



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ämnesövergripande arbete med idrott och hälsa
En studie om lärares attityder på en gymnasieskola

David Calderon
Rebecka Höglund

Inriktning: LAU395

Handledare: Monica Petersson

Examinator: Magnus Lindwall

Rapportnummer: HT13-2820-3



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Ämnesövergripande arbete med idrott och hälsa - en studie om lärares attityder på en gymnasieskola

Författare: David Calderon och Rebecka Höglund

Termin och år: Hösttermin 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Monica Petersson

Examinator: Magnus Lindwall

Rapportnummer: HT13-2820-3

Nyckelord: Ämnesövergripande arbete, samverkan, idrott och hälsa, Lgr11, gymnasieskola, lärare, attityder

Syftet med denna studie är att kartlägga en gymnasieskolas lärares attityder vad gäller ett ämnesövergripande arbete i allmänhet och tillsammans med ämnet idrott och hälsa i synnerhet för att kunna skapa en bild av hur förutsättningarna ser ut för detta arbetssätt där ämnet i fråga ingår. I styrdokumentet ingår ämnesövergripande arbete som en del av uppdraget och hälsofrågor utgör ett ämnesövergripande kunskapsområde, vilket skapar goda möjligheter att arbeta ämnesövergripande tillsammans med idrott och hälsa. Denna studies frågeställningar behandlar lärarnas erfarenheter av ämnesövergripande arbete, vad de anser om arbetssättet och vilka svårigheter och möjligheter man ser med ett ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår, vilka har ämnats besvara genom en elektronisk enkätundersökning som har riktats till samtliga lärare på en gymnasieskola. 7 idrottslärare (100%) och 102 (71%) av de lärare som undervisar i övriga ämnen har deltagit i studien. Resultatet visar att den enskilda faktorn som har störst betydelse för att ett ämnesövergripande arbete ska förekomma är lärarens intresse. De som har intresse för att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa ställer sig i regel positiva till arbetssättet, ser färre svårigheter med det och använder sig av det oftare än de som inte har ett intresse. Ungefär 3 av 10 bland de lärare som inte undervisar i idrott och hälsa uppger att de har ett intresse av att arbeta ämnesövergripande med ämnet i fråga. Detta skulle kunna leda till slutsatsen att det finns förutsättningar för att ämnet kommer att ingå i ämnesövergripande arbete på den aktuella skolan. Emellertid så anger samtliga idrottslärarna att de inte har något intresse för arbetssättet och 5 av 7 idrottslärare arbetar ämnesövergripande mindre än 1 gång/läsår. Detta indikerar att ämnesövergripande arbete säkerligen kommer att förekomma, men inte särskilt ofta och framförallt kommer inte alla elever att få uppleva det i idrottsundervisningen.

Förord

Vi som har författat detta examensarbete skulle vilja ta tillfället i akt att tacka samtliga personer som har varit med och gjort detta möjligt. Framför allt vill vi tacka vår handledare, Monica Petersson, som har varit med under hela processen och väglett oss i detta arbete.

Vi vill också uttrycka vår tacksamhet till deltagarna i vår pilotundersökning som tog sig tid att svara på enkäterna och ge sin respons till oss, både individuellt och under ett ventilationsseminarium så att vi kunde göra förbättringar i vårt frågeformulär. Denna tacksamhet riktar sig naturligtvis även till de 109 lärare som valde att delta i vår studie. Det stora antalet deltagare gav oss goda förutsättningar att se samband och dra slutsatser och det har vi alla er att tacka för.

