

---

Examensarbete i Lärarprogrammet  
vid  
Institutionen för pedagogik - 2009

---

**"DET ÄR JU NATURLIGT  
INBYGGT I SYSTEMET"**

Tre pedagogers uppfattningar kring  
ämnesintegrering av engelska i de  
tidigare skolåren

Jesper Petterson



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

## Sammanfattning

**Arbetets art:** Lärarprogrammet, inriktning mot svenska, matematik och engelska i grundskolans tidigare år 210 högskolepoäng.

Examensarbete "Att utforska pedagogisk verksamhet"  
15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

**Titel:** "Det är ju naturligt inbyggt i systemet".  
*Three pedagogers uppfattningar kring ämnesintegrering av engelska i de tidigare skolåren.*

**Engelsk titel:** "It's naturally built in to the system".  
*Three teachers' opinions about subject integration of English in the earlier school years.*

**Nyckelord:** engelska, ämnesintegration, integration, pedagogers uppfattningar.

**Författare:** Jesper Petterson.

**Handledare:** Susanne Björkdahl- Ordell, Christer Wede.

**Examinator:** Anna Hellén.

---

### BAKGRUND:

I min bakgrund har jag valt att redogöra för tidigare forskning som jag anser relevant för min undersökning. Jag beskriver den definitionsproblematik som råder gällande integreringsbegreppet i skolan och presenterar även forskning kring de några av de faktorer som påverkar ämnesintegrering i skolan.

### SYFTE:

Syftet med undersökningen är att undersöka hur pedagoger, i de tidigare skolåren, uppfattar ämnesintegrering av engelska i skolan.

### METOD:

Jag har valt att använda mig av en kvalitativ metod, med tre halvstrukturerade intervjuer som redskap. Jag valde denna form av intervju då jag ville erbjuda de lärare jag intervjuade frihet att uttrycka sig med sina egna ord. Intervjuerna genomfördes med tre lärare på tre olika skolor.

### RESULTAT:

Mitt resultat visar hur de tre pedagogerna uppfattar ämnesintegrering av engelska, vilka ämnen de anser bäst kan integreras med engelska och, faktorer de menar påverkar användandet av detta i klassrummet samt hur pedagogernas uppfattning av ämnesintegrering påverkar deras användning av detta i klassrummet.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	4
2. Syfte.....	5
2.1 Frågeställningar.....	5
3. Bakgrund.....	6
3.1 Definitionsproblematiken kring integration i skolan .....	6
3.1.1 De fyra grundformerna av integration .....	7
3.1.2 De fyra komplexa formerna av integration .....	8
3.2 Ämnesintegration och skolan .....	8
3.2.1 Ämnesintegration genom olika arbetsmetoder i skolan.....	8
3.2.2 Ämnesintegration som en självklarhet.....	9
3.2.3 Ämnesintegration och samarbete .....	9
3.2.4 Ämnesintegration på gemensamma grunder .....	10
3.2.5 Ämnesintegration och skolans betygskriterier .....	10
3.2.6 Ämnesintegration och skolans styrstruktur.....	11
3.2.7 Ämnesintegration och skolans tidsramar .....	11
3.3 Skolans policydokument .....	12
3.3.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) .....	12
3.3.2 Kursplanen för engelska.....	12
3.3.3 Statens offentliga utredningar (SOU) .....	13
4. Teoretisk ram.....	14
4.1 John Dewey och konstruktivismen .....	14
5. Metod.....	16
5.2 Intervju .....	16
5.3 Urval.....	18
5.4 Genomförande och analys .....	19
5.5 Forskningsetik.....	20
5.6 Reliabilitet och validitet .....	20
6. Resultat .....	22
6.1 Respondenterna och deras förklaring av ämnesintegration.....	22
6.1.1 Johan .....	22
6.1.2 Thomas.....	22

6.1.3 Emma .....	22
6.2 Analys.....	23
6.2.1 Ämnena som en skolkonstruktion .....	23
6.2.2 Betydelsen av ämnesintegration .....	23
6.2.3 Ämnesintegration och de enskilda ämnena.....	24
6.2.4 Möjligheter och hinder för användandet av ämnesintegration.....	25
7. Diskussion.....	29
7.1 Resultatdiskussion.....	29
7.1.1 Betydelsen av ämnesintegration .....	29
7.1.2 Ämnesintegration och de enskilda ämnena.....	29
7.1.3 Möjligheter och hinder för användandet av ämnesintegration.....	30
7.1.4 Pedagogers uppfattning och deras faktiska arbete i skolan.....	32
7.2 Metoddiskussion .....	33
7.3 Didaktiska konsekvenser .....	34
7.4 Förslag på fortsatt forskning.....	35
8. Tack .....	36
9. Referenslista.....	37
10. Bilagor.....	39
10.1 Bilaga 1 - Missivbrev .....	39
10.2 Bilaga 2 - Intervjufrågor .....	40

# 1. Inledning

Ämnesintegrering är ett begrepp inom dagens svenska skola. Under min utbildning vid Högskolan i Borås har jag uppfattat att ämnesintegrering förespråkas som en nödvändighet för att uppnå effektiv inläring, och för att påvisa att skolämnena samexisterar. Matematiken finns inte enbart på matematiklektionen och engelska finns inte enbart i textböckerna på engelskalektionerna. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 intygas vikten av att skolämnena integreras för att på så sätt också integrera olika kunskapsformer och uttrycksätt.

Mitt personliga motiv för att undersöka ämnesintegrerad engelska är att jag alltid funnit engelskämnet intressant. Därför var även beslutet enkelt då vi under en termin på lärarutbildningen fick välja att fördjupa oss i något av de tre kärnämnen svenska, matematik eller engelska. Denna termin gav mig en fördjupad insikt i den mångsidighet och de möjligheter som det engelska språket erbjuder, inte minst under den vecka jag spenderade på Coombes School och Arborfield School utanför Wokingham i England. Jag fick där uppleva hur engelskan används i sin naturliga form och började fundera kring hur vi använder den i Sverige. Jag har under mina VFU-perioder försökt vara väldigt medveten om hur pedagogerna integrerar olika ämnen med varandra, mitt intresse för hur pedagogerna uppfattar ämnesintegration har då blivit än mer intressant för mig att undersöka.

Förutom mitt ovan nämnda intresse för just ämnet engelska så finns det ytterligare en stor anledning till att jag avgränsat detta arbete till att omfatta just ämnesintegrering av engelska. Det beror inte på att jag anser detta ämne vara viktigare än något annat i den svenska skolan, men jag anser att ämnesintegrering är ett så pass omfattande område att jag var tvungen att fokusera min undersökning på en specifik del; engelska. Jag inser att arbetet annars skulle bli allt för omfattande och resultatet allt för brett för mig att kunna hantera och analysera.

Jag skall inte dölja att jag är en förespråkare av ämnesintegrering och att jag hoppas kunna använda mig av detta i min kommande lärarroll. Jag finner det därför mycket viktigt och intressant att få reda på redan aktiva lärares uppfattning kring användandet av ämnesintegrering i deras lärargärning. Min tes är att den enskilde lärarens uppfattning av ämnesintegrering av engelska i högsta grad påverkar hur han eller hon faktiskt praktiserar det i skolvardagen och att dessa uppfattningar då är ytterst relevanta att kartlägga. Även om jag inte kan hävda att det resultat jag kommer få fram genom mina intervjuer är allmänt giltigt för hela lärarkåren, så kommer mitt resultat att erbjuda en inblick i hur olika aktiva lärare uppfattar ämnesintegreringen av engelska i sin skolverklighet. Jag hoppas att denna inblick inte enbart skall vara en viktig del för mig i utövandet av min yrkesroll, utan även en möjlighet för alla individer som delar mitt intresse för ämnesintegrering av engelska.

## **2. Syfte**

Syftet med undersökningen är att undersöka hur pedagoger, i de tidigare skolåren, uppfattar ämnesintegrering av engelska i skolan.

### **2.1 Frågeställningar**

- Hur ser pedagogerna på betydelsen av att integrera engelskan med andra ämnen i skolan?
- Med vilka ämnen anser pedagogerna att engelskan bäst kan integreras?
- Vilka möjligheter, respektive hinder ser pedagogerna med ämnesintegrerad engelska?
- Hur påverkar pedagogernas uppfattningar kring ämnesintegrering deras faktiska arbete i skolan?

### 3. Bakgrund

I denna bakgrund presenteras den tidigare forskning som jag anser mest relevant för min undersökning.

Jag väljer att inte enbart fokusera på delbegreppet ämnesintegrering då jag anser det viktigt att försöka etablera en helhetsbild av mångfalden och komplexiteten i begreppet integration. I detta syfte redogör jag för forskning om de olika typer av integration som förekommer i skolan samt om hur den problematik som uppkommer vid de definitionssvårigheter som då uppkommer inverkar på pedagogernas praktik i skolan

Under rubriken *ämnesintegration och skolan* redogör jag för forskning kring hur ämnesintegration yttrar sig i skolan och olika faktorer som påverkar hur denna yttring ter sig i skolpraktiken. Jag belyser olika aspekter av ämnesintegration; arbetsmetoder, ämnesintegration som en självklarhet, pedagogers samarbete, gemensamma grunder i undervisningen, skolans betygsriterier och styrstruktur samt dess tidsramar.

Under en separat rubrik presenterar jag sedan något av det som står skrivet kring ämnesintegrering i skolans policydokument, läroplan, kursplan och statens offentliga utredningar (SOU), och som jag anser relevant för min undersökning.

Slutligen presenterar jag de definitioner av integrering och ämnesintegrering som jag använt mig av i arbetet med denna undersökning.

#### 3.1 Definitionsproblematiken kring integration i skolan

Björn Andersson (1994) menar att visionen om att integrera kunskaper, ofta benämnd som ämnesintegrering, funnits lika länge som grundskolan i Sverige. Han konstaterar dock att det finns en problematik i att definiera vad denna integration egentligen innebär. Andersson hävdar vidare att det är mycket viktigt att denna definition klargörs inom skolverksamheten då han menar att de traditionella ämnena i skolan inte ensamma är tillräckliga för att hjälpa eleven förstå omvärlden. Han liknar de olika ämnena i skolan vid byggstenar som måste integreras till en helhet för att bättre överensstämma med individen och dennes omvärld.

Med det i stycket ovan nämnda som bakgrund har Andersson (1994) kommit fram till följande definition:

Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt (s.15).

Andersson (1994) menar att denna definition är en av två utgångspunkter vid arbete med integration i skolan. Den andra utgångspunkten är erkännandet att det är individen som interagerar. Integrering måste alltså tillhöra någon, den kan inte existera av sig själv. Undervisningens uppgift är således att stimulera eleven till att integrera, att själv sätta samman de olika delarna i undervisningen till en helhet. Andersson påpekar dock att det finns en balansgång som pedagogen måste ta i beaktande. För att eleven skall kunna skapa en helhet måste han erbjudas delar att bygga denna helhet med. Det finns dock en risk att om pedagogen överbetonar delarna läggs allt för stor vikt vid detaljkunnandet om just dessa delar,

men helhetsbilden går förlorad. Om det istället läggs för stort fokus på helhetsbilden finns risken att eleven utvecklar en generell kunskap utan substans i innehållet. Andersson konstaterar alltså att det är pedagogens uppgift att försöka skapa en balans mellan fokuset på delarna och det på helheten, så att de båda tillsammans kan understödja elevens kunskapsutveckling.

Även Lydén (1989) konstaterar att det existerar en definitions problematik kring begreppet ämnesintegration och menar att en mer exakt definition behövs för att kunna ge begreppen substans och därigenom kunna omsättas i skolans praktiska arbete.

### 3.1.1 De fyra grundformerna av integration

För att ytterligare specificera vad integrationsbegreppet innefattar kategoriserar Andersson (1994) in detta i fyra grundformer; kategori-, rums-, tids-, och orsaksintegration.

#### **Kategoriintegration**

Denna typ av integration behandlar det fenomen att eleven kan klassificera flera olika begrepp i en gemensam kategori där eleven själv gör kopplingen, integrationen, genom att se sambandet mellan företeelserna. Denna typ av integration förekommer ofta inom skolan och även i vardagen, den förutsätter dock ingen ämnesintegration utan kan existera även inom separata ämnen (Andersson, 1994).

