



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Avancerad nivå

Främjande av en samverkan mellan programgemensamma och gymnasiegemensamma ämnen på yrkesprogrammen

Författare: Cecilia Sundin
Handledare: Boglárka Straszer
Examinator: Antti Ylikiiskilä
Termin: vt-14
Program: Lärarprogrammet
Ämne/Huvudområde: Pedagogiskt arbete
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna
291 88 Falun
Sweden
023-77 80 00

ABSTRAKT

Detta examensarbete presenterar hur gymnasielärare upplever ett ämnesövergripande samarbete som inbegriper undervisning med elever som har svenska som sitt första språk och elever som har svenska som sitt andraspråk. Ämneslärare på två gymnasieskolor delar med sig av sina reflektioner kring detta område. Resultatet av min undersökning visar fram vikten av att följa upp lärarnas strävan att ge ungdomarna en så allsidig gymnasieutbildning som möjligt där språk och ämne ingår och som följer läroplanens uppsatta kommunikativa mål. För att detta ska kunna förverkligas behöver dels nationella åtgärder och dels lokala åtgärder genomföras. Dessa åtgärder berör nationella kursmål såväl som genomförande av lokala ämnesövergripande samverkansplaner.

Nyckelord

ämnesövergripande samverkan, yrkesprogram, programgemensamma ämnen, gymnasiegemensamma ämnen, svenska som första språk, svenska som andraspråk

Tackord

Jag vill rikta ett varmt tack till min handledare Boglárka Straszer som med sina goda råd gett mig vägledande synpunkter i mitt arbete med denna uppsats.

Cecilia Sundin

Innehåll

Abstrakt	sid 2
Innehåll	sid 3
1 Inledning	sid 4
1.1 Språk- och ämnesinläring på gymnasiet	sid 4
1.2 Syfte och frågeställningar	sid 5
2 Bakgrund	sid 5
2.1 Ämnessamverkan enligt gymnasiets läroplaner	sid 6
2.2 Språkutvecklande synsätt i skolans ämnen	sid 7
2.3 Att skapa ett sammanhang i utbildningen	sid 8
2.4 Att starta arbetet för en språkutvecklande ämnesövergripande samverkan	sid 9
2.5 Resultat från tidigare forskning om lärares syn på ämnesintegration	sid 10
2.6 Attityder till andraspråkselever i skolan	sid 13
2.7 Teoretisk bakgrund	sid 14
3 Metod och material	sid 14
3.1 Beskrivning av de aktuella gymnasieskolorna	sid 15
3.2 Datainsamlingsmetod och genomförande av undersökning	sid 15
3.3 Fördelar och nackdelar med webbaserat frågeformulär	sid 16
3.4 Forskningsetiska principer	sid 17
3.5 Validitet och reliabilitet	sid 17
4 Resultat	sid 18
4.1 Resultat från lärarenkäten	sid 18
4.2 Analys och diskussion	sid 21
4.2.1 Effektivare undervisning	sid 21
4.2.2 Kommunikativ utveckling	sid 22
4.2.3 Kontextuellt lärande	sid 23
4.2.4 Utvecklingsmöjligheter	sid 25
5 Metoddiskussion	sid 26
6 Sammanfattning	sid 27
Referenser	sid 29
Bilaga	sid 31

1 Inledning

1.1 Språk och ämnesinläring på gymnasiet

I det här examensarbetet har jag ett förhållningssätt på undervisning där både språk och ämne ingår som två centrala förutsättningar för gymnasieelevernas lärande. En utvecklande språk- och ämnesundervisning som sker parallellt gynnar inte minst de flerspråkiga elevernas lärande i alla skolämnen, utan även elever med svenska som första språk. Den aktuella gymnasieskolan som är föremål för denna undersökning kan ses som en mångkulturell skola på så vis att andelen elever med en annan språklig bakgrund än den svenska har ökat under senare år. En gymnasial utbildning via ett yrkesprogram kan vara ett framtida mål för många elever och ett sätt att skaffa sig specifika yrkeskunskaper som den svenska arbetsmarknaden efterfrågar. I examensmålen (Skolverket 2011b) för yrkesprogrammen finns en förväntan att eleverna ges kunskaper och färdigheter att dokumentera, reflektera, analysera och utvärdera arbeten som genomförs under utbildningen. Detta ställer krav på att lärarna inte bara känner till sina ämnens språkliga krav utan också kan förmedla detta via undervisningen i form av ämnesrelaterad litteracitet.

I skolans senaste kvalitetsredovisning framhålls bland annat att didaktiken behöver utvecklas så att lärandet motiveras utifrån programmålen samt att lärandet i yrkesämnena respektive gymnasieämnena sker parallellt och gemensamt. I kvalitetsredovisningen konstateras dessutom att elevernas läsförståelse i svenska överlag ligger på en alltför låg nivå jämfört med den nivå som kan förväntas för inträde till gymnasiala studier. Konsekvenserna av detta blir att elevernas förmåga att tillgodogöra sig det alltmer abstrakta innehållet i undervisningen på gymnasiet försvåras. Trots detta tillgodogör sig eleverna kunskaperna bättre i yrkesämnena/karaktärsämnena än för motsvarande gymnasiegemensamma ämnen. De yrkesinriktade gymnasieprogrammen har många gånger ett undervisningsinnehåll som till sin naturliga karaktär är situationsbundet och konkret i både tid och rum. Detta talar för att kunna erbjuda eleverna ett meningsfullt lärande i både språk och ämne där lärandet motiveras utifrån programmålen och som fungerar parallellt och gemensamt mellan yrkesämnena respektive gymnasieämnena.

När det gäller alla elevernas lärande kan fokus på språket också relateras till det kommentarmaterial, *Få syn på språket* som Skolverket (Skolverket, 2012a) har gett ut. I kommentarmaterialet påpekas just vikten av att i alla skolämnen inkludera ett språkutvecklande arbetssätt oavsett skolform. Detta synsätt på lärande berör inte enbart elever som har svenska som sitt andraspråk utan innefattar även elever med svenska som sitt förstaspråk. Likaså ansvarar

inte enbart lärarna i svenska eller svenska som andraspråk för elevens språkutveckling utan även övriga ämneslärare involveras i skolans förmåga att ge alla elever tillgång till gymnasieprogrammets språkliga domäner. När det gäller de flerspråkiga elevernas lärande visar Skolverket i sin rapport *Greppa språket – ämnesdidaktiskt perspektiv på flerspråkighet* (Skolverket, 2011a: 11) vad som gynnar flerspråkiga elevers lärande i alla skolämnen:

läraren betonar läsning och skrivande

läraren betonar muntlig framställning, lyssnande och visualiseringar

läraren betonar tankemässigt krävande uppgifter

läraren fokuserar på en medveten utveckling av ordförrådet i ämnet

läraren förstår vilka texter som är typiska för ämnet och vad som kännetecknar dem

läraren undervisar om vad som utmärker olika texter i ämnet och om olika

lärandestrategier samt använder olika typer av formativ bedömning av elevernas prestationer

läraren skapar en elevcentrerad klassrumsmiljö

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att få svar på hur gymnasielärare upplever ett ämnesövergripande samarbete som inbegriper undervisning med elever som har svenska som sitt första språk och elever som har svenska som sitt andraspråk. Det betyder att jag utgår från förutsättningen att lärarna mer eller mindre redan samarbetar kring elevernas yrkesutbildning.

För att uppnå mitt övergripande syfte söker jag besvara följande specifika frågeställningar:

1. Hur upplever yrkes- respektive gymnasiegemensamma ämneslärare ett ämnesövergripande samarbete som inbegriper undervisning med elever som har svenska som sitt första språk och elever som har svenska som sitt andraspråk?
2. Vad kan enligt lärarna förbättras för att ge alla elever tillgång till en yrkesutbildning vari ett ämnesövergripande samarbete ingår och som gynnar såväl förstaspråkselever som andraspråkselever?

2 Bakgrund

I detta kapitel redogör jag för hur samverkan mellan programgemensamma respektive gymnasiegemensamma ämnen har beskrivits i dels Lpf-94 och dels i Gy11 (se nedan 2.1).

Dessutom redogör jag för behovet av ett språkutvecklande synsätt i alla skolans ämnen och de krav som ställs på undervisningen (2.2). Därefter berör jag vikten av att skapa meningsfulla utbildningssammanhang inom den gymnasiala yrkesutbildningen med hänvisning till Gustavsson och Johanssons (2007) studie (2.3). Jag kommer också att presentera ett upplägg för en språkutvecklande ämnesövergripande samverkan på en skola utifrån förslag av Holmegaard och Wikströms (2004) forskning (2.4). Därefter presenteras resultat från tidigare forskning om lärares syn på ämnessamverkan (2.5). I detta kapitel berör jag också tidigare forskning kring lärares attityder till andraspråks elever (2.6). Avslutningsvis beskrivs den teoretiska grund kring språk och lärande som uppsatsen vilar på (2.7).