Göteborg den 15 januari 2014

David Calderon

Rebecka Höglund

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Begreppsförklaringar	7
<i>Olika begrepp för ämnesövergripande arbete</i>	7
<i>Ämnesövergripande arbete</i>	7
<i>Entreprenöriellt lärande</i>	8
<i>Hälsa</i>	8
1.2 Syfte och problemformuleringar	9
1.3 Avgränsningar	9
1.4 Teoretisk anknytning	10
<i>Litteraturgenomgång</i>	10
<i>Lärandeteorier</i>	11
<i>Varför ämnesövergripande arbete?</i>	13
<i>Ämnesövergripande i styrdokumentet</i>	14
<i>Ämnesövergripande arbete i praktiken</i>	17
<i>Uppfattningar av ämnet idrott och hälsa</i>	18
1.5 Metod	21
<i>Design</i>	21
<i>Urval</i>	22
<i>Utformning av enkäten</i>	23
<i>Pilotundersökning</i>	24
<i>Datainsamling</i>	24
<i>Databearbetning och analys</i>	25
<i>Validitet och reliabilitet</i>	26
<i>Etiska överväganden</i>	26
2. Resultat	28
2.1 De deltagande lärarnas bakgrund	28
2.2 Erfarenheter av ämnesövergripande arbete	30
2.3 Vad anser lärarna om ämnesövergripande arbete?	33
2.4 Ämnesövergripande arbete med ämnet idrott och hälsa	36
<i>Intresse</i>	36
<i>Möjligheter och svårigheter</i>	37
3. Metoddiskussion	39
4. Diskussion	41
5. Slutsatser och förslag till vidare forskning	48
Referenslista	49
Bilagor	1
Tabeller - bilaga 1	1
Chi-två-test: exempel - bilaga 2	10
Enkät till idrottslärarna - bilaga 3	11
Enkät till övriga lärare - bilaga 4	17

1. Inledning

Ämnet idrott och hälsa har under hela 1900-talet genomgått många och stora förändringar, både vad gäller form, innehåll och namn, vilket har lett till en diskussion huruvida ämnet i fråga befinner sig i en kris eller inte (Annerstedt 2001:202f; Karlefors, 2002:1ff). Karlefors utgår i sin avhandling *Att samverka eller...?* (2002) ifrån en tredelad problematik, nämligen *identitetsproblem*, *innehållsproblem* och *isoleringsproblem* när hon identifierar ämnets kris, men menar att ämnesövergripande arbete lärarna emellan skulle kunna vara en lösning på idrottsämnets problem.

Ett ämnesövergripande arbete är centralt för att ge eleverna ett helhetsperspektiv och sätta deras lärande i ett större sammanhang (Skolverket, 2010:3). Detta bidrar i sin tur till att man skapar en större motivation och meningsfullhet hos eleverna i undervisningen då denna får en större verklighetsanknytning, vilket också används som ett starkt argument för att bedriva ämnesövergripande undervisning (Dysthe 2003:38f).

I läroplanen gymnasieskolan 2011 (i fortsättningen GY11) står det uttryckligen under rubriken för övergripande mål och riktlinjer inom kunskapsområdet att läraren ”ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Skolverket, 2011:10) Det formuleras vidare att skolan ska ”bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande.” (Skolverket, 2011:7). Centralt för det entreprenöriella lärandet är att man ser till ett problem som har en verklighetsanknytning och att sätta elevernas lärande i ett större sammanhang och se till helheten. Därför är metoden ofta ämnesövergripande arbete då man lägger stor vikt vid att eleverna ska ha nytta av kunskapen utanför skolan i en verklighet som inte delas upp av ämnesgränser (Skolverket, 2010:3ff). Utöver skolans och lärarnas ansvar ligger det också i rektorns ansvar, då det är denne som ansvarar för skolans resultat och inom givna ramar, att se till att undervisning i olika ämnen samverkar så att det finns förutsättningar för eleverna att uppfatta större kunskapsområden i ett sammanhang och som en helhet (Skolverket, 2011:16).