#### **Rumsintegration**

Detta begrepp innefattar principen att eleverna kan uppfatta samband, kedjor om man så vill, mellan olika platser. De vet t.ex. att de bor i Borås som är en del av Sjuhäradsbygden, som är en del av Västergötland, som i sin tur är en del av Götaland, en del av Sverige etc. Även här är grundförutsättningen att eleven kan foga samman de olika delarna av dennes kunskap till en större helhet. (Andersson, 1994).

#### **Tidsintegration**

Att kunna identifiera hur olika företeelser och händelser hänger samman tidsmässigt är kärnan i denna integrationstyp (Andersson, 1994). Detta kan t.ex. innefatta tidsföljder som att Kalle är född före Anna som i sin tur föddes för Viktor o.s.v.

#### **Orsaksintegration**

Denna typ av integration kan även betecknas orsak-verkanintegration och behandlar elevens förmåga att kunna se flera olika händelser i ett sammanhang och hur dessa händelser påverkat varandra (Andersson, 1994). Ett exempel på denna typ av integration kan vara att en elev ser på termometern att det är minusgrader ute, samtidigt ser han att vägen utanför sandas och förstår att det kalla vädret har gjort gatan utanför hal.

Andersson (1994) poängterar att dessa grundformer traditionellt sett inte uppfattas som integration inom skolan. Han menar att en förklaring kan vara att skolan fokuserat direkt på att utveckla specifikt ämnesintegration och att de fyra grundformerna då hamnar utanför skolans fokus. Andersson påtalar dock att skolan, inte minst i elevernas yngre år, borde fokusera mer på samtliga fyra former av integration då de olika tankeprocesserna som dessa kräver ställer stora krav på eleverna i utvecklingen av deras känsla för integration.

### 3.1.2 De fyra komplexa formerna av integration

Förutom de ovan nämnda grundformerna har Andersson (1994) utvecklat sitt resonemang kring integration genom att specificera fyra mer komplexa former av integration; teoriintegration, integration genom orsakskedjor, integration genom orienteringssystem samt problemfokuserat integration.

#### **Teoriintegration**

Denna form av integration har som grund att eleven använder sig av en teori för att förstå en större helhet som denna teori är en del av. Syftet är att skapa enkelhet i tankeprocesserna genom att använda sig av sina förkunskaper (Andersson, 1994). Ett exempel på denna typ av integration kan vara att en elev använder sig av sina förkunskaper om den brittiska skolan för att bättre förstå en text som utspelar i just en brittisk skola.

#### **Integration genom orsakskedjor**

Orsakskedjor, vilka även benämns konsekvensscheman handlar om att sammanfoga olika separata händelser i större sammanhang. Andersson (1994) ger exemplet av ett barn kan sätta samman de olika delarna "trädfällning", "sågning av timmer" och "husbyggnad" till en kedja av händelser då någon först faller träd, som sågas till timmer och sedan används till husbygge.

#### **Integration genom orienteringssystem**

Den centrala innebörden av detta begrepp är att eleven använder sig av sin erfarenhetsvärld för att styra hur de bemöter olika situationer. Två exempel på orienteringssystem är religionstillhörighet och politisk ideologi (Andersson, 1994).

#### **Problemfokuserad integration**

Varje gång en individ ställs inför ett problem, i skolan eller i vardagslivet, tvingas han använda de redan existerande kunskapsdelar han har till en ny helhet för att kunna hantera det uppkomna problemet. I skolan ställer pedagogerna eleverna inför problem som kräver att eleven använder sin kunskap inom ett eller flera olika områden då de hanterar uppgiften (Andersson, 1994).

## 3.2 Ämnesintegration och skolan

Nedan redogörs för den forskning jag anser vara mest relevant för min undersökning. Forskningen behandlar de faktorer som påverkar hur arbetet med ämnesintegrering tar sig i skolvardagen på den enskilda skolan. Jag anser det samtidigt viktigt att poängtera att jag fann det svårt att finna forskning som undersökt huruvida ämnesintegration verkligen ger eleverna bättre kunskaper, detta område tar sig inte särskilt efterforskat.

### 3.2.1 Ämnesintegration genom olika arbetsmetoder i skolan

Det finns ett flertal metoder för att integrera olika ämnen i skolan. Några av de vanligaste presenteras här.

Vid projektarbete arbetar eleverna ofta tillsammans med varandra och med en eller flera pedagoger för att behandla ett problem de ställs inför (Arfwedson, 1989b). Han konstaterar att

det problemorienterade arbetssätt som projektarbete uppmuntrar är en kontrast till ämnesorganiserad undervisning. De problem som utforskas skall ses ur ett helhetsperspektiv. I detta sammanhang menar Arfwedson att pedagogen som använder sig av projekt som undervisningsmetod gör upp med ”en fragmentiserande, ämnesspecialiserad undervisning” (s.36).

Vid tematisk undervisning, även benämnt temaarbete, används ofta en eller flera skönlitterära böcker som central utgångspunkt för elevens lärande. Undervisningen vid denna typ av tematiskt arbete är tvärvetenskaplig, skolans olika ämnen förs samman till en helhet. Det är ofta den ofta skönlitterära boken som utgör grunden för arbetet i klasrummet; eleverna arbetar i dessa fall med uppgifter som konstrueras utifrån bokens innehåll (Nilsson, 1997).

I storylinemetoden, vilken ofta bedrivs genom tvärundervisning, arbetar eleverna med problemorienterade tematiska arbeten där innehållet i undervisningen, den s.k. storyn utvecklas mellan lärare och elever i samspel. Syftet med denna metod är att eleverna skall lära sig genom att själva finna kunskapsdelar, reflektera över dessa och handla utefter dessa nya insikter. Själva temat (storyn) skapar ett gemensamt universum i klassrummet inom vilken undervisningen bedrivs, inom detta universum skapar dock eleverna sin egen verklighet, eleverna har stor frihet att undersöka det de finner intressant. Elevernas känsla av delaktighet är central för att storylinemetoden skall fungera (Eik, 2000).

Lindberg (2000) påpekar att det finns klara likheter mellan storyline och vad han benämner vanligt tematiskt arbete. Han poängterar dock att den stora skillnaden består av att eleverna vid storyline ”arbetar i och inte runt ett arbete” (s.31) samt att själva storyn utgör den röda tråden som binder samman undervisningens olika delar på ett tydligt sätt. Just denna tydliga förbindelse mellan de olika delarna menar Lindberg uteblir vid det vanliga tematiska arbetet. För att förtydliga hur undervisning med storylinemetoden kan se exemplifierar Lindberg undervisning om eld. Han menar att istället för att enbart fenomenet eld står i centrum kan undervisning bedrivas kring t.ex. branden i Sundsvall 1721; denna brand blir då storyn som binder samman undervisningen.

### 3.2.2 Ämnesintegration som en självklarhet

För klasslärare är ämnesintegration något som är en naturlig del av undervisningen som inte ställer några större krav på extra arbete, detta konstaterar Erikson & Tholin (1997) och ger ett flertal exempel på hur denna undervisning kan se ut i skolan, t.ex. kan bild integreras med engelska, idrottsundervisning kan bedrivas på engelska eller användandet av engelska recept i hemkunskapen. De uttrycker också en förhoppning om att bokförlagen producerar fler böcker som inspirerar till ämnesintegrerat arbete, då detta poängteras i den rådande läroplanen, Lpo 94.

### 3.2.3 Ämnesintegration och samarbete

Bengt Brodow (1996) har skrivit om sina erfarenheter kring det han benämner ämnessamverkan, där olika pedagoger arbetar ämnesintegrerat inom flera ämnen. Han påpekar att det tydligt står i skolans centrala dokument att eleverna skall erbjudas en helhetsupplevelse och kunna bilda sammanhang av det de lär sig i sin skolgång. Samtidigt konstaterar han att det vore allt för enkelt att enbart avfärda pedagoger i skolan som

arbetsskygga individualister som inte besitter kunskap om hur arbetet skall genomföras. Han menar att de hinder och svårigheter som finns förknippade med ämnesintegrering inte får negligeras. Han fastställer att den främsta svårigheten uppstår då flera pedagoger skall samordna sin undervisning då de olika pedagogerna lägger upp sin enskilda undervisning baserat på de mål som finns uppsatta i deras specifika ämne. Han menar att det då ofta ses som ett besvär om en pedagog vill samordna undervisning kring ett specifikt ämne, då detta sönderrycker pedagogernas redan existerande planering.

Arfwedson (1989a) konstaterar att pedagoger som ämnar arbeta ämnesintegrerat i samarbete med andra pedagoger på skolan ställs inför ett ökat krav på förmågan att samarbeta inom kollegiet. Pedagogerna måste också vara villiga att tillåta varandra insyn och påverkan i varandras arbetssätt och undervisning. Han menar även att pedagogerna måste upplåta påverkansmöjligheter till eleverna. Det krävs således, enligt Arfwedson, en flexibel organisation på skolan för att ett samarbete, såsom ämnesintegration, skall kunna fungera.

### 3.2.4 Ämnesintegration på gemensamma grunder

Även Royce och Wiley (2005) konstaterar, i en amerikansk forskningsrapport, att ämnesintegration för många pedagoger är en självklarhet men att det för många, inte minst bland skoladministratörer, inte ses som lika självklart och ses som något som tar upp värdefull tid som eleverna behöver för att nå de ämnesspecifika målen i skolan. Lösningen på denna konflikt menar Royce och Wiley är de som lägger upp riktlinjer för och bedriver undervisning i skolan skall identifiera och arbeta med de likheter som finns mellan ämnena, den gemensamma grunden. På så vis kan skolan arbeta med mål i båda ämnena utan att kompromissa med målen i något enskilt ämne. De konstaterar dessutom att pedagogernas förmåga att se möjligheterna med den ämnesintegrerade undervisningen ökar om likheterna i målen identifieras och sätts i främsta rummet.

Royce och Wiley (2005) menar att arbete med ämnesintegration som byggs på den s.k. gemensamma grunden har stora fördelar då eleverna finner skolarbetet mer motiverande och därigenom uppnår bättre resultat i skolan samtidigt som pedagogerna kan uppehålla en god standard i sin undervisning. Royce och Wiley konstaterar att ett arbetssätt som når dessa resultat måste tas i beaktande vid undervisning i skolan.

### 3.2.5 Ämnesintegration och skolans betygskriterier

Jörgen Tholin diskuterar i sin licentiatuppsats *En roliger dans* (2003) olika former av språkutvecklande undervisning. Han nämner innehållsbaserad, ämnesintegrerad undervisning som en användbar metod. Med innehållsbaserad undervisning åsyftas den undervisning som tar i beaktande den kultur, det sammanhang, som språket existerar i vid det givna tillfället. Det är i detta hänseende som Tholin lyfter fram den ämnesintegrerade undervisningen.

Tholin (2003) beskriver även hur ämnesintegrationen av engelska i skolan idag ser ut. Han menar att ord som t.ex. ämnesintegrering inte ingår i betygskriterier på lokal nivå. ”De enda spår som går att finna är när skolor använder begreppet ’läsa texter som an knyter till andra skolämnen eller omskrivningar av det’. Formuleringen är hämtad från den centrala kursplanens *Mål att sträva mot.*”(s.125). Han påtalar dock att ämnesintegration och liknande arbetsformer förekommer i lokala arbetsplaner och konstaterar att han i sin undersökning fann

att det vanligaste var att integrera engelskaundervisningen med undervisningen i samhällsorientering genom t.ex. arbete om olika länder och historia.

Tholin (2003) konstaterar att det är tydligt att, även om ämnesintegrering finns deklarerat i arbetsplanerna så finns det inte omnämnt i skolans målformulering. Han spekulerar i om detta är beroende på att skolan delar upp målen efter deras karaktär och på så sätt förloras fokus på ämnesintegrering. Han menar att detta urholkar språkundervisningen och nedbringar den till ren färdighetsträning. Samtidigt kritiserar Tholin de mål som finns uppsatta i kursplanerna. Han menar att det faktum att de är skrivna ämnesvis utgör ett hinder för ämnesintegrerad undervisning då det inte finns några samlade direktiv för hur denna undervisning skall se ut.