2.1 Ämnessamverkan enligt gymnasiet läroplaner

I jämförelse med tidigare läroplan för gymnasiet (Lpf-94) går det att konstatera att nuvarande läroplan för gymnasiet, GY11, har samlat samtliga skrivningar om ämnessamverkan i kapitelområde 2.1 *Övergripande mål och riktlinjer, kunskaper* (Skolverket 2011b). I tidigare läroplan, Lpf-94, framgår hur karaktärsämnen och kärnämnen hör samman och varför dessa hade en viktig relation till varandra. Till exempel beskriver de tidigare programmålen för Byggprogrammet syftet med integrationen av kärnämnen och karaktärsämnen och hur dessa tillsammans kan bilda en helhet i utbildningen och utveckla den kompetens som arbetslivet kräver. Likaså beskriver de tidigare programmålen hur Livsmedelsprogrammet ser en nödvändig samverkan mellan yrkesämnen och karaktärsämnen för att få en helhet i utbildningen. Dessutom konstateras redan i inledningen till gymnasieläroplanen vikten av att eleven kan se sambanden mellan praktiska och teoretiska kunskaper (Lpf-94: 6).

Hur ser det då ut idag? I Gy11 (Skolverket 2011b) har man tagit bort programspecifika drag av ämnessamverkan och istället lagt ihop samtliga skrivningar kring samverkan under kapitel 2.1 *Övergripande mål och riktlinjer, kunskaper* (Skolverket 2011b). På detta sätt framhävs att det inte är vissa lärare som ansvarar för att skapa en helhetssyn på lärande utan det är samtliga lärares ansvar oavsett ämne.

Alla som arbetar i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.

Lärares ansvar är att [...] skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande, samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen, ge eleven stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. (Skolverket 2011b:10).

Ett sätt att förstå hur de generella kompetenserna ska integrera och därmed förstärka den specifika karaktären för yrkesprogrammen är att huvudansvaret läggs på läraren i de programgemensamma ämnena (Andersson 2012:11). Detta innebär med andra ord att det är den programgemensamma ämnesläraren som ska skapa sammanhanget för eleverna i undervisningen.

2.2 Språkutvecklande synsätt i skolans ämnen

I jämförelse med ovanstående går det däremot att se hur de olika programmålen för respektive yrkesprogram har fokus på att utveckla språket samt att utveckla elevens kommunikationsförmåga. Bland annat framhåller *GY11* (Skolverket 2011b: 20, 24, 31, 35, 37) att kommunikationen överlag är viktig inom de olika yrkesbranscherna. Detta gäller inte minst då flera yrkesområden ställer krav på att inneha förmågan att kunna samarbeta i olika konstellationer av personal som många gånger har olika språkliga och kulturella bakgrunder eller olikheter i könstillhörighet och ålder (Skolverket, 2011b:24, 31, 35).

I ett historiskt sammanhang ansvarade framförallt svenskämnet för elevens bildning framför andra skolämnen. Malmgren redogör i antologin *Svenskämnets historia* (Malmgren 1999: 108) för ämnets identitetskriser och beskriver svenskämnets olika roller som lyftes fram i olika läroplaner. Till exempel kritiserades Lgy 70 (1999:109) för att låta svenskämnet fungera som ett serviceämne till de olika yrkeslinjerna. Svenskämnets roll i denna läroplan var att tillhandahålla en mer yrkesspecifik svenska som kunde relateras till respektive yrkesutbildning och det räckte att enbart basfärdigheterna i svenska tillgodosågs. Som en motpol till detta synsätt fanns det tema- och projektorganiserade svenskämnet där alla elever oavsett yrkesinriktad utbildning skulle få en allsidig svenskundervisning som riktade in sig på språkets funktionella roll och där elevernas egna erfarenheter togs tillvara (1999:108ff).

Uppdelningen av ämnets innehåll som tidigare fanns i ett svenskämne för teoretiska program och i ett svenskämne för yrkesprogram finns inte längre. Numera syftar undervisningen i svenska till att bygga upp en tillit till elevernas egen språkförmåga. Det talas om ”språkliga redskap” i vardagsliv och samhällsliv samt behovet att eleven ”utvecklar sin muntliga och skriftliga kommunikation för arbetsliv samt för vidare studier” (Skolverket, 2011b:160). Till detta tillkommer ytterligare ett svenskämne som vänder sig till andraspråkselever, Svenska som andraspråk. Även här syftar ämnet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga men med förbehållet att här har eleven två uppgifter samtidigt, dels att lära sig svenska och dels att ta till sig ämneskunskaper på svenska (Skolverket 2011b:182). Den nuvarande läroplanen, GY11, för

gymnasiet tar bland annat sin utgångspunkt i en av EU:s nyckelkompetenser som inbegriper kommunikation på modersmålet samt språkets betydelse för kunskapsutvecklingen. I Skolverkets rapport *Språk i ämnet* (Skolverket, 2008a) betonas också ämnesspråkens roll för kunskapsutvecklingen hos eleven. Integreringen avser därmed språkets relation till varje skolämne och den didaktiska utvecklingen lägger fokus på alla ämneslärares ansvar för en språkutvecklande undervisning i sina ämnen. I rapporten (2008a:5ff) påpekas att när den språkliga förståelsen är låg oavsett vilka eleverna är, räcker det inte att enbart lärare i svenska och svenska som andraspråk undervisar om textmönster och texternas funktion. Författarna i rapporten (2008a: 39, 40, 41) konstaterar också att eleverna inte alltid får hjälp att utveckla strategier för sitt läsande och skrivande och alla ämneslärare behöver här stötta elevernas språkförståelse i högre grad oavsett om det gäller förstaspråkselever eller andraspråkselever. Mikael Olofsson (2010:268) talar om hur viktigt det är att i läroplanen få ge sin syn på lärande som kan utmynna i för skolan gemensamma språkutvecklande arbetsformer där språk- och ämneskunskaper är två sidor av samma mynt.

Grundförutsättningen för lärandet överlag är förmågan att förstå i vilket sammanhang ett lärande äger rum. Bland annat beskriver Gärdenfors (2012:179) hur ett lärande måste ske på människans villkor och vikten av att eleven kan se sammanhangen för lärandet. Därför att först då kan eleven ta till sig faktakunskapen som behövs för att lösa ett problem. På detta vis lyfter Gärdenfors fram den produktiva kunskapen och tillämpningen av denna för att lösa nya problem som en grund för ett framtida lärande. Men denna produktiva kunskap behöver också sättas samman med teoretisk kunskap.

Som ett led i arbetet att förstå hur kunskap kan tolkas har jag tagit del av Gustavssons (2000) kunskapsfilosofiska resonemang och Aristoteles uppdelning av kunskapsformerna *episteme*, *techné* och *fronesis*. Dessa grekiska beteckningar av kunskapsformer översätter Gustavsson (2000: 35, 101, 159) till teoretisk kunskap (*episteme*), praktisk – produktiv kunskap (*techné*) samt kunskap som praktisk klokhets (*fronesis*). Begreppen kan jämföras med läroplanens kunskapssyn som också refererar till Aristoteles när man räknar upp de fyra F:en *fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet* (Skolverket, 2011c: 49).

2.3 Att skapa ett sammanhang i utbildningen

I Gustavsson och Johanssons studie (2007: 26ff) återfinns några förklaringar på frågan varför eleverna inte förstår sammanhangen i kärnämnen (gymnasiegemensamma ämnen enligt GY11), men däremot underkastar sig tråkiga arbetsmoment i karaktärsämnen (programgemensamma

ämnen enligt GY11). Dels kännetecknas kärnämnen av en schemasplittning där ämnena är uppdelade i lektioner. Dessutom är exempelvis svenska, matematik, engelska osv. kurser som per automatik ingår i gymnasieprogrammet och inte något som eleverna valt att läsa. När det gäller karaktärsämnena däremot så har eleverna gjort ett val av yrkesinriktning var speciella kurser ingår. Eftersom varje moment är en nödvändig del för att bilda en helhet, ett färdigt resultat, vare sig det handlar om att göra en tårta eller att tapetsera ett rum så blir det tydligt varför de olika momenten är nödvändiga (2007: 51).

I ett par enkätundersökningar som Gustavsson och Johansson (2007) utförde med elever på måleri- respektive bageriutbildningen fick dessa svara på frågor om hur de upplevde en yrkesintegrerad kärnämnesundervisning. Jämförelsen utgjordes av en elevenkät innan projektstart samt en elevenkät efter projektets slut. I projektet ingick två olika kärnämnesundervisningar. Dels mellan kärnämnet svenska och måleri och dels mellan estetisk verksamhet och bageri. Ämnesintegreringen för målerieleverna i svenska bestod av att måla var sitt rum med inspiration från en viss epok utifrån läst litteratur och studier av tapeter på ett konstmuseum. Ämnesintegreringen för bagerieleverna i estetämnet bestod av att baka varsitt pepparkakshus utifrån estetisk utformning med inspiration från olika byggnadskonstruktioner. Eleverna lyfter fram möjligheterna att se sammanhanget och få en helhet i sin kärnämnesundervisning när det kopplas till deras egen yrkesutbildning. Bland annat uttrycker eleverna (2007:35ff) detta såsom ett bra sätt att se hur ämnena hänger ihop och hjälper till att utveckla kunskaper samt att det blir lättare att fokusera på det man ska lära sig. På frågan vilket arbetssätt som passar bäst fanns sju olika alternativ. Dessa alternativ var 1) genomgång av läraren, 2) instuderingsfrågor, 3) arbeta på egen hand under eget ansvar, 4) grupparbete, 5) diskussion i helklass, 6) praktiska uppgifter samt 7) alternativa uppgifter som är ämnesintegrerade. Svaren skiljer sig inte nämnvärt åt beroende av om det är en bagerielev som svarat eller målerielev. Det arbetssätt som passar eleverna bäst och då de tycker att de lär sig mest är framförallt då de kan arbeta själva under eget ansvar och att uppgifterna är praktiska. För speciellt målerielever kunde efter projektidens slut ett större intresse av att arbeta med instuderingsfrågor skönjas, vilket kunde bero på att det gick att se ett direkt samband mellan teori och praktik i ämnet svenska (2007:49).