Det står emellertid inte uttryckt någonstans i styrdokumentet vare sig *vilka* ämnen det är som ska ingå i ett ämnesövergripande arbete eller *hur* ett sådant arbete skulle kunna se ut, vilket bidrar till en frihet hos lärarna att själva bestämma och påverka hur ett ämnesövergripande arbete ska gestaltas på den egna skolan. Även om det inte finns utskrivet att ämnet idrott och hälsa ska ingå i ett ämnesövergripande arbete finns det stora möjligheter till detta eftersom det är hela skolans ansvar att varje elev ”har kunskaper om förutsättningar för en god hälsa” (Skolverket, 2011:9). I läroplanen ingår det i skolans värdegrund och uppgifter att skolan ska uppmärksamma hälso-, livsstils- och konsumentfrågor och att alla ska vara med och skapa förutsättningar för eleverna att regelbundet bedriva fysiska aktiviteter (Skolverket, 2011:7). Hälsa står även som examensmål i samtliga nationella gymnasieprogram, vilket också indikerar att ett samarbete med ämnet idrott och hälsa kan vara gynnsamt från många håll på gymnasieskolan.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att Skolverket, genom decentralisering och läroplanerna, styrt undervisningen i en riktning mot mer samverkan i undervisningen. Denna styrning innebär säkerligen att lärarna har viss erfarenhet av ämnesövergripande arbete, men det kan också vara så att idrottsämnet har stått helt utanför den samverkan som har förekommit. Som nämnts tidigare skulle detta, enligt Karlefors (2002), kunna innebära att idrottsämnet står inför såväl identitetsproblem som innehålls- och isoleringsproblem. Det är mot denna bakgrund som denna studie ämnar kartlägga ämnesövergripande arbete på en gymnasieskola för att vidare skapa en bild av hur förutsättningarna för ämnesövergripande arbete tillsammans med ämnet idrott och hälsa ser ut. Med andra ord utgör studiens lärarenkäter till viss del, utifrån lärarnas attityder, en indikation i vilken mån styrdokumentens intentioner gällande ämnesövergripande arbete genomförs på den aktuella skolan. I förlängningen handlar detta syfte om att vi som ingår i en pedagogisk verksamhet ska bli medvetna och bilda oss en mer välgrundad uppfattning om hur förutsättningarna för ämnesövergripande arbete ser ut och vilka eventuella förändringar som behöver göras i utformningen av vår undervisning när det kommer till samverkan på skolan.

Avslutningsvis grundar sig denna studie i hypotesen att ämnet idrott och hälsa sällan ingår i ett ämnesövergripande samarbete och att det överlag finns attityder hos lärare att det är ett ämne som är svårt att inkludera i ett sådant samarbete.

1.1 Begreppsförklaringar

Olika begrepp för ämnesövergripande arbete

Efter litteraturgenomgång i ämnet kan det konstateras att det i sammanhanget finns flertalet begrepp som i mångt och mycket används synonymt, däribland *ämnessamverkan*, *ämnesintegration*, *ämnesöverskridande*, *temaarbete* och *projektarbete*. Med anledning av att Skolverket främst använder sig av termen *ämnesövergripande* i gällande styrdokument och övriga publikationer¹ väljer även vi att göra det. Emellertid, det är viktigt att poängtera att vi i de fall där vi inte har kunnat urskilja ifall ett annat begrepp än ämnesövergripande arbete motsvarar vår definition eller inte har vi valt att inte omskriva begreppet. Detta för att undvika eventuella feltolkningar och på så sätt underlätta för läsaren.

Ämnesövergripande arbete

Krantz och Persson (2001:20) beskriver svårigheter i att skapa en rättmätig uppfattning av vad ämnesövergripande arbete innebär på skolan eftersom det förekommer diverse olika tolkningar av begreppet. Enligt Andersson (2008:29ff) innefattar ett ämnesövergripande arbete dock att lärare samarbetar över sina olika kompetensområden och ämnen, dvs. att eleverna arbetar med ett gemensamt undervisningsinnehåll i två eller fler olika ämnen. Inom vetenskapligt samarbete kallas

¹ Se t.ex. GY11 och <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap>

detta för tvärvetenskap (Nationalencyklopedin, 2013)², men ibland används även beteckningar som en mångvetenskaplig eller transdisciplinär ansats (Annerstedt, 2001:56).

Det är också i enlighet med Anderssons (2008) definition som man kan tolka GY11 i följande citat där rektorn uttalar ha ett särskilt ansvar för att ”skolans arbete med kunskapsområden, där flera ämnen ska bidra och samordnas så att de utgör en helhet för eleven” och ”samverkan mellan lärare i olika kurser kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier” (Skolverket, 2011:16).

Ämnesövergripande arbete kan ställas mot det som vi i denna studie kallar för ämnesundervisning, vilket innebär att man som lärare enbart ser till sina egna ämnen och jobbar på egen hand samt håller isär ämnen i sin undervisning, dvs. svenska undervisas under svensklektionerna och idrott och hälsa under idrottslektioner (Sandström, 2005:53).