### 3.2.6 Ämnesintegration och skolans styrstruktur

Brigitta Sandström (2005) har genomfört intervjuer med pedagoger i deras skolverksamhet. Hon diskuterar hur aktiva pedagoger ser på ett ämnesövergripande arbete och hur skolans styrstruktur påverkar detta arbetssätt. En av de slutsatser hon presenterar är att hon observerat att pedagoger som arbetar vid en skola med en s.k. horisontell styrstruktur, där skolans ledning består av en ledningsgrupp, t.ex. en rektor och ett antal arbetslagsledare, visar en tydligare tendens till att förespråka samverkan och ämnesintegration. Medan denna tendens är betydligt mindre tydligt bland pedagoger i en skola med en s.k. vertikal styrstruktur, där det finns en tydlig hierarkisk uppdelning mellan skolledare, skolpersonal och elever, här poängteras i allt större utsträckning pedagogernas självbestämmande och ämnenas segregation. Sandström påtalar dock att hon observerat att uppfattningarna kring samverkan och ämnesintegration, även om hon observerat de ovan nämnda tendenserna, varierar oavsett vilken styrstruktur som existerar och att det därför inte enbart går att se till den enskilda skolans praktik för att analysera dessa. Hon konstaterar istället att huruvida skolans personal arbetar med mer integrerade arbetssätt ofta är beroende av hur stor personalens känsla av delaktighet är. Hon menar att pedagoger som arbetar på en skola med en horisontell styrstruktur ger uttryck för att de trivs i skolmiljön och har lätt att kommunicera med den pedagogiska ledaren. Sandström konstaterar att den positiva mentalitet hon observerat på dessa skolor skapar en större känsla av gemenskap och medbestämmande vilken lägger grunden för större samverkan inom personalgruppen och således ett mer integrerat arbetssätt.

Även Nilsson och Risberg (2007) konstaterar att de pedagoger de intervjuat ger uttryck för att skolans struktur kan ha en negativ inverkan på arbetet med ämnesintegration och menar att den utsträckning de kan använda sig av denna arbetsmetod är beroende av de möjligheter pedagogerna ges inom den existerande strukturen på skolan.

### 3.2.7 Ämnesintegration och skolans tidsramar

Westlund (1998) klassificerar klassernas tidsstruktur, d.v.s. hur skolans tid organiseras för eleverna, i två kategorier, stark och svag tidsstruktur. Med stark tidsstruktur åsyftar Westlund en klass vars schema är indelat i flera separerade block vilket innebär att eleverna ofta får avbryta eller anpassa sitt arbete efter de förutsatta tiderna på schemat. Kontrasten till detta menar Westlund är det hon benämner som en svag tidsstruktur vilket innebär att klassens schema har få avgränsningar, större block. Detta medför att eleverna och pedagogerna har större möjligheter till längre arbetspass som inte behöver avbrytas p.g.a. att det står ett nytt ämne på schemat.

### 3.3 Skolans policydokument

Den verksamhet som bedrivs i skolan styrs i allra högsta grad av de olika policydokument som finns inom skolvärlden. Jag redogör därför några av dessa i avsnittet som nu följer.

#### 3.3.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* (2006) står:

Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. (s.12 ff).

Under rubriken *Elevernas ansvar och inflytande* fastslår Skolverket (2006) att:

Läraren skall svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer (s.13).

Skolverket (2006) påtalar också skolans skyldighet att ge eleverna möjlighet att utforska och ta användning av olika kunskapsformer:

Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. (s.9).

Under rubriken *Rektors ansvar* påtalar Skolverket (2006) att:

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet (s.16 ff).

#### 3.3.2 Kursplanen för engelska

I *Kursplanen för engelska* (2000) betonas betydelsen av att eleverna lär sig bemöta och hantera de många olika former av engelska de stöter på i samhället. Skolämnets uppgift, att utveckla elevernas språkliga förmåga successivt, så att de efter tid i allt större mån kan anpassa sitt språk efter mottagare och situation står inskrivet i kursplanen under rubriken *ämnets karaktär och uppbyggnad*.

### 3.3.3 Statens offentliga utredningar (SOU)

I SOU 1999:63, namngiven *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, behandlar Utbildningsdepartementet och Lärarutbildningskommittén, U97:07 frågan om några av de riktlinjer som landets lärarutbildningar skall följa för att utbildningen bättre skall avspegla skolverkligheten. De konstaterar bl.a., mot bakgrund av en kunskapssyn som innebär att kunskap är något eleven själv tillägnar sig och inget som finns färdigpackat:

Som lärare måste man därför kunna sätta in informationen i ett sammanhang och tillsammans med sina elever skapa kunskap. Det innebär till exempel att på ett konstruktivt sätt sammanföra isolerade uppgifter till sammanhängande mönster som man sedan kan förhålla sig till, reflektera över och utveckla kunskap om. (s.53)

I SOU 1999:63 påtalas också syftet med ämnesintegrerad undervisning i skolan där det konstateras att denna form av undervisning bidrar till mer effektivt lärande samtidigt som ämnena som integreras tillåts behålla sin egen karaktär.

”Elevernas harmoniska utveckling”, frasen förekommer i det andra citatet under rubriken *Läroplanen (LPO 94)* som kan läsas ovan. I *Bildning och kunskap* (2002), ett särtryck ur SOU 1992:94, utvecklas innebörden av detta begrepp där Skolverket konstaterar att

elevernas olika anlag – intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga – måste få utvecklas allsidigt (s.27).

### 3.4 Denna undersöknings definition av ämnesintegrering

Jag väljer att för denna undersökning använda mig av Anderssons (1994) definition som redogjorts för ovan:

Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt. (s.15).

Jag väljer att kombinera denna definition med den definition av ämnesintegration som står att finna i *Pedagogisk uppslagsbok* (Lundgren, 1996);

då man använder sig av kunskaper från två eller flera vetenskapliga discipliner vid studiet av ett speciellt fenomen (s.716).

## 4. Teoretisk ram

Nedan presenteras den teoretisk ram som jag använt som grund för denna undersökning. Jag har valt att använda mig av Hartman och Lundgrens (1980) direktöversättning, med kommentarer, av bl.a. Deweys texter *The Child and the Curriculum* och *My Pedagogic Creed* som källa. Detta då jag gjorde bedömningen att Deweys engelska skrifter var språkligt för avancerade för att jag skulle kunna ta till mig dem och använda mig av dessa på ett bra sätt i denna undersökning.

### 4.1 John Dewey och konstruktivismen

Dewey var en amerikansk pedagog och filosof som anses tillhöra den filosofiska grenen pragmatism, inom vilken kunskap anses tillkomma genom förvärvning, anpassning och användande<sup>1</sup>.

Dewey menade att eleverna i sin vardag inte uppfattar sin omvärld som separerad i olika ämnen, utan upplever en helhet, ett sammanhang. Han kritiserar i sin text *The Child and the Curriculum* (Hartman & Lundgren, 1980) den ämnesindelning som förekommer i läroplaner;

Fakta tas ut ur sina naturliga erfarenhetssammanhang och grupperas om i enlighet med någon allmän princip. Ämnesindelningen är inte något som finns i barnets erfarenhet. Individens upplever inte tingen i separata fack. (s.102).

Hartman och Lundgren (1980) utvecklar Deweys kritik mot ämnesindelningen och påtalar att han menade att ”skolan måste föras närmare det samhälle vars syfte den skall tjäna /.../ Den skarpa uppdelningen mellan teori och praktik måste därför överges” (s. 11).

Dewey lägger också stort ansvar på läraren att i planeringen av sin undervisning skapa så bra förutsättningar för elevens lärande som möjligt; han konstaterar att elevens motivation är avgörande för dennes inläring och att det då är lärarens ansvar att planera aktiviteter som motiverar eleverna till lärande. En nyckelfaktor för att uppnå detta menar Dewey är att utforma undervisningen efter den rådande verkligheten då elevernas kunskaper är ständigt rörliga och formas i samspel med omvärlden. (Hartman & Lundgren, 1980).

Dewey grundlade kunskapssynen som ofta benämns ”Learning by doing”. Dewey förkastade bilden av eleven som en ”tabula rasa”, en tom tavla utan innehåll som måste fyllas med kunskap. Eleven är istället en aktiv varelse som söker kunskap och tillägnar sig denna vid genomförandet av sina handlingar, eleven lär sig av erfarenheter. Lärarens roll i denna kunskapssyn är således inte enbart den av en kunskapsförmedlare. Läraren skall inta rollen av en handledare som stödjer eleven och hjälper denna på vägen till kunskap (Arfwedson & Arfwedson, 1983).

När börjar människor tänka? Denna fråga ställde sig Dewey och han kom fram till att människan tänker när han eller hon ställs inför ett problem då lösningen på problemet inte är

---

<sup>1</sup> Nationalencyklopedin, nätupplaga, sökord: John Dewey, utskrift 2009-11-03

självkärlt för personen. Med detta i åtanke påtalade han att skolans viktigaste uppgift är att starta tankeprocesser hos eleven, genom att bygga vidare på dessa processer kan elevens kunskapsutveckling fortsätta. (Arfwedson & Arfwedson, 2002).

Den pedagogiska metod Dewey utvecklade, mot bakgrund av sin kunskapssyn "learning by doing", valde han själv att kalla för "problemmetoden". Denna gick ut på att eleverna skulle ställas inför, i huvudsak, praktiska problem, t.ex. att bygga ett specifikt föremål. Deweys tankar om det praktiska arbetets, erfarenhetens, betydelse för den intellektuella utvecklingen kunde då omsättas i skolans verksamhet. Det skulle dock snabbt visa sig att det för de verksamma pedagogerna skulle vara allt för komplicerat att fullt ut applicera Deweys idéer i skolverksamheten. De visste att metoden var mycket positiv för eleverna då de lyckades tillhandahålla uppgifterna som eleverna fann intressanta och värda att lösa, men att konstant kunna producera och erbjuda eleverna dessa uppgifter var en ofta övermäktig uppgift för pedagogerna. De skulle således komma att genomföra anpassning av Deweys idéer, så att de lättare skulle kunna genomföras i skolan, och döpa om metoden från problemmetoden till projektmetoden (Arfwedson & Arfwedson, 2002).

## 5. Metod

Nedan redogörs för den metod och det redskap jag använt mig av i denna undersökning. Urvalsgruppen presenteras liksom en beskrivning av genomförandet och analysen av undersökningen. Avslutningsvis i detta kapitel presenteras de forskningsetiska riktlinjer som använts i denna undersökning följt av en redogörelse för hur jag tagit hänsyn till reliabilitet och validitet i denna undersökning.

### 5.1 Kvalitativ metod

Vid en kvalitativ analys är det intressanta ett fenomenets beskaffenhet eller art (Kvale, 1997), här används det skrivna och talade ordet som instrument. Thurén (2008) påvisar också att i en kvalitativ metod kan de minsta av detaljer och händelser vara betydelsebärande.

Stukát (2005) menar att huvudsyftet med de kvalitativa metoderna är att förstå och tolka resultatet. Målet är alltså inte att generalisera utan att kategorisera resultaten och påvisa hur dessa kategorier skiljer sig från varandra.

Kritiken som främst riktas mot kvalitativa metoder är, menar Stukát (2005), att tolkningen av resultaten är allt för subjektiva, d.v.s. att de beror allt för mycket på den som tolkat svaren. Kritikerna menar också att uteblivandet av generalisering gör dessa metoder svagare i jämförelse med de kvantitativa metoderna.

Jag valde att i min undersökning att använda mig av en kvalitativ metod då jag var intresserad av hur fenomenet med ämnesintegrerad engelska tedde sig för pedagogerna jag intervjuade.

### 5.2 Intervju

Kihlström (2007) betonar intervjuens betydelse som redskap i bl.a. skolan. Det är ett mycket användbart redskap om man ämnar undersöka hur personer tänker och hur de upplever olika fenomen. Intervjun blir ett fönster in i intervjupersonens (respondentens) inre. Såväl Kihlström som Kvale (1997) diskuterar den kvalitativa intervjun. Kihlström påtalar att den kvalitativa intervjun bär stora likheter med det vardagliga samtalet, den stora skillnaden ligger i den kvalitativa intervjuens bestämda fokus. Kvale utvecklar resonemanget kring den kvalitativa intervjun och beskriver den som:

En intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening. (s.13).