2.4 Att starta arbetet för en språkutvecklande ämnesövergripande samverkan

För att en språkutvecklande ämnesundervisning ska kunna utvecklas behöver förutsättningarna kartläggas som kan ge kännedom om bland annat vilken fortbildning som behövs.

Holmegaard och Wikström (2004:539ff) ger förslag till nio områden som skulle kunna utgöra en start för att komma igång med diskussioner till bättre ämnesanknutet samverkansarbete:

- 1) Starta ett samarbete mellan ämneslärare i modersmål, svenska som andraspråk och övriga ämneslärare.
- 2) Lägg upp en planering av teman för en hel termin eller kurs.
- 3) Lägg upp en planering för ordinlärning och språkanvändning.
- 4) Ta fram texter på olika nivåer i ämnesundervisningen för arbete på lämplig kognitiv nivå.
- 5) Skönlitteratur och tidningsläsning ska ingå i all ämnesundervisning.
- 6) Skrivning ska förekomma i alla ämnen.
- 7) Se mer till processen än till den färdiga produkten.
- 8) Fråga sig vilken attityd som finns på skolan gentemot andraspråkseleverna.
- 9) Starta ett samarbete med föräldrarna.

För att mer konkret få stöd i att påbörja ämnessamverkande arbetssätt på skolan presenterar Skolverket flera olika utvecklingspaket för att främja fortbildande insatser på gymnasiet. Ett av dessa utvecklingspaket syftar till att öka medvetenheten om språket i alla ämnen (Skolverket 2012b). Ett annat exempel på utvecklingspaket som hjälper till att starta en gemensam grund för att hitta samverkansformer och stärka känslan för programmens egna karaktärer är *Examensmålet. Ämnen i relation till examensmålet - samverkan i programarbetslaget* (Skolverket 2012c).

2.5 Resultat från tidigare forskning om lärares syn på ämnesintegration

I detta avsnitt sammanställs resultat från två studier, *Lärares syn på ämnesintegration. En fallstudie på ett yrkesförberedande gymnasium och en jämförelse med 12 liknande studier* (Löfvendahl, 2011) samt *Möjligheter och hinder för ämnesintegration. En studie av karaktärsämneslärares uppfattning av ämnesintegration på Industriprogrammet* (Andersson, 2012). Dessa beskriver på var sitt sätt gymnasielärarnas syn på ämnesintegration, dess möjligheter och begränsningar. Dessutom bidrar dessa två studier med förslag på förbättringsområden som skulle kunna främja det ämnesövergripande samarbetet inom gymnasieskolan.

I Löfvendahls (2011) studie ges en gedigen jämförelse av tidigare forskning om vilka för- och nackdelar som lärare ser med ämnesintegration i praktiken, samt vilka förutsättningar som lärare anser behövs för att ämnesintegration ska fungera på gymnasiet. Den andra studien av Andersson

(2012) identifierar på ett konkret sätt hur möjligheter och hinder i ämnesintegrerat arbetssätt uppfattas av karaktärsämneslärare på gymnasiet. Av de båda studierna framkommer inte minst behovet av att kunna ge eleverna en helhet i sin utbildning där kunskaper och lärande kan knytas till både yrkesval och framtida liv utanför skolan. Detta elevperspektiv beskrivs av lärarna som att se samband till verkligheten tydligare vilket kan öka motivationen hos skoltrötta elever att lära sig mer under kortare tid (Andersson, 2012:22ff). Dessutom kan lärarna ge eleverna mer tid (Löfvendahl, 2011: 12). Behovet av att se samband förklaras av lärare som ser hur kärnämnets roll lyfts fram i och med att eleverna känner att det är relevant för dem samtidigt som karaktärsämnet utvecklas i kärnämnets. En av lärarna i studien (Andersson, 2012: 27) förklarade fördelarna med flera ämnen samtidigt eftersom eleverna kan få en bättre uppfattning om orsak och verkan på t.ex. felsökning i maskiner. Överlag fann lärare (2012: 27) att eleverna skriver och räknar bättre och mer mångsidigt och eleverna generellt får en ökad måluppfyllelse vilket krävs för att bli anställningsbar i ett kommande yrkesliv.

Ur ett lärarperspektiv hänvisar man till kollegialt lärande som en av vinsterna med ämnessamarbetet. Lärarna upplever att arbeta ämnesintegrerat följer läroplanens intentioner. Genom att få inblick i andra ämnen och se hur andra lärare undervisar gör att arbetet därmed blir intressantare och mer stimulerande vilket är en bonus i sig (Löfvendahl, 2011: 20). Svenska, engelska och matematik kan ses som ämnen att samarbeta kring och språklärare upplever en gemensam nytta i samarbetet mellan ämnen som historia, samhällskunskap och karaktärsämnet (Andersson, 2012: 26). På frågan om det finns något ämne som inte kan ingå i ett samarbete var svaret nej däremot ansågs de undervisande lärarna i karaktärsämnena ha en särskild roll att hjälpa eleverna på programmen att se relevansen i kärnämnets (2012: 34).

Förutom upplevda fördelar finns också upplevelser som snarare ses som hinder för ämnesintegration. Tiden och bristen på att få tid för exempelvis planering är något som till stor del hindrar samarbete mellan olika ämneslärare. Ämnesintegration kräver till exempel tid för att tillverka eget läromedel och där tidsåtgången kanske inte motsvaras av tillräckliga vinster. Dessutom upplever man hur brister i elevernas förkunskaper omöjliggör projektarbeten i skolan och därför blir det inte alltid bäst för eleverna att ämnesintegrera. En del elever behöver tydlig struktur och andra elever med liten egen drivkraft får det svårare med sina studier (Löfvendahl, 2011: 20). När det gäller kunskaper kan man se att alla delar i ett ämne inte går eller är lämpliga att integrera, integration minskar kunskapen inom ämnet. Dels när det gäller att tillgodogöra sig djupare kunskaper och dels när det gäller ämnets karaktär. Även i Anderssons (2012: 29) studie

upplever lärare svårigheter att starta samarbetsprojekt om eleverna saknar nödvändiga förkunskaper eller då undervisningen inte klarar av att integreras till ett sammanhang.

Det gäller att ramarna för undervisningen inte är otydliga eller komplicerade. Det är viktigt att både lärare och elever har klart för sig hur tidsplan och ansvar ser ut samt inte minst hur arbetet ska gå till. Det är lätt att arbetet blir flummigt när flera lärare är med och ingen tar riktigt ansvar (Andersson, 2012: 28). Ämnena blir lätt stora och svåröverblickbara, temat blir flummigt, brett och otydligt, men blir däremot lättare för läraren att hantera.(2012: 29). Ytterligare hinder inbegriper hur styrdokument och nationella prov underhåller skillnader i kunskapssyn som gör det svårare att organisera t.ex. schema, lärarmöten och salar (2012: 30). Kärnämnens roll begränsas inte minst av att bedriva kompletterande stödundervisning när elevernas grundkunskaper inte räcker till.(2012: 28, 29).

Andra skäl som anförs hindra ämnesövergripande samarbete gäller risken för situationer som ökar konflikterna mellan karaktärsämneslärare och kärnämnslärare (Andersson, 2012: 30ff). Olika syn på lärarnas status kan förklara detta där karaktärsämneslärare upplever sig komma till korta ”Vi kommer aldrig att bli lika mycket lärare som kärnämnslärarna, i slutändan är det dom som vet bäst, karaktärsämneslärarna har nog lättare att motivera eleverna” (2012: 30). En annan upplevd aspekt i svårigheter att få till ett samarbete berör de kärnämnslärare som vill integrera med karaktären men som undervisar på många olika yrkesprogram. På grund av få elever behöver man till exempel skapa ämnesgrupper med elever från olika program. Detta leder till att kärnämnsläraren inte alltid känner för programmet (2012: 31ff).

I de båda studierna återfinns flera förslag på bättre villkor och förutsättningar som konkret bidrar till bättre möjligheter att kunna samverka mellan kärn- och karaktärsämnen på gymnasieutbildningarna. Inte minst trycker man på behovet av organisation i framförallt undervisningsscheman som gemensam undervisningstid och gemensam planeringstid, men även salsplanering (Löfvendahl, 2011: 21). Samarbetsklimatet är ett annat område som man behöver råda bot på. Detta innefattar hela den lokala skolorganisationen från att ledningen är positiv till ämnesintegration till att lärare är intresserade och insatta i de andra ämnena och kursplanerna. Dessutom förespråkar man en måttlighet i samarbetet så att projekten inte blir för stora varken för elever eller lärare. Det gäller att bara samarbeta med de lärare som är intresserade (2011: 30). Inte minst behöver undervisningsgrupperna vara programhomogena för att kunna undervisa mot karaktärsämnet på ett relevant sätt (Andersson, 2012: 31). Undervisande lärare i karaktärsämnen

ses också som en särskild resurs vad gäller deras möjlighet att erbjuda kärnämneslärarna färdiga undervisningsexempel för ämnesintegration och färdig litteratur som är anpassad till programkaraktären (2012: 34). Slutligen omnämns också att elevernas inflytande i ett ämnesintegrerande arbete har en positiv inverkan som motivationskraft men även som ett sätt att göra eleverna medvetna om ramarna för det som de ska lära sig (2012: 32).