Entreprenöriellt lärande

Entreprenöriellt lärande innefattar som Skolverket (2010:3) framhåller ”att utveckla och stimulera generella kompetenser som att ta initiativ, ansvar och omsätta idéer till handling.”. Entreprenörskap används synonymt till företagsamhet och i skolan innebär detta ett pedagogiskt förhållningssätt i undervisningen där det är centralt att se till helheten och sammanhanget, samt att arbeta ämnesövergripande i syfte att skapa förutsättningar för eleverna att omvandla sina idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter eftersom dessa oftast är ämnesövergripande (Skolverket, 2010:3; Skolverket, 2013b)³.

Hälsa

Hälsa är ett omtalat begrepp med otaliga dimensioner och lika många definitioner. Det är som Nationalencyklopedin (2013)⁴ uttrycker det; ”(fornsvenska hælsa, bildning till hel, hæl 'lycka', ett ord beslätat med hel), svårdefinierbart begrepp vars betydelse är vidare än frihet från sjukdom. En allmänt omfattad definition saknas alltså.”. Man hävdar också att svårigheter att definiera begreppet har funnits lika länge som begreppet självt. I aktuell forskning används dock frekvent, även av Skolverket (2013), den definition som är framtagen av WHO (World Health Organization) och som menar att hälsa är ”ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte enbart frånvaro av sjukdom eller svaghet.”⁵ Det är också denna definition som denna studie utgår ifrån.

² Se; <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/tv%C3%A4rvetenskap>

³ Se; <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap>

⁴ Se Nationalencyklopedin 2013; <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/h%C3%A4lsa>

⁵ Översättning från engelskan: ”Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.”. Se: <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

1.2 Syfte och problemformuleringar

Syftet med denna studie är att kartlägga ämnesövergripande arbete mellan lärare i idrott och hälsa⁶ och lärare i andra ämnen⁷ på en gymnasieskola genom att se till lärarnas attityder⁸ till arbetssättet för att därmed skapa en bild av hur förutsättningarna ser ut gällande ett ämnesövergripande arbete i samband med ämnet idrott och hälsa.

Utifrån detta syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka tidigare erfarenheter har lärare i de olika ämnena att arbeta ämnesövergripande i allmänhet och tillsammans med ämnet idrott och hälsa i synnerhet?
- Vad anser lärarna om ämnesövergripande arbete i allmänhet och tillsammans med ämnet idrott och hälsa i synnerhet?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser lärarna vad gäller ett ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår?

1.3 Avgränsningar

För denna studie är det enbart en slags samverkan som står i fokus och det är nämligen den samverkan där idrottslärare och idrottsämnet ingår med andra lärare och andra ämnen. Med andra ord har vi inte inkluderat samverkan inom det egna ämnet eftersom vi i första hand intresserar oss för att se hur förutsättningarna ser ut för ett ämnesövergripande arbete där idrott och hälsa är inkluderat på den valda gymnasieskolan.

Studiens fokus är en gymnasieskola i Västra Götaland där 150 lärare är verksamma. Det är enbart lärarnas attityder vi ämnar undersöka och vi har tagit utgångspunkt i de styrdokument som är gällande i skrivandets stund, nämligen GY11. Eftersom de aktuella styrdokumenten är relativt nya utgår nästan all tidigare teoretisk anknytning ifrån den föregående läroplanen Lpo94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 94), men med hänsyn till att målen kring ämnesövergripande arbete

⁶ Definitionen på lärare som arbetar med idrott och hälsa eller idrottslärare i denna studie är de lärare som undervisar i ämnet på gymnasieskolan vid studiens aktuella tidpunkt

⁷ Definitionen på lärare i andra ämnen eller övriga lärare som vi ofta benämner de i denna studie är de lärare som undervisar i ämnen som inte är idrott och hälsa på gymnasieskolan vid studiens aktuella tidpunkt

⁸ En persons förhållningssätt och inställning till en speciell sakfråga (Nationalencyklopedin, 2013)

inte har skiftat nämnvärt⁹ från den ena till den andra anser vi att de funna referenserna fortfarande är användbara och relevanta.