Kvale (1997) använder två metaforer för att beskriva två olika teoretiska utgångspunkter för den som skall genomföra intervjuer. Han liknar intervjuaren vid antingen en *malmletare* eller en *resenär*. Malmletaren är den typ av intervjuare som anser att det finns en kunskap begravd och det är intervjuarens uppgift att genom intervjun plocka fram den kunskapen.

Resenären är Kvales (1997) metafor för den typ av intervjuare som ser intervjun som en konversation, en resa där han tillsammans med intervjupersonen bildar sig en uppfattning om dennes värld. Resenären är även öppen för att använda intervjun som ett verktyg för

självutveckling, hans egen bild och uppfattning av fenomenet kan förändras under intervjuens gång. Det är slutligen intervjuarens uppgift att återge den världsbild som han tagit del av genom intervjuerna. Till skillnad från malmletaren så ser alltså inte resenären sanningen som på förhand given, han har istället en konstruktivistisk kunskapssyn; kunskapen skapas i sociala och kulturella sammanhang och är således inte given.

Om jag applicerar Kvaless (1997) metaforer på mig och min undersökning konstaterar jag att jag ser mig själv som en resenär. Jag har tillsammans med mina respondenter bildat mig en bild av fenomenet ämnesintegrering av engelska. Jag har kombinerat min förståelse med respondenternas uppfattningar för att vidareutveckla min kunskap och uppnå ett resultat av denna undersökning.

Kihlström (2007) menar att förarbetet är en av de viktigaste delarna av intervjuarbetet. Det är inte minst av stor vikt att den som skall leda intervjun är medveten om sin egen förståelse; denna spelar alltid en roll i hur vi tolkar det vi ser, hör och på andra sätt observerar.

Jag har ägnat mycket tid åt att klargöra för mig själv hur min egen förståelse kring ämnesintegrering ser ut. Jag har blivit mer observant på att jag har en mycket positiv inställning till detta fenomen och att detta naturligtvis kommer att kunna påverka den tolkning jag gör av de svar jag får på mina intervjuer. Jag ämnar dock använda mig av den medvetenhet jag nu har till att bemöta denna påverkan och således bibehålla en professionalism i min undersökning.

Stukát (2005) menar att det finns ett flertal olika intervjuformer som intervjuaren kan välja mellan, allt beroende på den mängd struktur som han anser sig behöva i intervjun och hur mycket utrymme han är villig att ge respondenten för dennes svar.

Stukát (2005) påtalar att i de allra mest strukturerade intervjuerna är respondentens utrymme för "egna" svar mycket begränsad. Han påtalar att denna intervjuform har en väsentlig fördel, framförallt för oerfarna intervjuare, då den dels ställer mindre krav på skicklighet från intervjuarens sida och i så stor grad som möjligt försöker utesluta "intervjuareffekten". Med denna effekt åsyftar Stukát allt det som en intervjuare kan göra som riskerar att styra respondentens svar, däribland finns ansiktsuttryck, ordval och tonfall.

Jag är medveten om min rutin som intervjuare och att den strukturerade intervjun då har sina fördelar som berör mig. Men då jag är intresserad av pedagogernas uppfattningar är det av stor vikt att de får möjlighet att formulera sina egna svar, jag valde därför bort denna intervjuform för denna undersökning.

Vid mer ostrukturerade intervjuer menar Stukát (2005) att frågornas ordning och formulering inte är på förhand bestämda; de ställs när samtalet inbjuder till det och intervjuaren har i detta fall oftast enbart en checklista med områden som han vill ha svar på. En mycket vanlig intervjumetod inom detta fält är vad Stukát kallar den halvstrukturerade intervjun. I denna intervjuform har intervjuaren ett antal huvudfrågor som han ställer till respondenten, utifrån svaren på dessa frågor ställer intervjuaren sedan följdfrågor. Lantz (2007) menar att öppnare, mer ostrukturerade intervjuformer öppnar för ett vidare omfång i svaren, de individuella tolkningarna ges mer utrymme.

Jag har valt att använda mig av vad Stukát (2005) kallar halvstrukturerade intervjuer vid som redskap vid min undersökning. Denna typ av intervju går ut på att jag som intervjuare har ett

antal huvudfrågor som jag ställer till respondenterna. Utifrån deras svar ställer jag sedan följdfrågor som inte på förhand är bestämda.

Anledningen till att jag väljer att använda mig av redskapet intervju är att jag är intresserad av att förstå hur yrkesverksamma pedagoger uppfattar fenomenet ämnesintegrering och vill således erbjuda dem möjligheten att verkligen uttrycka sig med egna ord under intervjun.

För att bemöta min orutin som intervjuare har jag dessutom genomfört en provintervju där jag praktiskt fick testa mina frågor och min intervjuteknik. Denna gjorde mig framför allt mer uppmärksam på de små signaler som jag skickar som intervjuare, att jag inte formulerar mig värderande, bara nickar när jag håller med respondenten etc. Genom denna medvetenhet ökar jag min skicklighet som intervjuare och kan således stärka min undersöknings reliabilitet och validitet.

### 5.3 Urval

Larsson (1986) konstaterar att det vid studier av kvalitativ art inte går att förlita sig på att slumpen ger ett representativt resultat. Han påpekar att om respondenterna väljs ut slumpmässigt finns risken att de svar som ges kommer att vara väldigt lika varandra, de kommer att representera den gängse normen på området. Larssons förslag på lösning för att försöka undvika detta är att undersökaren sprider sitt val av respondenter över flera olika grupper som kan tänkas erbjuda olika infallsvinklar på det undersökta.

Jag är medveten om att det finns en risk att de pedagoger jag intervjuar kommer ge utsagor som liknar varandra, speciellt då de kommer från ett hegemoniskt område. Jag har därför sökt mig till fler skolor och pedagoger i olika årskurser för att försöka uppnå en bredd i pedagogernas utsagor.

Då jag i min undersökning är intresserad av att få reda på olika pedagogers uppfattningar kring ämnesintegrering av engelska ville jag intervjuar aktiva pedagoger i grundskolans tidigare år. Jag var speciellt intresserad av att intervjuar pedagoger som innehade rollen av ämnesansvariga för engelskundervisningen. Jag tog därför kontakt med administratörer på olika skolor för att få kontakt med deras ämnesansvariga pedagoger. Jag ringde sedan upp dessa pedagoger och presenterade mig och min undersökning och ställde frågan om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju.

Jag genomförde intervjuer med tre olika pedagoger i år 4-5, pedagogerna är fördelade på tre olika skolor. Pedagogerna jag intervjuat väljer jag att kalla Johan, Thomas och Emma. Namnen som används i denna studie är fingerade.

Johan arbetar på en skola i en större svensk tätort i nära anslutning till en stor svensk stad. På skolan bedrivs undervisning i förskoleklass upp till år 6.

Thomas arbetar på en mindre svensk skola belägen på landsbygden. På skolan bedrivs undervisning i förskoleklass till år 6.

Emma arbetar på en stor skola där det bedrivs undervisning år 4 till år 9. Skolan är belägen i en relativt stor tätort. Emma är dessutom ämnesansvarig för sin årskurs.

## 5.4 Genomförande och analys

Efter att kontakt tagits med pedagogerna och de accepterat att bli intervjuade skickade jag ett e-postmeddelande till dem med mitt missivbrev (bilaga 1). Jag kom överrens med respondenterna om att skicka ut de fasta intervjufrågorna (bilaga 2) så fort jag fastställt dem, detta då önskemål om detta kom från flera av respondenterna som ville ha tid att förebereda sig något inför intervjun.

Vid första kontakten med respondenterna informerade jag dem om vid vilka veckor jag önskade genomföra mina intervjuer; tidpunkt för en av intervjuerna sattes redan då, i de två andra fallen enades vi om att jag skulle ta kontakt med dem någon vecka innan jag skulle genomföra intervjuerna för att komma överrens om exakt tidpunkt för intervjun, vilket också gjordes.

Efter att överrenskommelserna om deltagande med pedagogerna träffats var det på allvar dags för mig att sätta mig ner och slutgiltigt konstruera de frågor som skulle vara gemensamma för samtliga intervjuer. Vägen till att komma fram till dessa frågor gick för mig genom att jag satte mig ned och funderade kring vad det var jag verkligen ville få reda på genom min undersökning. Jag skrev ner ett antal preliminära frågor som jag sedan bearbetade under några dagar och sammanfattade de sedan i ett antal slutgiltiga frågor. Dessa genomgick sedan ytterligare en omgång av bearbetning då jag kontrollerade att de verkligen överensstämde med mitt syfte, att frågorna inte på något sätt var ledande samt att formuleringarna var tillräckligt tydliga för att undvika att de kunde misstolkas av respondenten. Jag förberedde mig också inför intervjuerna genom att fundera kring hur jag skulle formulera mina följdfrågor för att undvika att ställa dem på ett ledande sätt.

Intervjuerna genomfördes på överenskommen tid vid respondenternas arbetsplats. De genomfördes antingen i respondenternas klassrum eller i ett avskilt rum där vi fick vara ensamma. Jag spelade in intervjuerna på en diktafon, denna placerades på ett bord på ett sådant sätt att den tydligt kunde fånga upp mina frågor och respondentens svar. Den första intervjun varade ca en timma, den andra intervjun varade i fyrtiofem minuter och den tredje intervjun tog dryg trettiofem minuter att genomföra. Jag skall dock tillägg att även om intervjuerna skiljer sig åt tidsmässigt så anser jag att de, sett till den mängd information de givit, är likvärdiga.

I det inledande efterarbetet av intervjuerna transkriberade jag dem ordagrant för att få en bättre överblick över vad som sades under intervjuerna och underlätta bearbetningen och analysen av dessa.

Vid det fortsatta efterarbetet låg sedan uppgiften hos mig att analysera det uppkomna resultatet. Jag läste igenom transkriptionen av de enskilda intervjuerna och strök under partier som jag ansåg speciellt intressant för min undersökning. Jag skrev samtidigt ned de tankar och resonemang som jag utvecklade då jag läste igenom intervjuerna. När jag sedan läst igenom samtliga intervjuer kunde jag identifiera de likheter, olikheter och andra, som jag ansåg, intressanta aspekter som gick att finna i respondenternas utsagor för att på så sätt bygga vidare på min resultatdiskussion.

## 5.5 Forskningsetik

Jag har under förarbetet, genomförandet och efterarbetet av mina intervjuer tagit hänsyn till de fyra huvudkraven i *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002):

1. Informationskravet: Forskaren skall informera de berörda om forskningens syfte och vilka som kommer att ta del av undersökningen.

Jag har informerat mina respondenter om syftet med mina intervjuer och det fenomen jag önskar undersöka. Jag kommer även informera om att detta arbete kommer publiceras i form av ett examensarbete och blir således offentligt. Detta görs delvis genom den personliga kontakt jag tagit med respondenterna och dels genom det missivbrev jag skickat ut till dem.

2. Samtyckeskravet: Deltagarna har själva rätten att bestämma över sin medverkan.

Jag informerade mina respondenter om att deras medverkan är frivillig och att de när som helst har rätt att avbryta intervjun. Jag tillfrågade även mina respondenter om de samtyckte till att intervjun spelades in på diktafon/bandspelare; samtliga respondenter samtyckte till denna inspelning.

3. Konfidentialitetskravet: Uppgifterna om de som medverkar i undersökningen skall behandlas med största möjliga konfidentialitet. Eventuella personuppgifter skall förvaras på ett sätt som gör att obehöriga ej kan få tillgång till dem.

Mina respondenter informerades om att samtliga intervjuer behandlas med konfidentialitet. Jag använder mig inte av deras egennamn under intervjun eller efterarbetet, utan enbart av fingerade förnamn. Jag informerar även respondenterna om att det enbart är jag själv som har tillgång till råmaterialet, d.v.s. intervjuerna i sin helhet.

4. Nyttjandekravet: I detta krav regleras att de uppgifter som samlas in om de enskilda personerna i undersökningen enbart får användas i forskningsändamål.

