformning och läromedel. Flera av de intervjuade lärarna i studien har i likhet med tidigare forskning motiverat sin ämnesövergripande undervisning med att eleverna i större utsträckning, i förhållande till om endast en ämnesuppdelad undervisning bedrivs, får en större helhetsförståelse och utvecklar synteskunskaper. I studien har synteskunskaper exemplifierats som mer vardagsnära och verklighetsförankrade kunskaper.

I den här studien har vi sett en efterfrågan av en ämnesövergripande pedagogik. Det handlar både i form av lärarutbildning och läromedel. Under intervjuerna har flera lärare lyft lärarutbildningens organisation i relation till implementering av ämnesövergripande undervisning. Eftersom dagens styrdokument påtalar ämnesövergripande undervisning (Skolverket, 2022, s. 14 & 19) borde det vara rimligt att lärarutbildningen ser över möjligheterna att inkludera en ämnesövergripande pedagogik? Likaså skulle det behövas vidare studier för att undersöka marknaden av ämnesövergripande läromedel.

Referenser

Alvehus, Johan (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Tredje upplagan Stockholm: Liber

Andreasson, Jesper & Johansson, Thomas (2020). *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Applebee, A. N., Adler, M., & Filhan, S. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002–1039. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207308219>

Blanck, Sara (2014). *När ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Karlstad: Karlstads universitet
<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:736641/FULLTEXT02.pdf>

Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Cullin, Carolina & Strömberg Linnea (2024). *Ämnesspråk i samhällsorienterade ämnen: Genom transaktioner, genrepedagogik och ämnesövergripande undervisning*. Malmö: Malmö universitet.
<https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1829684/FULLTEXT02.pdf>

Dewey, J. (1902). Barnet och läroplanen. I Dewey, J. *Individ, skola och samhälle*. [översättning: Hartman, S, Lundgren U P & Hartman R M, 2004]. Stockholm: Natur och kultur.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet:
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Lundgren, P., Säljö, R. & Liberg, C. (2020). *Lärande skola bildning grundbok för lärare*. Natur & kultur.

Marklund, S. (1985). Blockämnena och blockämnesundervisning på grundskolans högstadium. I Naeslund, R. (red). *Kunskap och begrepp*. Liber Utbildningsförlaget 162 89 Stockholm, s. 69–95.

Henriksson Persson, Anna & Irisdotter Aldenmyr, Sara (2017). ”Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning”. *Nordidactica*. : 2017:2, s. 75–99
<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1098777/FULLTEXT01.pdf>

Likvärdig utbildning i svensk grundskola?: en kvantitativ analys av likvärdighet över tid. (2012). Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2816>

Motion 2012/13: Ub24. *Skolans demokratiuppdrag.*

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/motion/skolans-demokratiuppdrag_h002ub241/

Mård, Nina (2020). ”Samhällslära i ämnesintegrerad undervisning – En fallstudie av finländska klasslärares praktik”. *Nordidactica.* : 2020:1, s. 88–114

<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1397034/FULLTEXT01.pdf>

Olovsson, Tord Göran (2020). ”Ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen i svensk grundskola: vad säger lärarna”. *Acta Didactica Norden.* 14:3

<https://doi.org/10.5617/adno.7920>

Olovsson, Tord Göran & Näsström, Gunilla (2018). ”Ämnesövergripande undervisning och betyg i årskurs 4–6 i svensk grundskola i SO- och NO-ämnena”. *Nordidactica.*: 2018:4, s. 88–117

<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281362/FULLTEXT01.pdf>

Samuelsson, Johan (2014). ”Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980–2014”. *Nordidactica.* : 2014:1, s. 85–118

<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:736194/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22.* Stockholm: Skolverket.

Stolare, M. (2015). *SO-ämnenas språkliga karaktär.* Stockholm. Skolverket.

<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:874863/FULLTEXT01.pdf>

Svingby, G (1985). Integration eller ämnesläsning – en fråga om kunskapssyn. I Naeslund, R. (red). *Kunskap och begrepp.* Liber Utbildningsförlaget 162 89 Stockholm, s. 96–125.

Säljö, R. (2020). Den lärande människan. I Lundgren, P., Säljö, R. & Liberg, C. (red). *Lärande skola bildning grundbok för lärare.* Natur & kultur, s. 225–284.

2010:800. *Skollag.*

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K10

Bilagor

Bilaga 1

Tema	Huvudfrågor	Följdfrågor
Inledande frågor	Hur länge har du arbetat som lärare? Har du arbetat på olika skolor? Vilka ämnen undervisar du i och i vilka årskurser? Vilka ämnen och årskurser är du behörig i att undervisa? Vad har du för erfarenheter av SO-undervisning?	
Ämnesövergripande undervisning	Vad är ämnesövergripande undervisning för dig? Arbetar du/har du arbetat ämnesövergripande i SO? Hur ser du på ämnesövergripande respektive ämnesuppdelad undervisning?	Kan det se annorlunda ut? Hur isåfall? Vilka ämnen var inkluderade? Hur kopplades de olika ämnena ihop med varandra? Finns det fördelar? Finns det nackdelar?
Läroplanen	Hur upplever du direktiven i läroplanen, förespråkar den ämnesövergripande- eller ämnesuppdelad undervisning?	Hur ser du på kursplanens betygskriterier i förhållande till ämnesövergripande undervisning?
Skolans Organisation	Hur ser din skola på ämnesövergripande respektive ämnesuppdelad undervisning?	Har ni någon uttalad ståndpunkt? Finns det avsatt tid för samplanering som möjliggör en ämnesövergripande undervisning mellan kolleger? Finns det tid i elevernas schema för ämnesövergripande undervisning?
Avslutande frågor	Hur ser du på framtiden gällande ämnesövergripande undervisning? Hur skulle du vilja ha det? Tror du att direktiven (ex läroplanen) går mot mer ämnesuppdelat eller ämnesintegrerat?	