Vi är medvetna om att studien är begränsad till enbart en gymnasieskola, men det är ett val vi har gjort för att kunna ge en beskrivande bild av förutsättningarna för ämnesövergripande arbete på skolan. Som vi nämner i metodavsnittet senare anser vi att det blir svårt att nå ett resultat som säger annat än spridda attityder om man riktar studien till respondenter på olika skolor. Hade vi t.ex. fått in 15 enkätsvar på en skola från respondenter som ställer sig negativt till ämnesövergripande arbete på skolan utesluter ju inte det att övriga, låt oss säga 40 lärare inte ställer sig positiva till samma sak. Genom att göra som vi har gjort har vi fått ett stort antal deltagare i studien som har möjliggjort att vi har kunnat se samband mellan olika faktorer på skolan.

1.4 Teoretisk anknytning

Litteraturgenomgång

Efter litteraturgenomgång i sökmotorer, databaser och bibliotek kan det konstateras att det finns en bred repertoar vad gäller diskussioner kring för- och nackdelar med ämnesövergripande arbete. Det finns också många examensarbeten med fokus på ämnesövergripande arbete. Karlefors (2001:30) konstaterar dock att det finns ett behov av forskning som kan påvisa ett faktiskt resultat där man kan presentera vilka effekter ämnesövergripande arbete har till skillnad från t.ex. traditionell ämnesundervisning. Niklasson och Danielsson (2009:18) lyfter fram i sin studie att den så kallade traditionella ämnesundervisningen i diskussioner har kritiserats för att vara för segregerad från sitt sammanhang, medan ämnesövergripande undervisning har kritiserats för att vara alldeles för ytlig och inte kunna erbjuda djupa ämneskunskaper, men att det i stort sett saknas empiriskt underlag för båda dessa ställningstaganden. Andersson (1994:48) framhäver ändå i en studie han har genomfört inom de naturorienterade ämnena att ämnesövergripande arbete åtminstone inte ger sämre resultat vad gäller elevernas lärande jämfört med ämnesundervisning, men att denna typ av undervisning upplevs som ”mer positiv när det gäller trivsel, trygghet, uppskattning och motivation.” Kjellgren och Åkemark (2009:28) har i sin studie uppmärksammat samma sak, nämligen att det vid en jämförelse över elevers betyg på en skola mellan de elever som har haft ämnesövergripande undervisning och de som har haft vanlig ämnesundervisning inte kan avläsas någon skillnad resultatmässigt vad gäller de olika arbetssätten. Författarna har även de fått uppfattningen att lärare anser att eleverna ändå uppnår ett mer helhetsperspektiv och ett långsiktigt lärande med hjälp av ämnesövergripande arbete.

⁹ Exempel på en jämförelse mellan Lpo94 och Gy11 som i detta fall inte har ändrats innehållsmässigt från en läroplan till en annan:

- ”Läraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och organisera och genomföra arbete så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.” (Skolverket, 2006:12f).
- ”Läraren ska samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen och organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.” (Skolverket, 2011:10f).

Det bör vidare nämnas att det har gjorts få studier i anknytning till ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår, varav denna studie ämnar bidra till denna forskningskategori. Även om inte heller denna studie kan påvisa några faktiska resultat eller effekter av ämnesövergripande arbete är tanken att den ska tillföra något i frågan om huruvida ämnet idrott och hälsa ingår i ett ämnesövergripande arbete eller inte och därmed är aktuellt i samband med en diskussion om arbetssättets fördelar.

Lärandeteorier

I boken *Ett oändligt äventyr - om människans kunskaper* (2002) uppmärksammar författaren Sven-Eric Liedman att barnen i skolan får lära sig att man delar upp kunskap i olika fack, både vad gäller ämnesindelning och kategoriseringen av teoretiska och praktisk-estetiska ämnen (Liedman, 2002:41). Skolans ämnesindelning är något som Dewey (1997) har ifrågasatt då han menar att skolans utbildning måste försöka närma sig verkligheten utanför som är komplex och inte indelad i olika ämnen. Dewey framhåller att det är genom att kunna knyta an till saker och ting och se samband som man skapar ett meningsfullt lärande som man har nytta av, samt kan erfa. Han beskriver vidare undervisningens uppgift som ”att se till att aktiviteter utförs på ett sådant sätt och under sådana förhållanden att dessa samband blir så tydliga som möjligt.” (Dewey, 1997:257f).