Jag informerade respondenterna om att de intervjuer som genomförs enbart kommer att användas för denna studie.

## 5.6 Reliabilitet och validitet

Thurén (2008) konstaterar att reliabilitet och validitet är främst förekommande vid kvantitativa studier. Stukát (2005) påtalar dock att det är viktigt att ta dessa begrepp i beaktande även vid kvalitativa studier, även om diskussionen här är betydligt mer komplicerad, speciellt då begreppen är betydligt mer sammanbundna vid kvalitativa studier. Han menar att reliabiliteten och validiteten beror på huruvida de tolkningar forskaren gjort är pålitliga och sannolika. Stukát påtalar att det är upp till forskaren att stärka reliabiliteten och validiteten genom att föra en diskussion kring tillförlitligheten i sin undersökning motivera

hur han resonerat, de val han gjort under arbetets gång och hur han kommit fram till sina resultat. På detta sätt kan forskaren stärka reliabiliteten och validiteten i sitt arbete.

Även om jag i min undersökning ämnar använda mig av en kvalitativ metod genom intervju är det ändå, vilket Stukát (2005) påpekar, nödvändigt att ta såväl reliabilitet som validitet i beaktande. Jag har även haft som ambition att stärka dessa i mitt arbete genom att föra ett tydligt resonemang kring mitt arbete för att på så sätt underlätta för läsaren att förstå hur jag genomfört detta arbete samt hur jag kommit fram till mitt resultat.

Reliabiliteten åsyftar alltså att säkerställa att undersökningen och efterarbetet är utfört på ett korrekt sätt (Thurén, 2008). Tillräckligt många människor måste ha deltagit i undersökningen för att forskaren skall kunna utesluta att tillfälligheter påverkat resultatet. Thurén konstaterar att en undersökning har hög reliabilitet om undersökningen utförts och sammanställts korrekt, forskaren någorlunda lyckats utesluta slumpen samt andra forskare med samma metod lyckats komma fram till samma resultat. Det faktum att jag spelat in intervjuerna på diktafon gav mig möjlighet att i efterhand lyssna på intervjuerna för att säkerställa att jag uppfyllt kraven för reliabilitet ovan.

Reliabiliteten i min undersökning blir självfallet lidande av att jag intervjuat ett relativt fåtal pedagoger. Jag har dock valt att fokusera på att genomföra tre mer djupgående intervjuer snarare än fler ytliga intervjuer men naturligtvis hade reliabiliteten kunnat ökas ytterligare om jag intervjuat fler pedagoger.

Validiteten behandlar huruvida forskaren verkligen undersökt det han ämnade undersöka. Stukát (2005) menar att reliabiliteten är en förutsättning för validitet. Det är dock inte säkert att en hög reliabilitet innebär hög validitet. Stukát ger exemplet med en forskare som ämnade undersöka en grupp människors intelligens. Han undersökte detta genom att mäta omkretsen på undersökningspersonernas huvudden. Stukát konstaterar att detta inte erbjuder någon validitet, det går inte att undersöka intelligens genom att mäta omkrets på huvuden.

Jag menar även att min undersökning har en god validitet. Delvis bygger denna validitet på de inspelningar jag genomfört av intervjuerna. Jag menar även att validiteten i min undersökning uppnås, som jag redogjort för ovan, genom att stärka reliabiliteten men även genom den erfarenhet jag har med mig från min lärarutbildning tillsammans med att jag ägnat mycket tid åt att läsa in mig på det undersökta ämnet är en faktor som stärker validiteten, för att säkerställa att jag verkligen undersökt det jag ämnade undersöka.

## 6. Resultat

Detta kapitel inleds med en presentation av de tre respondenterna samt en kort förklaring av hur de förklarar begreppet ämnesintegrering. Efter detta följer en analys av deras intervjuvar utifrån de rubriker jag valt att använda för att sammanställa respondenternas svar.

### 6.1 Respondenterna och deras förklaring av ämnesintegration

#### 6.1.1 Johan

Johan har en grundskollärodbildning med inriktning mot svenska och samhällsorientering (SO) för årskurs 1-7. Han har arbetat som pedagog sedan 2000 och har under denna tid arbetat på samma skola. Detta år bedriver Johan undervisning i år 5.

Johan förklarar ämnesintegrering på två olika sätt. Först konstaterar han att skolans ämnen "egentligen inte finns" utan att eleverna i vardagens ställs inför situationer där de olika ämnena blandas, ämnesintegrering skall då efterlikna hur eleverna använder sina kunskaper på ett naturligt sätt.

Den andra aspekten av ämnesintegrering Johan lyfter fram rör snarare formen på undervisningen då han förklarar ämnesintegrering med "att man försöker använda flera kursplaners mål inom ett och samma område". Johan påtalar också att de två aspekter han presenterar sammanfaller i arbetet med ämnesintegrering.

#### 6.1.2 Thomas

Thomas har en 3-årig mellanstadielärodbildning mot "den gamla skolan" som han själv uttrycker det. Han har arbetat som pedagog i 30 år och har med undantag för två år arbetat på samma skola. Detta skolår bedriver Thomas undervisning i år 4.

Thomas förklarar ämnesintegrering med att "man integrerar dom olika ämnena i varandra" och menar att man i undervisningen "kan blanda och ge litegrand".

#### 6.1.3 Emma

Emma har en grundskollärodbildning mot årskurs 1-7 med inriktning mot svenska och SO med engelska som tillval. Hon har arbetat som pedagog sedan 2003 då hon fick anställning på den skola hon nu arbetar. Emma bedriver undervisning i år 5 där hon även är ämnesansvarig.

Emma menar att ämnesintegrering är "normaltillståndet i all undervisning /.../ allt det vi skall lära oss om vår omvärld eller när man pratar om färdigheter så är det inte kopplat till något speciellt ämne /.../ ämnesintegrering är väl det vi håller på med mest."

## 6.2 Analys

### 6.2.1 Ämnena som en skolkonstruktion

När de tre pedagogerna ombads att ge sin förklaring av begreppet ämnesintegration berättade två av dem; Johan och Emma att de ser ämnesindelningen i skolan som en strikt skolkonstruktion.

Johan menar, vilket belyses under presentationerna av respondenterna ovan, att skolans ämnen egentligen inte existerar i verkligheten. Denna hållning delar han med Emma som konstaterar att ”Det här med att man skulle ha specifika ämnen är ju en uppfinning, en skolkonstruktion, så ser ju inte verkligheten ut egentligen.”

### 6.2.2 Betydelsen av ämnesintegration

Samtliga tre pedagoger ger uttryck för åsikten att ämnesintegrering är något som är positivt i skolan. Johan ser att ämnesintegrering skall efterlikna hur man använder kunskaperna i de olika ämnena på ett naturligt sätt i vardagen och att det var denna syn han hade med sig då han tog klivet från lärarutbildningen till yrkeslivet. Gällande ämnesintegrering av just engelska menar Johan att det är en metod som ”ger mer ju mer dom kan” och konstaterar att engelskan i början av elevernas undervisning, i detta fall år 4, är tillräcklig och att ämnesintegrering ger mer resultat i takt med att elevernas engelskkunskaper utvecklas i skolår fem och sex.

Thomas menar att han jobbar mycket med ämnesintegrering och beskriver sina erfarenheter från denna arbetsform som ”våldigt goda helt enkelt”. Då fokus under intervjun riktas specifikt mot ämnesintegration av engelska berättar han att det är något som han upplever ”kommer mer och mer /.../ i och med att barnen lär sig tidigare nu med engelskan” och hänvisar framför allt till de tekniska framsteg, t.ex. datorn, han observerat i skolan under sin yrkeskarriär.

Emma ser ämnesintegration som en självklarhet, något som är ”naturligt inbyggt i systemet”. Hon menar även att ämnesintegrering skapar ”helheten för eleven” som lyfter ämnena från den ämnesindelning, som hon menar är en skolkonstruktion, till att mer efterlikna vardagens användning av ämneskunskaperna. Gällande ämnesintegrering av engelska specifikt återkommer Emma till det, vilket hon anser, ”naturliga” i att arbeta med ämnesintegrering och utvecklar sitt resonemang;

Tittar man hur engelskan används idag och i vilka olika situationer som elever möter engelska, så är det ju inte bara det här längre att man skall kunna prata med någon om man åker på semester /.../ utan det är ju väldigt mycket andra typer av situationer; datoranvändning, för att förstå saker i media, nyhetsreportage. Alltså många saker bygger på att man kan en hel del engelska.

### 6.2.3 Ämnesintegration och de enskilda ämnena

Det framkom under intervjuerna att pedagogernas uppfattningar kring vilka ämnen de ser störst förtjänster med att integrera dem med engelska skiljer sig åt i vissa hänseenden medan det även finns en viss samstämmighet.

Johan, som uttryckt en viss försiktighet i att allt för tidigt blanda engelskan med andra ämnen, påtalar dock att han ser stora fördelar med, att redan från början, använda sig av estetiska ämnen i undervisningen av engelska; han hänvisar framförallt till användandet av lek och sång och menar att eleverna visserligen inte kan språkreglerna men ”de lär sig hur det skall låta och på det viset kommer det ju mer automatiskt.” Johan ser också stora fördelar då han upplever att de flesta elever i årskurs fyra anser att engelskundervisningen är rolig, hans teori är att hans flitiga användning av dessa estetiska ämnen är en starkt bidragande orsak till detta. När eleverna sedan utökat sina kunskaper menar Johan att man kan lyfta in andra ämnen i undervisningen, han menar att han då främst integrerar engelska med undervisningen i de ämnen som ingår i ämnet samhällsorientering, då framförallt när de läser om olika länder i världen.

Johan konstaterar att, även om det är i de estetiska och samhällsorienterade ämnena han främst använder ämnesintegrering av engelska så anser han att det säkerligen skulle finnas förtjänster även med att integrera andra ämnen i engelskan men att det som begränsar detta i hans praktik snarare här i vilken utsträckning han finner arbetsmetoder med de olika ämnena. Det är inom estetiska ämnen och SO som han funnit arbetsmetoder och då är det således dessa han arbetar med.

Johan menar att det inte finns några ämnen som baserade på sin karaktär inte går att integrera. Den problematik han identifierar gäller istället situationer inom vissa ämnen, han anger exemplen NO och matematik, om innehållet i det som undervisas, t.ex. begrepp, kräver allt för stor kunskap i engelska. Han menar att språket då snarare utgör ett ”hinder” då begrepp som kan vara svåra att förstå på svenska skall uttryckas på engelska. Johan utvecklar detta resonemang och konstaterar att det finns en problematik relaterade till målen i de olika ämnena om man förenklar t.ex. det som undervisas i NO för att göra det möjligt att integrera engelskan; ”/.../ man får ju inte lägga det på en sådan lätt nivå NO:n, utan att både engelskan och NO:n måste ju vara på den nivån som de skall läsa nu då”

Thomas, som varit yrkesverksam i trettio år, menar att eleverna idag har med sig mer och mer engelska i bagaget redan när de startar undervisningen i årskurs fyra. Hans erfarenheter är att de tekniska landvinningarna under de senaste femton åren, bl.a. den ökade användningen av datorer, såväl i skolan som i elevernas privatliv utökar hans möjligheter att integrera engelska med andra ämnen. I likhet med Johan konstaterar Thomas att ämnesintegrering av engelska ger bättre resultat ju mer engelska eleverna kan och att det är något ”som kommer mer och mer /.../ i och med att barnen lär sig tidigare nu med engelskan /.../ dom lär sig nya ord hela tiden”.

Thomas berättar att han använder ämnesintegration flitigt i sin undervisning. Han ser bl.a. möjligheter att integrera engelskan med matematiken, detta då siffror och tal ser likadana ut och bara skiljer till namnet mellan det svenska och engelska språket. Precis som Johan lyfter Thomas fram geografi som ett lämpligt ämne att integrera, han återkommer till datorn som ett medel för att få tillgång till kartor och information på engelska. Även idrotten är ett ämne där

Thomas påtalar möjligheterna till integration, främst hänvisar han till de engelska begrepp som förekommer inom idrotten idag; ”I och med att det blivit så väldigt mycket idrott på TV /.../ det är ju många engelska ord vi har lånat från idrotten internationellt /.../ ju mer idrott det visas på TV, ju mer engelska ord kan dom”.