2.6 Attityder till andraspråkselever i skolan

Skolrelaterade språkfärdigheter i olika ämnen är något elever med svenska som sitt förstaspråk har möjlighet att utveckla successivt under sin uppväxt. För andraspråkselever finns inte denna möjlighet och ämnesundervisning på elevens modersmål är svårt att erbjuda då bristen på utbildade modersmållärare kan vara stor (Holmegaard & Wikström, 2004:540ff). Villkoren som andraspråkseleverna omfattas av hänger också samman med attityder och förväntningar på sig själva att kunna prestera i skolan. Elevens förväntningar har en koppling till lärarens förväntningar på eleven. En annan koppling kan ses via de hemförhållanden eleven har och föräldrarnas engagemang eller brist på engagemang för skolarbetet. Vilken självbild som eleven anammar oavsett om den blir stark eller inte har visat sig ha en stark anknytning till relationen mellan lärare och elev (2004:560, 564ff). Frågor väcks därmed kring vilken syn som läraren har på flerspråkiga elever. Just denna aspekt av undervisningen belyser Naucleur (2004: 437ff) och betydelsen av majoritetssamhällets värderingar av minoritetsgrupper i och utanför skolan (2004:443).

Det grundläggande problemet för minoritetselevernas brist på skolframgång hänger samman med majoritetsskolans oförmåga att anpassa verksamheten till denna elevkategori och oförmågan att uppskatta och ta till vara de erfarenheter, kunskaper och färdigheter som eleverna har med sig i mötet med skolans undervisning. Annan forskning kring hur attityder och förväntningar på andraspråkselever skapar villkor för deras lärande belyses av Runfors (2003). Uppmärksamheten som riktas från lärarnas sida mot kategorin invandrarbarn riskerar att leda till marginaliseringar av just dessa barn. Dessa marginaliseringar visar sig genom att elevernas egna bakgrunder inte tillmäts en verklig betydelse i bland annat konkret undervisning. En förklaring till detta återfinns i den paradoxala situation som en lärare befinner sig i när teoretiska läroplansvisioner ska förverkligas i en skolvardag (2003:206ff). Dessutom beskriver Runfors (2003: 226ff; 238ff) lärarnas förhållningssätt till en kulturell mångfald som motsägelsefull. Det är inte elevernas heterogena bakgrunder som står i centrum för lärarnas uppmärksamhet utan snarare

föreställningar om eleverna som invandrarbarn med homogena bakgrunder. Konsekvenserna av detta förhållningssätt blir segregation fastän undervisningen strävar efter att utjämna ojämlika villkor

2.7 Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt presenteras teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för denna undersökning. Därmed är tanken att skapa en bättre förståelse för hur ett ämnesövergripande samarbete parat med ett funktionellt språkligt sammanhang kan leda till en bättre måluppfyllelse för alla elever på gymnasiala yrkesprogram.

Eleverna ingår i sociala praktiker genom sina val av studier på yrkesprogrammen och ingår därmed också i en speciell språklig gemenskap som innefattar ett tillägnande av ett alltmer ämnesspecifikt yrkesspråk. Språket utvecklas på så vis i takt med en ökad grad av abstrakt lärande innehåll. Tanken om att språkutveckling sker samtidigt med kunskapsutveckling är grundat i tidigare forskning som utgår från en funktionell och dialogisk språksyn och ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Skolverket 2008b). Den funktionella språksynen är hämtad från M.A.K. Halliday och hans teori om en systemisk funktionell syn på grammatik (Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander och Sellgren, 2006). Det sociologiska perspektivet som Halliday vidareutvecklade från tidigare forskning av antropologen Malinowski undersöker hur språkets grammatik används i olika sociala situationer för att skapa en meningsfull kommunikation. I ett undervisningssammanhang innebär detta att läraren ger eleverna en förståelse för vilka val de kan göra i sin språkanvändning för att framgångsrikt nå ut med sitt budskap (2006:127). Fokus i detta arbete för läraren är att bland annat tydliggöra grammatikens funktionella sammanhang och inte språkets grammatiska form. Det sociokulturella perspektivet härrör från Vygotsky's teori om lärande i den närmaste utvecklingszonen (Hyltenstam & Lindberg, 2004: 64) och att språket utvecklas genom social kontakt och behovet av kommunikation. Begreppet den närmaste utvecklingszonen syftar på den nivå som en elev kan arbeta självständigt och den nivå vari eleven fortfarande behöver en stödjande omgivning i form av exempelvis modelltexter mm. Språk- och kunskapsutveckling blir härmed en dynamisk, sociokognitiv process hos eleven mot en alltmer komplex förståelse av olika fenomen (2004:473).

3 Metod

I detta kapitel ges först en kort beskrivning av de gymnasieskolor som ingår i undersökningen (3.1). Därefter följer en redovisning av datainsamlingsmetod och genomförande av undersökningen (3.2). Dessutom redogörs för eventuella konsekvenser som kan följas av att

använda sig av ett webbaserat frågeformulär (3.3). Nästföljande avsnitt tar upp de forskningsetiska principer som varit aktuella för denna undersökning och hur dessa principer uppfyllts (3.4). Avslutningsvis redogörs även hur validitet samt reliabilitet kan uppnås i denna studie (3.5).

3.1 Översiktlig beskrivning av gymnasieskolorna

De aktuella gymnasieskolorna som ingår i den här undersökningen hyser tillsammans sex yrkesförberedande program fördelade på två skolor i Mellansverige med totalt ca 500 elever och 68 undervisande lärare. Skolornas yrkesprogram omfattar programmen El och energi, Fordon och transport, Restaurang och livsmedel, Bygg och anläggning, VVS och fastighet samt Industritekniska programmet. En huvudrektor samt två biträdande rektorer har det övergripande ansvaret för det pedagogiska arbetet på skolorna. Undervisningen bedrivs i samarbete med övrigt näringsliv som ligger både geografiskt nära men också på längre avstånd från skolorna. Kännetecknande för utbildningarna är det yrkesbaserade lärandet (YBL). I en jämförande studie (Berglund 2007) beskrivs YBL som en yrkesutbildning där skolförlagda studier kombineras med regelbunden yrkespraktik ute på branschspecifika företag. Man utformar utbildningar genom samverkan med lokala och regionala företag i de olika yrkesråden. Det ställer stora krav på alla inblandade, såväl lärare och elever liksom handledare behöver ha ett nära samarbete för att så optimala förutsättningar för ett yrkeslärande kan skapas runt eleverna.

3.2 Datainsamlingsmetod och genomförande av undersökning

Genom att genomföra en enkätundersökning har svar sökts hur gymnasielärare upplever ett ämnesövergripande samarbete som inbegriper undervisning med elever som har svenska som sitt första språk och elever som har svenska som sitt andraspråk. Enkäten har skickats ut till samtliga ämneslärare på aktuella gymnasieskolor genom skolans försorg. Eftersom flertalet lärare under insamlingsperioden har varit upptagna av nationella prov under april och maj var enda möjligheten en enkät med tydliga frågeställningar som ett realistiskt tillvägagångssätt för att få svar på frågeställningarna. Intervjuer med lärare hade naturligtvis varit önskvärt eftersom undersökningen är kvalitativ där tanken är att fördjupa förståelsen för hur programgemensamma ämnen och gymnasiegemensamma ämnen samarbetar idag och vad som skulle kunna bli bättre. Enkätfrågorna (Bilaga 1) utformades genom att dels inleda med fem bakgrundsfrågor med fasta svarsalternativ för att därefter följa upp med sju öppna frågeställningar där den svarande hade möjlighet att med egna ord formulera sig. Under det intensiva arbetet att utarbeta frågeställningarna fanns ett stöd hos Trost (2007) vad gäller råd om relationer mellan forskaren

och uppdragsgivare. Mitt omdöme som forskare ställdes här på sin spets när det gällde att göra avvägningar för att kommunicera på en rimlig nivå med alla som blir berörda av undersökningen, såväl lärare som rektorer.

För att få hjälp med utskick av enkätformulären till skolorna så togs kontakt med skolassistenten. Med dennes hjälp fanns sedan möjligheten att via e-post vidarebefordra den webbaserade enkäten till berörda ämneslärare. I e-postmeddelandet inkluderades en hänvisning till länken som respondenten enkelt kunde klicka på för att komma till webbsidan där formuläret med frågorna fanns. Dessutom fanns i e-post meddelandet en kort förhandsinformation till vilka enkäten vände sig till och information om undersökningens etiska överväganden samt en möjlighet att se enkätens utformning utan att behöva länka vidare (Bilaga 1)

3.3 För- och nackdelar med webbaserat frågeformulär

Med hjälp av ett webbaserat frågeformulär (Bilaga 1) finns möjligheten att genomföra undersökningen på ett tillförlitligt sätt för respondenterna eftersom anonymitet kan garanteras. Det finns dock både för- och nackdelar med just webbaserade enkäter av detta slag, vilket Denscombe (2012:215ff) resonerar kring. En av fördelarna är enkelheten att kunna besvara frågorna genom en knapptryckning för att därefter enkelt kunna skicka formuläret direkt till forskaren utan mellanhänder. Forskaren kan få svaren via kryssrutor eller textrutor. De fasta svarsalternativen kan kompletteras med möjligheten för respondenten att även kunna ge skriftliga kommentarer på ett enkelt sätt. Svaren läses in i ett kalkylprogram som ger en möjlighet att snabbt kunna ta del av respondenternas exakta svar. Den mertid som krävs för forskaren att sätta sig in i kalkylprogrammet uppvägs av enkelheten att få en god överblick av de svar som kommer in löpande. Begränsningen som skulle kunna finnas är tillgången till internet vilket inte har varit ett problem i denna undersökning då samtliga respondenter har egen bärbar dator i sin lärartjänst och access till skolans interna nät. Dagligen öppnar lärare sin e-post och uppdaterar sig för att ta del av den senaste informationen. Valet av frågor bygger till övervägande del på att respondenterna är villiga att skriftligt förklara och helst även motivera sina val av ståndpunkter. Detta kan leda till ett motstånd mot att vilja besvara enkäten. Eftersom texten kan skrivas på dator borde detta underlätta den skrivna texten. Dessutom är respondenterna helt anonyma även för mig. Endast information om pedagogisk bakgrund som finns, vilket torde snarare bidra till en ökad motivation att fylla i formuläret. Härmed inbegrips alltså de etiska avväganden som jag som forskare också behöver göra.