I likhet med Johan konstaterar Thomas att det egentligen går att integrera engelskan med de flesta ämnena i skolan. Det ämne han dock vill ”hålla rent” som han uttrycker det är svenska, framförallt för de elever som har svårigheter i svenska språket. Thomas påtalar vid ett flertal tillfällen att det svenska språket måste ligga som grund i undervisningen och att det därför inte bör beblandas med det engelska språket.

/.../ så svenskan, det skall man försöka hålla rent så mycket som möjligt, i grund och botten så är det svenska du ska lära dig. Det är ju väldigt svårt om man då har lite jobbigt med svenskan både i stavning och läsning /.../ att blanda in på dom timmarna ett engelskt språk också, då är det bättre att man håller sig till svenskan och kan den i grund och botten.

Emma delar de övriga respondenternas uppfattning om att engelska kan integreras med alla ämnen i skolan, hon hänvisar till att hon ser ämnesintegration som något ”naturligt” och att nyckeln ligger i att finna de gemensamma beröringspunkterna där ämnenas mål överensstämmer. Hon ger bl.a. ett liknande exempel som Thomas och konstaterar att det inom idrotten finns mycket terminologi på engelska som på ett naturligt sätt kommer in i undervisningen. Även SO- och NO-ämnena belyser Emma som ämnen där hon finner stora möjligheter till att integrera engelska, just av den anledningen att hon där finner flest av de beröringspunkter hon söker. Även bilden menar Emma att hon använder flitigt vid engelskundervisningen, hon menar att ”bilden är ett väldigt bra redskap för att lära både nya ord och nya begrepp eftersom bildspråket på något vis är universellt”.

## 6.2.4 Möjligheter och hinder för användandet av ämnesintegration

### **Kollegorna**

Samtliga respondenter anger att kollegorna på skolan spelar en roll i deras arbete med ämnesintegrering. Johan menar att den ämnesintegrering han bedriver oftast sker mellan ämnen där han själv är undervisande lärare. Han påpekar dock att, vid de tillfällen pedagogerna arbetar tillsammans, vikten av ett gott arbetsklimat för att arbetet skall fungera, framförallt med hänsyn till den gemensamma planeringstiden som ligger till grund för arbetet; Johan menar att ”respektive lärare är expert på sitt ämne” och att planeringen då är nödvändig så att ”båda kan komma fram till vad man vill få ut av det här arbetet inom sitt ämne”.

Även Thomas menar att han ofta bedriver ämnesintegrering mellan ämnen där han själv undervisar klassen. Han lyfter dock fram Elevens val som ett arbetsmoment där han, tillsammans med en lärare i årskurs tre bedriver ämnesintegrerande undervisning; han poängterar att deras samarbete gör det möjligt för dem att erbjuda eleverna fler valmöjligheter kring vad de vill jobba med vid dessa tillfällen; pedagogernas kompetenser kommer till bättre användning för fler elever i och med att klasserna blandas.

Emma arbetar på en större skola än såväl Johan som Thomas, i den årskurs hon undervisar finns tre klasser och eftersom hon tillsammans med sina kollegor har delat upp ansvaret för skolans tre kärnämnen krävs det samarbete dem emellan för att ”uppnå den röda tråden som vi strävar efter /.../ det krävs ju att vi alla tre drar åt samma håll”. Samtidigt påtalar Emma att det är viktigt med ett öppet klimat mellan pedagogerna för att de inte skall vara bundna av ämnesbegränsningarna. Även om Emma undervisar i huvudsak i engelska så tvekar hon inte att integrera engelska eller svenska om tillfället dyker upp.

### **Frihet i planeringen och en tillåtande skolstruktur**

Samtliga tre pedagoger ger uttryck för att den mängd frihet de upplever i planeringen av sitt arbete har betydelse för deras arbete med ämnesintegrering i klassrummet. Johan menar att det faktum att han i huvudsak undervisar en enda klass erbjuder möjligheter i planeringen då han ofta har klassen under en hel förmiddag eller hela dagen. Han upplever dock att denna frihet har minskat under de senaste åren i och med ett ökat målfokus mot ämnenas enskilda mål;

På något sätt har jag nog känt mig mer fri innan, att jag själv har kunnat välja vilka delar jag skall jobba med /.../ Men om man nu så bestämmer, om det kommer mer och mer sådana som det hittills gjort, att det är mer detaljer vad som skall vara med, så styr det ju lite mer, då har man ju inte känt sig lika fri.

Johan menar också att eleverna har förutfattade meningar om innehållet i undervisningen utifrån vad som står på schemat. Genom att han då har friheten att integrera olika ämnen med varandra på dessa lektioner kan han bemöta denna uppfattning.

Thomas upplever att hans frihet i planeringen och genomförandet av undervisningen ökat under hans trettioåriga yrkeskarriär. Han menar att den centrala styrningen av skolans verksamhet har minskat och att han har kontrollerat den undervisning han bedriver; ”Det är ju ingen som går in och talar om för mig att så här ska du göra”. Han menar även att en ökad flexibilitet i schemalagningen underlättar ämnesintegrerat arbete i skolan;

Förut var det väldigt uppstyrt i och med att vi hade den skolplanen vi hade då, att du skulle ha /.../ geografi i ett visst antal minuter, matte i ett visst antal minuter, svenska i ett visst antal minuter och så vidare.

Han jämför detta med dagens gällande schemasystem i hans klass, där eleverna använder sig av krysscheman snarare än ämnesscheman;

Det har blivit lite, lite friare /.../ du kan jobba lite mer över gränserna så att säga /.../ du har en liten mall, du ska göra ett visst antal minuter ungefär då, men sedan då om det blir det antalet minuter den dagen eller vice versa, det tycker jag har blivit lite, lite bättre i alla fall.

Thomas konstaterar att den frihet han upplever att han får ger honom möjlighet att lägga upp undervisningen på det sätt han vill, vilket enligt hans utsago ofta leder till ämnesintegrerade arbetsmetoder.

Emma konstaterar i likhet med Johan att hon, i och med att hon är klasslärare, har en stor frihet i planering och genomförande av sitt arbete i skolan. Hon uttrycker även, precis som Thomas, att schemats utformning, med färre specifikt utsatta ämnen, spelar en understödande roll för hur hon kan arbeta ämnesintegrerat i klassrummet ”/.../ på resten av timmarna så står det ju bara arbetspass, därför att det är inget särskilt ämne där, utan det beror ju på vad vi jobbar med”

### **Skolans styrdokument**

Det är klart, skolans styrdokument är ju ämnesvis, men samtidigt så kan det ju stå i vissa ämnen att det lämpar sig eller att man bör tänka på t.ex. det historiska perspektivet inom varje ämne, så vissa hintar gör dom väl om att det ska ske en viss integration mellan olika ämnen.

Johan följer upp citatet ovan med att fastställa att han upplever det som att de som skriver om skolans ämnen, centralt såväl som lokalt, inte tänker särskilt ämnesintegrerat; ”När man läser respektive kursplan så förefaller ju det vara det allra viktigaste ämnet som finns”. Han uttrycker också en viss önskan om lite tydligare riktlinjer i styrdokumentet kring hur ämnesområden kan integreras, han menar att det idag är upp till den enskilde läraren; ”för nu får ju varje lärare uppfinna, plocka ihop dom här”. Johan upplever dessutom att det inte är tydligt, från Skolverkets håll, om de vill att arbetet i skolan skall genomföras ämnesintegrerat.

Thomas menar att skolans styrdokument inte påverkar hur han arbetar ämnesintegrerat med engelska i klassrummet; ”Kursplanen är satt som den är men /.../ jag jobbar på mitt sätt, jag har ju ett mål långt där bort någonstans och sen hur jag tar mig dit, det tycker att vi har ganska fritt”. Thomas konstaterar att han, i planering och genomförande av undervisning, använder sig av sin erfarenhet från sina trettio år i skolan snarare än att använda sig av styrdokumentet.

Emma uppger att hon anser det mycket tydligt, utifrån styrdokumentet, att undervisningen i skolan skall bedrivas ämnesintegrerat. Hon upplever att läroplanerna och kursplanerna bygger på att ämnena samverkar och för att målen i LPO 94 skall kunna uppnås måste man arbeta ämnesintegrerat, konstaterar Emma. Hennes slutsats är att skolans olika styrdokument är ett ”bevis” på att de skall arbeta ämnesintegrerat.

### **Politiska krav**

Johan konstaterar att han upplever att diskussionen om olika former av ämnesintegrering ”krypt tillbaka” bland honom och hans kollegor; han drar slutsatsen att det inte talas lika mycket om det; ”och saker som man inte diskuterar lika mycket brukar ju bero på att man inte arbetar med det lika mycket”. Hans personliga hypotes kring orsaken till denna minskade diskussion är ett ökat fokus på varje ämnes enskilda mål, ett resultat han menar kommer av den rådande utbildningspolitiska strömningen där allt större vikt läggs på dokumentation av olika slag, t.ex. individuella utvecklingsplaner.

Även Thomas upplever nya krav i samband med förändringar i skolpolitiken; ”/.../ vi gör mer skitgöra idag än vad vi gjorde förut”. Han menar att ett ökat fokus på olika former av kontroller i skolan, genom nationella prov, omdömen och annan dokumentation, tar upp mycket av hans arbetstid, vilket han menar påverkar hans arbete med ämnesintegration i skolan då han måste lägga om sina arbetsuppgifter och sitt arbetssätt för att få tid genomföra denna dokumentation.

Emma menar att det blivit ett allt större fokus på måluppfyllelse inom kärnämnen i skolan. Hon påpekar dock att då hon uppfattar skolämnena som en skolkonstruktion påverkar inte denna ökade målfokusering hennes arbete med ämnesintegration; ”om du ska lära dig läsa och skriva så kan du lika gärna göra det utifrån en geografitext”.

## 7. Diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera min studies resultat relaterat till den bakgrund jag presenterat, den teoretiska ramen samt mina egna reflektioner. Mina egna slutsatser, baserat på undersökningen, presenteras under rubriken *didaktiska konsekvenser*. Jag kommer även att genomföra en metoddiskussion där jag reflekterar kring den metod jag använt för denna undersökning. Slutligen presenterar jag mina synpunkter gällande möjlig fortsatt forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

#### 7.1.1 Betydelsen av ämnesintegration

Samtliga pedagoger som deltog i undersökningen ser ämnesintegrering som en viktig del av undervisningen i skolan. Det är ett sätt att efterlikna hur ämnena samverkar i verkligheten utanför skolan, ett sätt att uppnå målen som är uppsatta i skolans styrdokument och ett sätt att understödja kunskapsutvecklingen inom de olika ämnena.

Pedagogerna ger uttryck för att de arbetar med ämnesintegrering i sin undervisning. Erikson och Tholins (1997) slutsats om att klasslärare ser ämnesintegration som en självklarhet överensstämmer till stor del med respondenternas utsagor, inte minst Emmas då hon ser ämnesintegration som ”naturligt inbyggt i systemet”.

Johan och Emmas redogörelse för att de ser ämnena i skolan som en konstruktion som skapats specifikt för skolan överensstämmer till stor del med Anderssons (1994) resonemang kring skolämnena som byggstenar som måste sättas ihop till en helhet. Denna uppfattning överensstämmer även med Deweys åsikter; att elever inte uppfattar omvärlden som separerad i olika ämnen (Hartman & Lundgren, 1980).

Jag anser att det finns ett tydligt samband mellan pedagogernas syn på skolämnena och deras uppfattning av ämnesintegrering. Då de ser ämnena som en konstruktion för skolan är ämnesintegrering nödvändigt för att göra undervisningen mer vardagsnära.

#### 7.1.2 Ämnesintegration och de enskilda ämnena

Pedagogerna i undersökningen menar att engelska i princip kan integreras med nästan alla ämnen i skolan, vilka ämnen de själv använder sig av i sin undervisning varierar dock.