3.4 Forskningsetiska principer

Inför enkätundersökningens utskick har *Vetenskapsrådets forskningsetiska regler* (Vetenskapsrådet, 2011) följts. Fyra huvudkrav ställs för hur information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande ska följas för att individskyddet vid forskning ska kunna respekteras. Dessa krav innebär att deltagarna får ta del av en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningen i såväl metod som syfte innan undersökningen påbörjas. Deltagarna kan också ges möjlighet att kontakta forskaren när helst man önskar och få sina frågor sanningsenligt besvarade. Information om rätt att inte behöva fullfölja sitt deltagande ska finnas utan att negativa följder uppstår. Anonymiteten ska kunna garanteras. Dessa krav uppfylldes genom att en inledande information om deltagandets premisser presenteras i e-postmeddelandet tillsammans med en hänvisande länk till enkätfrågorna (se vidare Bilaga 1). Avidentifiering har gjorts av skolor såväl som informanterna för att undersökningen inte ska kunna härledas till dessa. Detta har inneburit att kravet på att ge information om undersökningens syfte har uppnåtts i samband med distributionen av enkäten. I samband med att enkäten besvarats har deltagarna lämnat sitt samtycke. Information om hur konfidentialitet uppnås har också lämnats.

3.5 Validitet och reliabilitet

Undersökningen präglas av ett kvalitativt angreppssätt, vilket kan leda till problem med graden av standardisering i enkäten och därmed frågan om giltighet och tillförlitlighet. För att undvika slumpmässigt inflytande och eventuella missuppfattningar har jag bland annat efterfrågat en motivering från respondenten som kan förtydliga de svar som ges. Dessutom förtydligar jag vad jag efterfrågar genom att ge en inledande beskrivning av en tänkt undervisningssituation. Formuleringar preciseras så nogsamt som möjligt och ger en vägledning till vad som efterfrågas. Till exempel är det inte vilken situation som helst som efterfrågats utan definieras såsom *en lyckad undervisning som präglats av ett ämnesövergripande samarbete*. Lärarna har själva fått möjlighet att motivera och därmed definiera vad och hur en ämnesövergripande undervisning ser ut där ett lyckat samarbete funnits.

Trost (2007:67ff) ger en vägledning så att en hög grad av reliabilitet och validitet ska kunna uppnås i en enkätundersökning. Ett problem är att mina fem första frågor i formuläret ställs mot den svarandes egen varseblivning av hur det faktiskt förhåller sig. För att undvika missförstånd i svarsalternativen och även för att ge möjlighet att utveckla eller komplettera svaren har jag lagt till en ruta för egna kommentarer benämnd *övrigt*. Ett annat problem är förknippat med svårigheter att avläsa data men som här undviks i och med att svaren på de öppna frågeställningarna i enkäten skrivs på dator. Riskerna finns att alltför kortfattade svar ges, därför finns också en

uppmaning att motivera svaren. Möjligheten finns slutligen att ge en avslutande kommentar på enkäten om så önskas av respondenten. Enligt Denscombe (2012:51) bör urvalet inte innehålla färre än 30 personer för att resultatet ska gå att generalisera och vara trovärdigt, men å andra sidan menar Denscombe att för just kvalitativa undersökningar så kan en liten storlek på urvalet ändå stämma bra överens med den karaktär som kvalitativa data har. Enkätformuläret mejlades till totalt 68 berörda ämneslärare. Diskussion kring metodförfarandet tas också upp i kapitel 5 i denna uppsats.

4. Resultat

I detta kapitel redovisas först respondenternas svar på frågorna i enkäten (4.1). Därefter följer analys och diskussion av en effektivare undervisning (4.2.1), kommunikativ utveckling (4.2.2), kontextuellt lärande (4.2.3) samt utvecklingsmöjligheter (4.2.4).

4.1 Resultat från lärarenkäten

Nedan anges följande respondenter med förkortning för gymnasiegemensam lärare, GG (följt av nr) samt programgemensam lärare, PG (följt av nr).

Totalt besvarade 16 ämneslärare på enkätformuläret. På frågan vilken ämneskategori man undervisar i svarade 8 lärare karaktärsämnen och 8 lärare gymnasiegemensamma ämnen. Fler män än kvinnor svarar på enkäten. Av de som svarar är det ingen som har arbetat som lärare mindre än fyra år utan till övervägande del har de som svarat arbetat mellan 5-10 år som lärare förutom två respondenter som har arbetat mer än 10 år.

Alla lärare svarar att de motiverar sitt ämne i undervisningen genom att framhålla både ämnets kursmål och för eleverna aktuella programmål. En respondent (GG10) lägger till kommentaren ”få jobb”.

På frågan hur ofta man samarbetar ämnesövergripande med andra lärare på skolan svarar tolv respondenter flera gånger per termin. Två lärare samarbetar ämnesövergripande med andra lärare på skolan högst en gång per termin och två lärare anger att denne aldrig samarbetar.

På frågan vilka ämnen man tycker särskilt tjänar på ett ämnesövergripande samarbete svarar en majoritet av respondenterna att både gymnasiegemensamma – och programgemensamma ämnen

kan samverka och integreras. Nedanstående citat är exempel på vilka bakomliggande motiv som kan finnas för ämnessamverkan där tre lärare också ger konkreta exempel på ämnen som ses som särskilt kompatibla att ha ett gemensamt undervisningsupplägg kring:

Alla ämnen kan samverka på något vis, jag tycker det är viktigt för elevens helhetssyn av sin utbildning samt att man genom färre men bättre sammansatta arbetsområden ger eleven möjlighet att nå fler mål i fler ämnen samtidigt men genom färre uppgifter, vilket borde hjälpa dem som stressar. (GG1)

Alla. Ju fler lärare som är engagerade i en kurs desto bättre. Eleverna ser att det är "nyttig" kunskap som går att använda i flera ämnen och att det vi läser hänger ihop. Roligare. (GG2)

Matte + karaktär, svenska + karaktär, engelska + karaktär och idrott + karaktär. (PG1)

I stort sett alla ämnen kan integreras i karaktärsämnet matematik och svenska, engelska. Det är ämnen som man enkelt kan hitta gemensamma nämnare i. (PG2)

Språk och matte är verktyg som ska användas i yrket och ska därför kopplas till det man gör på karaktären. (PG3)

På frågan vilka ämnen som man inte tycker tjänar på ett ämnesövergripande samarbete kommenteras av två respondenter, övriga respondenter svarar att det finns inga ämnen som inte skulle kunna tjäna på att samarbeta eller hänvisar till sina svar på föregående fråga.

De GG ämnen som finns samt de karaktärsämnen jag berör i mitt GG ämne kan samverka, så jag tycker att möjligheter finns överallt, även om de kan ha olika begränsningar. (GG4)

Jag tror att alla ämnen tjänar på ett samarbete. Livet är inte uppdelat i 1 tim matte, 1tim svenska, 1tim idrott etc. utan alla ämnen är integrerade i varandra hela tiden. (PG2)

På frågan om man har en positiv erfarenhet av en lyckad undervisning som präglats av ett ämnesövergripande samarbete kommenteras av alla respondenter utom två. Följande citat åskådliggör vad respondenterna anser gjorde undervisningssituationen så lyckad:

Att eleverna såg vitsen med det hela och hade en medveten inställning till att de faktiskt lärde för den verklighet de vill befinna sig i som vuxna. (GG2)

Just att eleverna ser den i mitt fall praktiska nyttan av matematiken. T.ex. beräkna volymen av ett expansionskärl (cylinder). (GG6)

Matte + karaktär var särskilt lyckat med stationer att göra med saker som passar bra i båda ämnena. (PG3)

Att alla parter var engagerade och intresserade av vad de andra hade att komma med. (PG6)

Alla respondenter utom tre besvarar frågan om man har en negativ erfarenhet av en misslyckad undervisning som präglats av ett ämnesövergripande samarbete. Den uppföljande frågan vad som gjorde situationen så misslyckad kan exemplifieras i likhet med följande citat:

Ibland skjuter man bredvid mål helt enkelt, har inga exempel, för de utvärderas och utvecklas ständigt. (GG5)

Lärarna i vissa gymnasiegemensamma ämnen är tycker ibland att det inte stämmer med deras kursplaner och nationella prov mm. Vilket förmodligen är sant, eftersom de är ganska styrda av sina betygskriterier. (PG8)

Att parter "bara" gör "sin del" utan att se sammanhanget med andra ämnen. (PG10)

Alla respondenter besvarar frågan hur man tror att elever med svenska som modersmål såväl elever med svenska som sitt andra språk upplever en undervisning som är ämnesövergripande. 12 svarar att man har ingen aning om detta. Två hänvisar till sina svar på föregående frågor. Man tror att elever överlag upplever ämnesövergripande undervisning positivt och kommenterar i likhet med följande citat:

Bra och givande om vi alla som är delaktiga påvisar fördelarna så tydligt som möjligt. Jag tror att det blir lättare för båda grupperna om man har en övergripande undervisning. (PG1)

Samtliga respondenter lämnar kommentarer på frågan vad som skulle underlätta för att få till ett bättre ämnesövergripande samarbete på skolan som gynnar både elever med svenska som modersmål såväl som elever med svenska som sitt andraspråk.

Tematiskt (eller liknande) arbete med väl sammansatta uppgifter som tillsammans inom så många ämnen som möjligt verkar mot program mål och elevens verklighet. (GG1)

Bara mer samarbete helt enkelt. Kvittar om det är modersmål eller annat. (GG5)

Kanske att kursmål och betygskriterier vore lite mindre styrande för att kunna betygsätta kurserna för båda parter. (PG1)

Bra schemaläggning. (PG2)

Ledningen behöver ta fram former och "regler" för hur vi ska arbeta. Det ska inte hänga på intresset hos enstaka lärare. (PG3)

4.2 Analys och diskussion

4.2.1 Effektivare undervisning

Av svaren i enkäten är både gymnasiegemensamma - och programgemensamma ämneslärare överens att alla ämnen tjänar på ett ämnesövergripande samarbete i något avseende och ingen av lärarkategorierna kan se att det finns något enskilt ämne som inte skulle tjäna på att samarbeta. Här går det att urskilja en diskurs som handlar om att uppnå en effektivare undervisning både för eleverna och undervisande lärare. I kommentarer återfinns bland annat tankar om ett lärarsamarbete som täcker in både de allmänna ämnena och de specifika yrkesämnena så att förutsättningar ska finnas där flera mål kan uppnås i de olika kurserna samtidigt. En lärare förklarar också hur samarbetet mellan lärare kan underlätta elevernas arbete i skolan utan att måluppfyllelsen behöver gå förlorad:

Alla ämnen kan samverka på något vis, jag tycker det är viktigt för elevens helhetssyn av sin utbildning samt att man genom färre men bättre sammansatta

arbetsområden ger eleven möjlighet att nå fler mål i fler ämnen samtidigt men genom färre uppgifter, vilket borde hjälpa dem som stressar. (GG1)

Denna tanke återfinns också hos en av lärarna i Anderssons (2012: 27) som beskriver en fördel med ämnessamverkan genom att eleverna kan få en bättre uppfattning om orsak och verkan vid problemlösningsuppgifter. Samverkan mellan ämnena kan också leda till att eleverna skriver och räknar bättre och generellt får en ökad måluppfyllelse vilket krävs för att eleverna ska bli anställningsbara (2012: 27). Effekten av en möjlig ämnessamverkan uppnår på så vis flera mål samtidigt och som också kan härledas till en positiv utveckling för alla elever där meningsfullt innehåll paras med en positiv språkutveckling. Till detta kan läggas hur Gy 11 (Skolverket 2011b: 10) framhåller vikten av att lärarna samverkar runt eleverna i syfte att skapa en balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper och främja elevernas lärande för att på så vis kunna nå utbildningsmålen. Detta har enligt mig fått konsekvenser hur man förhåller sig till talet om ämnessamverkan, vem eller vilka som har huvudansvaret att initiera denna osv. Inte minst har en förskjutning skett från tydliga kopplingar mellan yrkesämnen och övriga ämnen till ett mer underförstått förhållningssätt som gäller övergripande inom gymnasieskolan vilket framgår vid en jämförelse med tidigare läroplan, Lpf-94 (se tidigare avsnitt 2.1).

4.2.2 Kommunikativ utveckling

När det gäller ansvaret att ge eleven stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket, 2011b: 10) så är det bland annat språkets betydelse i elevernas lärande som motiverar ett nära samarbete mellan ämnen. I enkäten finns exempel på hur språkämnen och innehåll i matematiken kan integreras med de programgemensamma ämnena. Bland annat hänvisar en lärare (PG3) till hur just språk och matematik tillsammans kan ge verktyg som senare behöver användas i yrket.

Den teoretiska kunskapen sätts i detta resonemang in i ett praktiskt sammanhang på en konkret nivå eftersom eleven behöver ha både teoretiska kunskaper om vad en målinriktad kommunikation innebär och praktiska färdigheter om hur man gör för att budskapet ska nå fram till mottagaren. Detta kan också jämföras med den syn på språket satt i ett funktionellt sammanhang och en för eleverna meningsfull situation i sin utbildning och för kommande liv utanför skolan (Skolverket 2008b; Axelsson, Olofsson, Philipsson, Rosander och Sellgren, 2006).

I och med trepartssamverkan mellan exempelvis språk, matematik och yrkesämnet finns det förutsättningar att ge eleverna ett kunskapssammanhang som motiverar för fortsatta studier. Detta i synnerhet om det föregås av diskussioner till bättre ämnesanknutet samverkansarbete som

Holmegaard och Wikström (2004:539ff) föreslår. Samverkansarbetet kan kännetecknas av en planering av teman och en kartläggning av vilket språkligt innehåll som kommer att behövas. Det handlar alltså om att kunna se till processen i arbetet snarare än den färdiga produkten.

4.2.3 Kontextuellt lärande

Lärandet måste ske på människans villkor och förmågan att kunna se i vilket sammanhang ett lärande äger rum är en grundförutsättning för lärandet överlag enligt Gärdenfors (2012:179). För att nå fram till verklig förtrogenhet behövs enligt mig de tre olika kunskapsformerna *Episteme*, *techné* och *fronesis* läggs till för att på ett bra sätt binda samman och beskriva vad lärandet kan handla om. Dessa begrepp kan jämföras med läroplanens kunskapssyn som också refererar till Aristoteles när man räknar upp de fyra F:en *fakta*, *förståelse*, *färdigheter* och *förtrogenhet* (Skolverket, 2011c: 49). *Episteme*, *techné* och *fronesis* visar eleven genom att till exempel göra, använda och utföra någonting (Skolverket 2011c: 49). Exempelvis konstaterar jag att eleven behöver ha både teoretiska kunskaper om vad en målinriktad kommunikation innebär och praktiska färdigheter hur man gör för att budskapet ska nå fram till mottagaren oavsett om det gäller muntlig eller skriftlig form. Liksom Gärdenfors framhåller förmågan att optimalt tillämpa den produktiva kunskapen som en grund för ett framtida lärande så återfinns också denna tankegång i lärarnas kommentarer. Exempelvis i kommentarer hur det ämnesövergripande samarbetet blev så lyckat nämns just att eleverna kan se hur teoretiska kunskaper och praktiska kunskaper involveras samtidigt:

[...] eleverna såg vitsen med det hela och hade en medveten inställning till att de faktiskt lärde för den verklighet de vill befinna sig i som vuxna. (GG2)

[...] eleverna ser den [...] praktiska nyttan av matematiken. (GG6)

Av svaren på frågan hur man tror att elever med svenska som modersmål såväl elever med svenska som sitt andraspråk upplever en undervisning som är ämnesövergripande ges kommentarer som inte lämnar något uttömmande svar förutom en lärare som uttrycker ”att det blir lättare för båda grupperna...om vi alla som är delaktiga påvisar fördelarna så tydligt som möjligt” (PG2).

Vad som blir lättare samt vilka fördelar som behöver påvisas lämnas ingen närmare förklaring till. Detta kan ha sin orsak i den undervisningssituation som en lärare befinner sig i när teoretiska läroplansvisioner ska förverkligas i en skolvardag vilket Runfors (2003) belyser. Det kan finnas ett

motsägelsefullt förhållningssätt mellan ett etnocentriskt¹ perspektiv i läroplanen som samtidigt påbjuder en visad respekt för olikheter och låta varje elev finna sin unika egenart. Etiken som förespråkas utgår från en västerländsk kristen tradition även om man försöker ge ett förbehåll till att det kan finnas elever med ett nordiskt, europeiskt eller global identitet (Skolverket 2011b:5ff). Mitt påstående om ett motsägelsefullt förhållningssätt inom skolan problematiseras av Runfors (2003: 203ff) och handlar om hur skolans uppgift att organisera och utjämna olikheter i realiteten blir något kontraproduktivt eftersom konsekvensen blir en marginalisering av elever som inte av skolan anses dela en västerländsk kultur som bygger på en kristen människosyn. Trots ett vällovligt syfte att i skolan skapa elever som oberoende individer och som i ansvarig frihet gör egna autonoma val utgör mångfalden av olikheter hos eleverna ett hot mot en i övrig homogen skola. På ett ingående sätt beskriver Runfors lärarnas oförtröttliga arbete med att uppfylla läroplanens vision om individens rätt att kunna göra egna val och elevernas rättigheter att själva få forma sina egna liv. I kontrast till detta konstaterar Runfors(2003:207) hur valfriheten begränsas för elevernas eget bästa. Lärarnas arbete består således av att frigöra eleverna från sina kollektiva bakgrundskulturer för att istället kunna inordnas i ett kulturellt förhållningssätt där individualismen står högt i rang. Valfriheten ska dessutom ses i ett framtida perspektiv. Lärarna uppgift består av att ”lägga grunden för en individ som i *framtiden* ska ha möjlighet att träffa så obundna val som möjligt.” (2003:207). För att möjliggöra detta föreskrivna svenska ideal pekar Runfors (2003) på hur eleverna behöver ”behärska vissa förståelseformer och ideal kring vad ett gott liv är och hur det skulle kunna realiseras” (2003:209). Mot bakgrund av ovanstående kan jag se hur min frågeställning kan utmana lärares föreställningar om elevernas förutsättningar för lärande. Frågan kan uppfattas som att två grupper av elevkategorier jämförs mot varandra vilket inte är min avsikt. Min avsikt är snarare att belysa de generella och gemensamma kognitiva aspekterna när det gäller värdet av ett ämnesövergripande samarbete.