Samhällsorientering med dess olika delmoment, främst geografi, påtalas av samtliga respondenter som ett ämne där engelska på ett bra sätt kan integreras; även Eriksson och Tholin (1997) lyfter fram geografi; arbete med ett engelskspråkigt land som en av de vanligaste formerna för att integrera engelska i undervisningen. Pedagogerna i min undersökning poängterar att det är lätt att finna arbetsmetoder och material, vilket av intervjuvärderna framstår som en av de avgörande aspekterna. Jag tror att pedagogernas ofta pressade tidsscheman inte vill ägna stor tid åt att finna material. Inom samhällsorientering är kopplingarna till det engelska språket väldigt tydliga och enkla att finna inom t.ex. geografi. Jag tror att det är lätt att finna engelskt material till detta, som samtidigt inte ställer allt för stora krav på nya arbetsmetoder d.v.s. pedagogerna kan applicera samma metoder som de gör

då de undervisar på det svenska språket; jag tror att detta sammantaget gör att samhällsorientering till ett ämne som passar väldigt bra till ämnesintegrering.

Något enskilt ämne, där alla pedagoger enas om att ämnesintegration av engelska inte fungerar, liksom de var enade om att samhällsorientering och engelska gick att integrera, står inte att finna i resultatet av de genomförda intervjuerna.

Jag tror att den främsta anledningen till att uppfattningarna mellan pedagogerna skiljer sig åt så markant går att finna i deras uppfattningar av ämnesintegrering i stort. Emma ser ämnesintegration som en förutsättning för undervisningen och finner då inga ämnen som inte går att integrera. Johan belyser att ämnesintegreringen skall återspegla hur ämnena inverkar tillsammans i verkligheten; det kan då vara så att han inte finner några situationer där engelska och den mer avancerade terminologin inom matematik och NO integreras på ett naturligt sätt i verkligheten. Thomas ser ämnesintegration som något som skall stödja elevernas kunskapsutveckling, i samtliga ämnen som integreras, och då han anser att det inte går att få något sådant utbyte mellan svenska och engelska väljer han helt enkelt bort den integrationen.

### 7.1.3 Möjligheter och hinder för användandet av ämnesintegration

Jag har i min undersökning visat att pedagogerna jag intervjuat identifierar ett antal faktorer som både skapar möjligheter och kan utgöra hinder för ämnesintegrering av engelska; de mest förekommande, som också kommer utvecklas nedan var; kollegor, frihet i planeringen och en tillåtande skolstruktur, skolans styrdokument samt politiska krav.

#### **Kollegor**

Pedagogerna i min undersökning värderar kollegorna på skolan som en resurs som kan bidra med expertis och kunskaper inom sina speciella intresseområden och specialiseringsämnen. Ett öppet klimat mellan pedagogerna förespråkas som en viktig faktor då de måste tillåta varandra insyn och påverkan på varandras planeringar och undervisningsmetoder (Arfwedson, 1989a).

Det faktum att Emma och hennes pedagoger har delat upp ansvaret för de olika kärnämnen mellan varandra ställer större krav på samförstånd och samordning, de måste för att genomföra sin planering träffas och diskutera sina olika ämnen och hur de skall arbeta med dem. Emma påtalar under intervjun vikten av dessa möten för att uppnå, vad hon kallar, ”den röda tråden” i deras undervisning. Jag menar att de genom dessa möten, och denna vision om en röd tråd, undviker att hamna i en situation där pedagogerna upplever att de inkräktar på varandras områden, vilket Brodow (1996) belyser som en risk.

Johan påtalar att det är viktigt med ett arbetsklimat där de olika lärarnas ämnesexpertis respekteras vid den gemensamma planeringen och de olika lärarna får möjlighet att identifiera vad de vill ha ut av arbetet med hänsyn till det ämne de undervisar. Jag menar att även detta är ett sätt att undvika de svårigheter som Brodow (1996) påvisar; om varje lärare vid planeringen av arbetet får kommentera upplägget utifrån sitt ämne och de mål eleverna skall uppnå i dessa och således upplever att dennes åsikter respekteras finns underlag för att undvika att de känner att andra lärare sönderrycker deras egen planering.

Emma ger dessutom, under intervjun, uttryck för att hon upplever ett öppet klimat tillsammans med hennes kollegor vilket innebär att hon inte tvekar att själv integrera svenska eller matematik när hon upplever att möjligheten finns. Detta är en av de faktorer som Arfwedson (1989a) påtalar som ett krav för att samarbete mellan pedagoger skall kunna fungera. Jag menar att Emma beskriver ett arbetslag där lärarna inte tänker ämnesterritoriellt, de är inte rädda för att låta någon annan lärare undervisa i "deras" ämne. Jag menar att detta skapar goda förutsättningar för att kunna genomföra ämnesintegrerat arbete.

### **Frihet i planeringen och en tillåtande skolstruktur**

Min undersökning visar att pedagogerna sätter stort värde på den frihet de upplever sig ha i planeringen och genomförandet av sin undervisning. Scheman som inte är skrivna ämnesvis utan består av friare block ger pedagogerna större frihet att planera och genomföra sin undervisning på det på ett mer flexibelt sätt; de ger alltså uttryck för vad Westlund (1998) kallar en svag tidsstruktur existerar i deras klassrum. Jag tror att detta i högsta grad stimulerar ämnesintegrerat arbete med engelska i klassrummet då det sänder en signal att skolan inte består av enskilda, fristående ämnen och elever får då inte de förutfattade meningar kring undervisningens innehåll vilket Johan påtalar kan ske med ämnesscheman.

Sandström (2005) menar att om pedagogerna har en känsla av delaktighet i hur arbetet på skolan styrs, att de upplever att de får vara med och bestämma, läggs grunden för ett positivt klimat mellan kollegorna och således för att arbeta i samverkan. Även Dewey påtalade betydelsen av att pedagogerna kan påverka undervisningen och arbetet på skolan då de har en direkt kontakt med undervisningens mottagare medan skolledarnas kontakt ofta är enbart indirekt (Hartman & Lundgren, 1980). Det framgår av intervjusvaren att pedagogerna upplever att de kan påverka hur de arbetar i skolan; de ger uttryck för att de upplever en öppen skolstruktur vilken då inte utgör den negativa inverkan som Nilsson och Risbergs (2007) studie visar annars kan finnas inom skolan utan istället ger pedagoger frihet i undervisningen. Jag tror att pedagoger som upplever att de kan påverka sitt arbete, såväl på skolan i stort som i den enskilda klassen, känner en större vilja och ett större mod att arbeta på det sätt de själva vill och då de pedagoger jag intervjuat ser stora fördelar med ämnesintegrerat arbete praktiserar de också detta i klassrummet.

### **Skolans styrdokument**

Min undersökning visar att pedagogerna tolkar skolans olika styrdokument, med hänsyn till ämnesinriktning, på olika sätt; de ses som ämnessegregerade och opreciserade, relativt obetydliga eller som klara bevis för ämnesintegrerade arbetsätt. Resultatet av min undersökning föranleder mig att dra slutsatsen att hur pedagogen tolkar styrdokumentet är beroende av deras egna personliga uppfattningar och tolkningar av just ämnesintegrering som begrepp och av styrdokumentet som instrument.

Johan uttrycker tydligt att han inte upplever några tydliga signaler i styrdokumentet som förespråkar ämnesintegration, vilket till stor del ligger i linje med Tholins (2003) kritik mot skolans ämnessegregerade målformuleringar. Även Johans önskemål om tydligare riktlinjer kring hur ämnen kan integreras överensstämmer med Tholins forskning där han konstaterar att det, i styrdokumentet, inte finns några direktiv kring hur undervisningen skall se ut. Emma, å andra sidan, upplever att styrdokumentet inte bara förespråkar, utan förutsätter, att undervisningen bedrivs ämnesintegrerat. Thomas menar att skolans styrdokument inte

påverkar hans arbete med ämnesintegrering av engelska överhuvudtaget och påtalar sin mångåriga erfarenhet.

Anledningen till att pedagogernas utsagor skiljer sig åt tror jag beror på att dessa grundar sig i pedagogernas individuella tolkningar av ämnesintegration samt deras egen inställning till styrdokumentet som instrument i skolan.

### **Politiska krav**

Av intervjuvärdens framgång att pedagogerna upplever ökad fokusering, från politiskt håll, på måloppfyllelse inom de enskilda ämnena. Detta kan vara ett hinder för ämnesintegration, då de inskränker på pedagogens upplevelse av frihet eller då dokumentationen som krävs tar upp arbetstid som pedagogen kunnat använda till planering av undervisningen, vilket påtalas av Johan och Thomas.

Jag anser att både Johan och Thomas har intressanta infallsvinklar. Jag delar helt och hållet Johans hypotes om att det som inte diskuteras i lärarkollegiet inte heller praktiseras i lika stor utsträckning. Naturligtvis skulle invändningen kunna göras att Johan uppgett att han mest använder ämnesintegrering med ämnen där han själv undervisar och att huruvida hans kollegor då diskuterar det eller ej skulle vara irrelevant. Jag menar dock att så inte är fallet och det främsta argumentet för detta är att Johan själv lyfter fram diskussionen med kollegor som en faktor under intervjun, det är tydligt att det finns i hans medvetande och att det då faktiskt påverkar honom. Thomas invändningar gällande en ökad arbetsbörda måste, i min mening, ses ur det perspektivet att han har arbetat under trettio år i skolan; att inte Johan eller Emma berör denna faktor kan bero på att de helt enkelt aldrig har jobbat med alternativet, den dokumentation som används idag har funnits under hela deras yrkeskarriärer och att de då inte upplever det som lika tidskrävande.

Emma upplever, till skillnad från Johan och Thomas, inte att den ökade målfokuseringen inverkar på hennes arbete med ämnesintegration av engelska. Jag tror, vilket även stärks av Emmas utsago, att hon inte upplever detta som något problem då hennes uppfattning kring ämnesintegrationens roll i skolan, där hon ser det som något naturligt inbyggt i systemet, innebär att ämnesintegration också är en nödvändighet och självklarhet i skolan, vilket stärks av Erikson och Tholins (1997) slutsatser där de konstaterar att denna syn resulterar i att det av pedagogen inte ses som extra arbete att undervisa ämnesintegrerat.

### **7.1.4 Pedagogers uppfattning och deras faktiska arbete i skolan**

Jag anser mig, utifrån mina respondenters intervjuvar, kunna konstatera att pedagogernas uppfattningar kring ämnesintegrering i högsta grad påverkar hur de faktiskt arbetar med det i klassrummet. Samtliga pedagoger i undersökningen uttalar sig positivt om ämnesintegrerat arbete och vittnar också om att de då använder det i sin undervisning. Min slutsats, baserat på denna studie, blir då att om pedagogen har en positiv inställning till ämnesintegration i stort använder han sig också av det i sin undervisning; detta överensstämmer till viss del med Sandbergs (2005) slutsatser om att ämnesintegrering i skolan ofta bedrivs av eldsjälar.

## 7.2 Metoddiskussion

Jag genomförde tre halvstrukturerade, kvalitativa intervjuer med tre pedagoger på tre olika skolor. Jag tog inledningsvis kontakt med fem pedagoger som samtliga ställde sig positiva till att intervjuas; tyvärr var två av pedagogerna tvungna att lämna återbud i ett sent skede. Då jag ansåg det vara för sent att ta kontakt med några nya respondenter valde jag att genomföra de tre intervjuerna och anstränga mig extra för att göra dessa intervjuer något djupare i syfte att kompensera för de två inställda intervjuerna. Jag kan med facit i hand konstatera att jag anser att detta gav ett mycket positivt resultat och jag anser att de tre intervjuerna jag genomförde gav tillräcklig information, såväl sett till mängd som innehåll, för att jag skulle kunna genomföra ett bra efterarbete av resultatet.

Själva konstruktionen av intervjufrågorna visade sig vara en inte helt lätt utmaning. Jag upplevde det komplicerat att konstruera intervjufrågorna på ett sätt så att de inte kunde misstolkas eller vara ledande. Jag bearbetade dock mina frågor flera gånger efter respons från min handledare samt den provintervju jag genomförde och anser att frågorna under intervjuerna fyllde sin funktion.