Flertalet lärare har ingen uppfattning om hur elever med svenska som modersmål såväl elever med svenska som sitt andra språk upplever en undervisning som är ämnesövergripande. En möjlig förklaring är att dessa lärare inte har någon erfarenhet av ett ämnesövergripande samarbetet. Men av resultatet anger endast två lärare att de aldrig samarbetar. En annan möjlig förklaring kan då vara att eleverna inte lämnat några synpunkter på lärarnas undervisning eller att lärarna inte följt upp med en utvärdering hos eleverna hur de upplevt ämnessamarbetet.

¹ Ett synsätt som utgår från att se sin egen kultur som central samt att bedöma och tolka andra kulturer med utgångspunkt i premisser och värdesystem formade i det egna kultursystemet (<http://www.ne.se/etnocentrism>).

4.2.4 Utvecklingsmöjligheter

Mikael Olofsson (2010:268) talar om vikten av att lärarlagen får ge sin syn på lärande vilket kan utmytna i för skolan gemensamma språkutvecklande arbetsformer där språk- och ämneskunskaper är två sidor av samma mynt. Detta behov kommer också fram när lärarna får ge sina kommentarer på vad som skulle kunna underlätta bättre ämnesövergripande samarbete på skolan. Ett samarbete som gynnar både elever med svenska som modersmål såväl som elever med svenska som sitt andraspråk. Önskemål kommer bland annat fram att "ledningen" måste organisera och styra upp formerna för samarbetet mellan de undervisande lärarna i gymnasiegemensamma ämnen och motsvarande lärare i programgemensamma ämnena. En förklaring av avsaknad av en tydlig ledning kan grunda sig på att rektor har en förväntan på att redan intresserade och motiverade lärare själva ska planera och finna ett samarbete med varandra och således ger sitt förtroende att själva veta hur samarbetet ska organiseras på bästa sätt. Men problemet som detta kan leda till anförs i Andersson studie (2012) som en konfliktsituation mellan programgemensamma- och gymnasiegemensamma lärare. En upplevd statusskillnad hos lärarna hindrar ett mer utvecklat samarbete där bland annat ämneslärare i karaktären kommer till korta "Vi kommer aldrig att bli lika mycket lärare som kärnämneslärarna, i slutändan är det dom som vet bäst, karaktärsämneslärarna har nog lättare att motivera eleverna" (2012:30). Huruvida detta även gäller i denna studie går det inte att dra några säkra slutsatser av men frågan behöver dryftas utifrån tanken att samarbete idag kan vara beroende av enskilda lärares intressen. Åsikten som beskriver detta ges av en lärare ((PG3) "Det ska inte hänga på intresset hos enstaka lärare". Denna uppfattning går också att jämföra med Löfvendahls (2011: 30)) studie men där uppfattningen hos lärare snarare är att det gäller att samarbeta med de lärare som är intresserade och i vart fall inte påtvinga övriga ett arbetssätt som man inte motiveras av.

Betygskriterier ses som ett hinder för ett utvecklat ämnesövergripande samarbete och som återkommande kommenteras. Som ett svar på frågan vad som gjorde samarbetet över ämnesgränserna så misslyckat förklaras med att vissa av de gymnasiegemensamma ämnena har problem med överensstämmelse vad gäller kursplaner och nationella prov. Kriterierna för betygen i dessa ämnen ses som alltför styrande och skulle därmed vara svåra att tillämpa i en ämnesövergripande betygssättning. Lösningen på detta ges av en lärare där betygssättningen i kurserna måste underlättas och ges en större frihet i tolkningsutrymmet när det gäller kursmål och betygskriterier för att förverkliga läroplansmålen i gymnasiet. I jämförelse med tidigare läroplan för gymnasiet (Lpf94: 6) återfinns i den nuvarande läroplanen Gy 11 (Skolverket, 2011) inte lika tydliga kopplingar vad gäller ämnessamverkan utan man har valt att lägga ihop samtliga

skrivningar kring samverkan under kapitel 2.1 *Övergripande mål och riktlinjer, kunskaper*. En tolkning som kan göras är att de generella kompetenserna i de gymnasiegemensamma ämnena ska integrera och därmed förstärka den specifika karaktären för yrkesprogrammen, vilket sammantaget lägger fokus på yrkesämnena i första hand. Den slutsats som i sin tur kan dras är att ansvaret i första hand läggs på läraren för programgemensamma ämnen och som förväntas skapa sammanhanget för eleverna i undervisningen (Andersson, 2012:11). Å andra sidan finns argument för att även läraren i svenska och svenska som andraspråk har ett ansvar att ta ett samarbetsinitiativ. I Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket, 2012a: 29) anges exempelvis hur gymnasiets svenskämnen kan bidra med kunskap om texter och skrivandets hantverk medan övriga skolämnen erbjuder ett funktionellt sammanhang för skrivandet. Här kan läraren i svenska eller svenska som andraspråk dessutom fungera som resurs i långsiktiga samtal om vad som kännetecknar god sakprosatext i olika ämnen.

Om samarbetsprojekt ska genomföras behöver tydliga ramar omgärda arbete vilket innebär att en tydlig struktur i undervisningsupplägget behövs där ansvar och en utarbetad plan för hur lång tid det ämnesövergripande samarbetet får ta i anspråk tydliggörs. Brist på elevernas förkunskaper kan jag också se som något som kan åtgärdas med hjälp av ett ämnesövergripande samarbete om det kännetecknas av en holistisk syn på både yrkesutbildning och en övrig livsvärld som eleverna tar del av. Två viktiga komponenter i detta samarbete och som kan vara en framkomlig väg för elevernas förståelse är då att tydliggöra kopplingen mellan språk och ämnesinnehåll.

5 Metoddiskussion

Enkätformulären mejlades ut till 68 lärare som undervisade inom gymnasiegemensamma ämnen respektive inom programgemensamma ämnen. Av dessa har 16 besvarat frågorna vilket betyder att 52 lärare inte deltagit i undersökningen. För att erhålla ett trovärdigt resultat som går att generalisera bör urvalet inte innehålla färre än 30 personer (Denscombe 2012:51). Antalet personer som har deltagit uppgår till 23% vilket riskerade ge en otillräcklig representation bland de lärare som deltog i studien och som kunde påverka utfallet av resultatet. De två kategorierna av undervisande ämneslärare som besvarade enkäten visade en jämn fördelning med hälften var där 8 programgemensamma ämneslärare och 8 gymnasiegemensamma ämneslärare besvarade enkäten. Enligt Denscombe (2012:51) kan en liten storlek på urvalet ändå stämma bra överens med den karaktär som kvalitativa data har. Karaktären på data i denna undersökning kännetecknades till övervägande del av öppna frågeställningar där möjligheten gavs att motivera

sitt ställningstagande. Detta för att så långt som möjligt minimera risken för slumpmässigt inflytande och eventuella missuppfattningar.

Jag har utgått från förutsättningen att lärarna mer eller mindre samarbetar kring elevernas yrkesutbildning. Trots detta har jag kunnat ta del av svar från ett par lärare som inte samarbetar alls men som trots detta vill delta och besvara enkäten. Detta ser jag stärker resultatets trovärdighet och att frågorna i enkäten uppfattas som angelägna att besvara.

Det bortfall av lärare som inte valt att delta överhuvudtaget och som uppgår till uppåt 75% är en annan fråga som behöver tas upp. När det till exempel slutsatser ska dras hur språk och ämne kan kopplas till varandra i en integrerad undervisning och som kan gynna inte bara elever med svenska som andraspråk utan även elever med svenska som förstaspråk så ger inte denna undersökning en tillräckligt rättvisande bild. Här hade uppföljande intervjuer kunnat ge värdefull information men som inte var möjligt för denna studie. Bortfallet av lärare kan förklaras av flertalet lärare av de 68 tillfrågade inte samarbetar ämnesövergripande med andra lärare och därför inte upplever att enkäten berör dem. Tidpunkten för min undersökning påverkade säkert också graden av deltagande då flera av de gymnasiegemensamma ämneslärarna var fullt upptagna med genomförandet av nationella kursprov i svenska, matematik, engelska m fl. och därför inte hade tid att avsätta för att besvara frågorna. Jag är medveten om att risken därmed finns att viktig information saknas och att en ofullständig bild av resultatet ges vilket måste beaktas noggrant. För att ge ett mer representativt och mer generellt resultat kompletterades studien med ett par liknande undersökningar som innefattar lärares uppfattningar om ämnessamarbeten på gymnasiala yrkesprogram. De lärare som däri ingår representerar både yrkeslärarkategorin samt lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen. Däremot går det inte på ett tillförlitligt sätt dra generella slutsatser som även skulle gälla övriga skolor i Sverige då förutsättningarna om vad som gäller och hur man organiserar yrkesutbildningar inte ser likadant ut överallt.

6 Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att få svar på hur gymnasielärare upplever ett ämnesövergripande samarbete som inbegriper en undervisning med elever som har svenska som sitt första språk och elever som har svenska som sitt andraspråk. Ämneslärare på två gymnasieskolor delar med sig av sina reflektioner kring detta område utifrån ett enkätformulär med tolv öppna frågeställningar. De slutsatser som kan dras utifrån de lärare som besvarat enkäten söker flertalet möjligheter till samarbete över ämnesgränserna flera gånger per år, men

det som till övervägande del styr initiativtagande är det egna intresset hos varje enskild lärare. Enkäten besvarades till lika stora delar av både program- och gymnasiegemensamma ämneslärare, vilket ger en inblick i hur båda lärarkategorierna tänker kring sin undervisning och hur man förhåller sig till varandras undervisningsvillkor. Bland annat framhålls de möjligheter till kunskapsutveckling hos eleverna oavsett deras språkliga bakgrund som ett ämnesövergripande samarbete kan ge eller skulle kunna ges om bättre förutsättningar fanns. Alla ämnen ses i stort sett som möjliga att ingå i ett samarbete. Sett ur ett lärandeperspektiv kan bland annat slutsatsen dras att ämnessamarbete kan ge en bättre möjlighet att skapa ett meningsfullt holistiskt lärande där kunskaper kan knytas an till både yrkesval och framtida liv.

De av lärarna upplevda omständigheter som försvårar ett bättre samarbete mellan program- och gymnasiegemensamma ämnen berör inte minst utformningen av styrdokumenterna d v s kursplanernas innehåll samt målformuleringar. Orsakerna kan återfinnas i olika syn på kunskap och vad som ska bedömas. Betygskriterierna i nationella prov för gymnasiegemensamma ämnen visar sig vara ett starkt skäl för att inte se möjligheter till utökat samarbete. Åtgärderna som skulle kunna förbättra förutsättningarna ligger alltså på en nationell nivå och gäller omarbetningar i gällande styrdokument. Möjligheterna att ge lärarna en större frihet i tolkningsutrymmet för kursmål och betygskriterier är förmodligen av stor vikt så att tematiskt arbete i flera ämnen kan kombineras med väl sammansatta uppgifter och som verkar både mot programmål samt elevernas verklighet utanför skolan.

Ett annat område som kan förbättras berör kvalitén på samarbetsklimatet mellan ämneslärare men också samarbetet med skolledningen. En avsaknad finns av ett genuint samarbete där hela kedjan av planeringsfas, genomförandefas och utvärderingsfas ingår.

Resultatet av denna lokala studie i jämförelse med liknande studier visar värdet av att följa upp lärarnas strävan att ge ungdomarna en så allsidig gymnasieutbildning som möjligt där språk och ämne ingår, och som följer läroplanens krav på kommunikativa färdigheter hos eleverna som framtida yrkesmän och yrkeskvinnor. För att detta ska kunna förverkligas kan jag se ett behov av åtgärder som dels berör nationella kursmål såväl som genomförande av lokala ämnesövergripande samverkansplaner. Ett exempel på lokalt arbete är utarbetandet av en väl grundad policyplan vari både programgemensamma ämneslärare och gymnasiegemensamma ämneslärare ingår och där det övergripande ansvaret för att arbetet fungerar ligger på gymnasieskolans rektorsledning.

Referenslista

- Andersson, M. (2012). *Möjligheter och hinder för ämnesintegration. En studie av karaktärsämneslärares uppfattningar av ämnesintegration på Industriprogrammet*. Karlstad. Yrkesläroprogrammet Karlstad Universitet.
- Axelsson, M. Olofsson, M. Philipsson, A. Rosander, C & Sellgren, M (2006). *Ämne och språk. Språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Rapport från Kompetensfondsprojektet. Stockholm. Hämtat: 2014 – 04 – 15
http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84033.1333713181!/menu/standard/file/Amneochsprak.pdf
- Berglund, I. (2007). *En ny yrkesutbildning – genom yrkesbaserat lärande? En studie i tre gymnasieskolor som samverkar med företag*. Stockholm. Lärarhögskolan.
- Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, H. & Johansson, K. (2007). *Är karaktärsämnet det enda viktiga på de yrkesförberedande programmen?* Examensarbete lärarutbildning 15hp. Malmö Högskola.
- Gärdenfors, P. (2012). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm. Natur & kultur.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (2004) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. s. 539-572. Lund. Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K & Lindberg, I. (2004) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
 Lpf-94. Stockholm. Skolverket. Hämtat: 2014 – 02 -14
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>
- Löfvendahl, J. (2011). *Lärares syn på ämnesintegration. En fallstudie på ett yrkesförberedande gymnasium och en jämförelse med 12 liknande studier*. Göteborgs Universitet.
- Malmgren, G. (1999). *Svenskämnets identitetskriser moderniseringar och motstånd*. I: Thavenius, J. (red). (1999) *Svenskämnets historia*. Lund. Studentlitteratur.
- Naclér, K. (2004). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (2004) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. s. 437-459. Lund. Studentlitteratur.
- Olofsson, M. (2010). Genrepedagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. I: Olofsson, M. (red) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. s.247-269. Stockholms Universitet.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald motsägelser och marginaliseringar en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket (2008a). *Språk i ämnet*. Stockholm. Hämtat den: 2014 – 03 – 02
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1804>
- Skolverket (2008b). *Språk och lärande*. Stockholm. Hämtat den: 2014 – 03 – 19
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1807>
- Skolverket(2011a). *Greppa språket – ämnesdidaktiskt perspektiv på flerspråkighet (2011)*. Stockholm.

- Hämtat den: 2014 – 03 – 02 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>
- Skolverket (2011b) Gy11, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm. Hämtat den: 2013-04-01:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket (2011c) *Gymnasieskola 2011. Kommentarer till GY11*. Stockholm. Hämtat 2013- 05 - 07:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=25>
- Skolverket (2012a). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm. Hämtat den: 2014 – 02 - 26
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2843>
- Skolverket (2012b) *Språk i alla ämnen – språk eller att byta en bromskloss*. Stockholm. Hämtat: 2014
03 – 02 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1804>
- Skolverket (2012c). *Examensmålet. Ämnen i relation till examensmålet - samverkan i programarbetslaget*. Stockholm. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/diskutera-och-utveckla/examensmalet>
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*, Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat:
2013-09-30 <http://www.vr.se>

Bilaga 1.

Enkät till samtliga ämneslärare på XXX samt XXX.

Till att börja med vill jag tacka dig för att du ställer upp och använder ca 10 minuter för att fylla i enkäten. Ditt svar är väldigt värdefullt för mig!

Jag heter Cecilia Sundin och studerar sista terminen på lärarprogrammet via Högskolan Dalarna.

Blir färdig gymnasielärare i svenska samt svenska som andraspråk. I mitt sista examensarbete, fördjupar jag mig i området ämnesövergripande samarbete mellan karaktärsämnen och gymnasiegemensamma ämnen och hur man kan ge förstaspråkselever såväl som andraspråkselever tillgång till gymnasieskolans yrkes- och ämnesspråk.

I senaste kvalitetsredovisningen framhålls det bland annat att didaktiken behöver utvecklas så att lärandet i både yrkesämnen respektive gymnasieämnen sker parallellt och gemensamt där lärandet motiveras utifrån programmålen. Genom denna enkät önskar jag få in dina synpunkter och erfarenheter av ämnesövergripande samarbete.

All information från dig är konfidentiell.

Informationen i enkäten går inte att spåra eller härleda.

Din identitet kan inte spåras av någon.

Jag sparar inte dina svar utan förstör materialet när uppsatsen är klar.

Du kontaktar mig på mobil: xxxx eller via e-post: xxxx

Svaren behöver vara inne senast xxx

1. I vilken ämneskategori undervisar du?

- Karaktärsämnen
- Gymnasiegemensamma ämnen
- Övrigt

2. Kön

- Kvinna
- Man

3. Hur länge har du arbetat som lärare?

- 0-4 år
- 5-10 år
- >10 år

4. Hur motiverar du ditt ämne i undervisningen?

- Genom att framhålla ämnets kursmål
- Genom att framhålla programmålen som är aktuella för eleverna
- Genom att framhålla både ämnets kursmål och programmål
- Övrigt

5. Hur ofta samarbetar du ämnesövergripande med andra lärare på skolan?

Flera gånger per termin

En gång per termin

En gång per läsår

Aldrig

Övrigt

6. **Vilka ämnen tycker du särskilt tjänar på ett ämnesövergripande samarbete? Motivera ditt svar.**
7. **Vilka ämnen tycker du inte tjänar på ett ämnesövergripande samarbete? Motivera ditt svar.**
8. **Om du har en positiv erfarenhet av en lyckad undervisning som präglats av ett ämnesövergripande samarbete
Vad gjorde den situationen så lyckad?**
9. **Om du har en negativ erfarenhet av en misslyckad undervisning som präglats av ett ämnesövergripande samarbete.
Vad gjorde den situationen så misslyckad?**
10. **Hur tror du att elever med svenska som modersmål såväl elever med svenska som sitt andra språk upplever en undervisning som är ämnesövergripande?**
11. **Vad skulle underlätta för att få till ett bättre ämnesövergripande samarbete på skolan som gynnar både elever med svenska som modersmål såväl som elever med svenska som sitt andra språk?**
12. **Har du övriga kommentarer kring enkäten?**

Tack än en gång!

Vänliga hälsingar

Cecilia Sundin