Under själva intervjuerna upplevde jag att det rådde en avslappnad attityd; jag tror att det faktum att jag sände ut intervjufrågorna i förväg gav pedagogerna en möjlighet att fundera kring dem innan intervjun, vilket jag tror bidrog till att de kände sig bekväma i intervjusituationen. Jag upplevde dock en svårighet under intervjuerna att formulera mina uppföljningsfrågor på ett sätt som inte skulle vara ledande; jag bemötte detta genom att ta tid på mig och fundera igenom frågorna innan jag ställde dem. Eftersom jag dessutom spelade in frågorna på diktafon hade jag möjlighet att såväl lyssna igenom som transkribera intervjun för att på så sätt granska frågorna och svaren igen.

Efter att jag transkriberat intervjuerna kunde jag sedan läsa igenom dem flera gånger och markera de partier och utsagor som jag fann speciellt intressanta för min undersökning. Jag anser att detta var ett lyckat arbetsförfarande då jag anser att jag lyckades finna de likheter och skillnader, i respondenternas utsagor, som jag sökte.

Jag valde att genomföra halvstrukturerade intervjuer då jag vill erbjuda respondenterna möjlighet att uttrycka sig med egna ord kring ämnesintegrering av engelska. Min uppfattning, med facit i hand är att detta var ett korrekt beslut, då jag upplever att respondenterna gavs detta utrymme. Den nackdel jag upplevde med denna typ av intervju var att intervjuerna ibland kom lite långt ifrån det jag ville undersöka, vi tappade ibland fokus på ämnesintegrering, vilket jag antar är en "risk" man får räkna med då man genomför halv- eller helt ostrukturerade intervjuer. Det var i dessa lägen en utmaning att försöka flytta tillbaka fokus, utan att inskränka på respondentens rätt att uttrycka det han vill uttrycka, eller ställa frågor som skulle kunna vara ledande. Men jag anser ändå att fördelarna överväger nackdelarna och att valet av halvstrukturerade kvalitativa intervjuer som redskap för min undersökning var det korrekta.

## 7.3 Didaktiska konsekvenser

De slutsatser, de didaktiska konsekvenserna, jag dragit av min studie är:

- Min undersökning visar att pedagogerna ser ämnesintegration som en betydande faktor i skolan. Dewey påtalade att det existerar en åtskillnad i skolan mellan teori och praktik, mellan skolans värld och den faktiska verkligheten där ämneskunskaperna kommer till användning (Hartman & Lundgren, 1980). Detta är ett av huvudargumenten för ett ämnesintegrerat arbetssätt i skolan; ämnena används tillsammans i ett sådant sammanhang som de används i vardagen utanför skolan.
- Engelska kan i princip integreras med samtliga ämnen i skolan, min undersökning visar att undantagen är beroende av den enskilde pedagogen. Nyckeln till att kunna integrera ämnen med varandras är att finna sambanden mellan dessa. Genom att pedagogen finner likheter mellan ämnena, gemensamma grunder, kan undervisningen bedrivas med hänsyn till målen i flera olika ämnen utan att behöva kompromissa i något av ämnena; denna typ av undervisning har dessutom visat sig motiverande för elever (Royce & Wiley, 2005).
- Min undersökning påvisar ett antal faktorer som de pedagoger jag intervjuat menar påverkar deras arbete med ämnesintegrering av engelska. Det bör råda ett öppet klimat mellan pedagogerna på skolan, varje lärare måste vara villig att tillåta sina kollegor insyn och möjlighet att påverka sin planering och undervisning, vilket även påtalas av Arfwedson (1989a).

Genom att skolan arbetar med öppnare scheman och en svag tidsstruktur (Westlund, 1998) upplever pedagogerna en större frihet i utförandet av sitt arbete; jag tror att detta stimulerar ämnesintegrerat arbete i skolan, framförallt då pedagogerna själva har en positiv inställning till detta.

Då jag drar slutsatsen att pedagogernas tolkningar av styrdokumentet är beroende av deras egna uppfattningar kring just dessa som verktyg och ämnesintegrering som metod, tror jag att det finns stora fördelar att vinna för pedagogerna genom att föra en ständigt pågående diskussion inom kollegiet kring hur de skall tolka och arbeta med styrdokumentet för att på så sätt ta till vara på varandras kunskaper och idéer för att utveckla varandra. Detta menar jag kan vara speciellt viktigt med tanke på de förändringar i skolpolitiken som även de pedagoger jag intervjuat vittnar om.

- Min undersökning visar att pedagoger som har en positiv syn på ämnesintegrering också väljer att använda det i undervisningen. Ett mål för skolan eller arbetslaget som ämnar arbeta ämnesintegrerat menar jag då torde således vara att, genom diskussion och utbildning, förankra idén om ämnesintegrering som metod hos hela personalgruppen, att nå fler än de eldsjälar som Sandberg (2005) identifierar.

## 7.4 Förslag på fortsatt forskning

Det har naturligtvis, under detta arbetes gång, uppkommit en del tankar om vidare forskning skulle kunna utföras kring resultatet av min undersökning. Inte minst eftersom jag kommit underfund med att forskningsfältet kring ämnesintegrering är betydligt mindre än vad jag på förhand anade. Jag anser att det skulle vara intressant om mer omfattande studie gjordes för att bekräfta min slutsats om att pedagoger som har en positiv inställning till ämnesintegrering av engelska också faktiskt praktiserar det i sin undervisning. Jag genomförde en intervjustudie vilket innebär att mitt resultat är baserat på vad pedagogerna säger att de gör; att kombinera en intervjustudie med observationer skulle således ge en bredare bild, inte bara vad pedagogerna säger att de gör utan även vad de faktiskt gör i klassrummet.

Min undersökning visar att skolschemats utformning, om det är ämnesindelade eller ämnesövergripande, spelar en viktig roll för i vilken utsträckning pedagogerna kan arbeta ämnesintegrerat. Även detta är naturligtvis baserat på mina respondenters utsagor; det vore därför intressant om det gjordes mer omfattande studier för att jämföra skolor med ämnesindelade scheman och skolor med ämnesövergripande sådana för att om det går att finna något tydligt mönster i användandet av ämnesintegrering relaterat till schemats utformning.

## **8. Tack**

Jag vill först och främst tacka de pedagoger som ställde upp på att bli intervjuade för min undersökning, jag är medveten om att arbetsbördan var väldigt stor under den period jag genomförde intervjuerna och det gör mig bara mer tacksam för att de tog sig tid att samarbeta med mig och bidra med värdefull information.

Jag vill även tacka min handledare Susanne Björkdahl Ordell som bidragit med många värdefulla synpunkter som hjälpt mig att utveckla denna undersökning. Inte minst vill jag tacka henne för att hon så snabbt satte sig in i min undersökning då hon var tvungen att med kort varsel ta över handledaransvaret. Jag vill naturligtvis också tacka Christer Wede för hans handledning under de första veckorna av arbetet med denna undersökning.

## 9. Referenslista

- Andersson, Björn (1994). *Om kunskapande genom integration*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (2002). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (1989). *Kunskapssyn och temaarbete*. Stockholm: Liber.
- Arfwedson, Gerhard (1989a). Ämnesintegrerat arbete i skolan. I Arfwedson, et al. (1989) *Ämnesintegrering i lärarutbildning och skola*. (s. 29-30) Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, Gerhard (1989b). *Tema och projekt*. I Arfwedson, et al. (1989). *Ämnesintegrering i lärarutbildning och skola*. (s. 35-40) Stockholm: HLS Förlag.
- Brodow, Bengt (1996). *Perspektiv på svenska – del 1: Helheten*. Solna: Ekelund.
- Eik, Liv Torunn (2000). *Storyline – tvärfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Erikson, Rigmor & Tholin, Jörgen (1997). *Engelska för livet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hartman, Sven G. & Lundgren, Ulf P (1980). *Individ, skola och samhälle: pedagogiska texter/ av John Dewey; urval inledning och kommentarer Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94* (2006). Stockholm: Skolverket.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Erik. (2000). *Storyline – den röda tråden*. Solna: Ekelund.
- Lundgren, Ulf P. (1996). *Pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Lydén, Anette (1989). Varför arbeta ämnesintegrerat? I Arfwedson, et al. (1989). *Ämnesintegrering i lärarutbildning och skola*. (s. 6-8) Stockholm: HLS Förlag.
- Lärarutbildningskommittén (1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fritzes. (Statens offentliga utredningar 1999:63)
- Läroplanskommittén (1992). *Bildning och kunskap: särtryck ur läroplanskommitténs betänkande; Skola för bildning*. Stockholm: Liber. (Statens offentliga utredningar 1992:94)

- Kihlström, Sonja (2007) Fenomenografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare* (kap. 11). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2008). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000, reviderad 2008*. Stockholm: Fritzes.
- Nilsson, Anton & Risberg, Henrik (2007). *Ämnesintegration – integration inom de samhällsvetenskapliga ämnena på gymnasialnivå*. Examensarbete Luleå Tekniska Universitet.
- Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Royce, Christine Anne & Wiley, David A. (2005). The common ground: A rationale for integrating Science and Reading I *Science and Children* v.42, n5. (s. 40-42).
- Sandström, Birgitta (2005). *När olikhet föder likhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, Jörgen (2003). *En rolig dans - svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Borås: Högskolan I Borås.
- Thurén, Thorsten (2008). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, Ingrid (1998). *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.

## 10. Bilagor

### 10.1 Bilaga 1 - Missivbrev

#### MISSIVBREV

Hej!

Mitt namn är Jesper Petterson och jag läser just nu min sjunde och sista termin vid lärarutbildningen på Högskolan i Borås. Jag läser inriktningen GSME; Grundläggande perspektiv på svenska, matematik och engelska gentemot grundskolans tidigare år. Som en del av denna termin ingår att jag skall genomföra ett examensarbete (C-uppsats; 15hp) som efter godkännande av examinator blir offentlig.

Jag har valt att, för mitt examensarbete, genomföra en intervjustudie kring olika pedagogers uppfattning gällande ämnesintegrering av engelska i skolan.

Jag söker nu pedagoger som är villiga att ställa upp på en intervju och skulle bli väldigt tacksam om Du skulle vilja vara med i min undersökning.

Intervjuerna kommer att spelas in på bandspelare/diktafon. Det insamlade materialet kommer endast att användas för denna undersökning.

Ditt namn och arbetsplats kommer självfallet att vara konfidentiella. Samtliga uppgifter behandlas enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Har Du några frågor är det bara att ringa mig på något av numren nedan.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Jesper Petterson

xxx- xxxxxx

xxx- xxxxxxxx

## 10.2 Bilaga 2 - Intervjufrågor

### Bakgrundsfrågor

#### Utbildning

- Vilken utbildning (som pedagog) har du?

#### Yrkesliv

- Hur många år har du arbetat som pedagog?
- Hur länge har du jobbat på den skola du nu arbetar på?

#### Arbetet på skolan

- I vilken/vilka årskurs(er) undervisar du detta skolår?

### Gemensamma intervjufrågor

#### Pedagogens förklaring av ämnesintegration

- Hur skulle du förklara begreppet ämnesintegrering?

#### Ämnesintegrationens utveckling under pedagogens karriär

- Upplever du att synen på ämnesintegration i skolan förändrats under din yrkeskarriär?
  - o (Om ja) Kan du utveckla hur denna förändring sett ut?

#### Pedagogens arbete med ämnesintegrering

- Har du haft möjlighet att arbeta ämnesintegrerat under din yrkeskarriär?
  - o (Om ja) Kan du berätta lite om det arbetet (något exempel)?
  - o (Om ja) Vilka erfarenheter har du av det arbetet?

#### Betydelsen av ämnesintegrering av engelska

- Hur ser du på att integrera engelskan med andra ämnen i skolan?

#### Engelska och andra ämnen i skolan

- Med vilka ämnen ser du störst förtjänster av att integrera dem med engelskan?
  - o Varför?
- Uppfattar du några skolämnen där integration av engelska inte fungerar?
  - o (Om ja) Hur kommer det sig?
- Vilka faktorer anser du underlättar ämnesintegration av engelska i skolan?
- Vilka faktorer anser du försvårar ämnesintegration av engelska i skolan?

### Ämnesintegration och skolans styrdokument

- Hur påverkar skolans styrdokument ditt arbete med ämnesintegration i skolan?

### Avslutande frågor

- Finns det något du känner att du önskar tillägga till dina svar eller någon övrig kommentar du vill lägga till denna intervju?