Dewey ingick inom det sociokulturella perspektivet bland andra teoretiker och filosofer som George Mead och Lev. S. Vygotskij och Mikhail Bakhtin, vilka samtliga anser att samverkan och interaktion står i centrum för lärande (Dysthe, 2003:34). Inom den sociokulturella traditionen menar man att kunskap alltid är situerad, dvs ingår i ett större sammanhang och att kunskap därför är beroende av detta sammanhang för att gynna lärande. Dysthe sammanfattar det sociokulturella perspektivet på lärande på följande sätt; ”Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger störst vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer.” (Dysthe, 2003:41) Begreppet *kontext* är mångfacetterat, men syftar till att olika delar ska vara integrerade för att skapa en helhet och ett sammanhang (Dysthe, 2003:42f). Imsen (2006:46) understryker detta när hon uttalar sig om att ”Människan strävar inte så mycket efter belöning och andra fördelar när det kommer till lärande som efter att finna mening och sammanhang i tillvaron.”

En annan teoretiker som har understrukt vikten av meningsfullhet och att se till en helhetsstruktur i syfte att sätta lärandet i ett större sammanhang är David P. Ausubel som ingår i den kognitiva traditionen. Han har sagt att det måste finnas ”en överensstämmelse mellan lärostoffets struktur och elevernas mentala struktur” för att skapa ett meningsfullt lärande och för att närma sig elevernas verklighetsbilder är det fördelaktigt att använda sig av tankekartor som hjälper till att se vilka olika delar som är relaterade till varandra för att nå kärnan till huvudtemat dvs. innehållet för lärandet (Imsen, 2006:392f).

Dewey anses i många fall också som konstruktivismens upphovsman då det var han som introducerade idéerna om elevaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning, samt det problembaserade

lärandet (i fortsättningen PBL) (Imsen, 2006:396). Nationalencyklopedin menar att ”en central tanke i PBL är att låta lärandet utgå från kunskapsbehoven för att förstå och handskas med verkliga situationer. I detta avseende är PBL ett alternativ till traditionella ämnes- eller disciplinbaserade utbildningsprogram.” (Nationalencyklopedin, 2013)¹⁰. Undervisningens fokus är därmed inte ämnet i sig utan gemensamt uppsatta mål som sedan eleven själv ansvarar för att uppnå. Undervisningen blir då liksom problemen ämnesövergripande (Kjellgren & Åkemark, 2009:12).

Av vidare betydelse när det kommer till pedagogisk tillämpning av konstruktivismen är teoretikern Jerome Bruner som bland annat ansåg att kunskap inte bör ses som ”fast” och vara en sönderstyckning av lärostoff. Även om Bruner hade ämnesfördjupande idéer, poängterade han att lärostoffet inte är ”för alla givet” utan måste individanpassas efter de olika förståelser som redan finns hos eleverna och nya uttryck måste utgå från de redan befintliga. Med andra ord menar han att det är av fördel om lärostoffet kan förankras till de redan befintliga strukturerna då man genom denna verklighetsförankring gynnar motivationen hos eleverna, samt deras förståelse för det de ska lära sig (Imsen, 2006:397). ”Lärostoffet måste presenteras på ett sådant sätt att eleverna kan ha användning för det både i det praktiska livet och för vidare studier.” (Imsen, 2006:399). Lärandet främjas av att eleverna kan se samband mellan det nya lärostoffet och de tidigare erfarenheterna och de olika delarna som utgör ett sammanhang (Krantz & Persson, 2001:16ff).

Detta kan sättas i relation med teorier om betydelsen av autentiska aktiviteter i skolan som betonas inom lärande som ett situerat perspektiv och som dels kan innebära ”att skapa en läromiljö som så mycket som möjligt liknar livet utanför” och dels ”att förbereda eleverna för att lära under hela livet (livslångt lärande)” (Dysthe, 2003:43). I båda fallen lägger man stor vikt på att lärandet ska ha betydelse för vardagen utanför skolan, vilket också framhölls som Deweys ståndpunkt i inledningen till detta avsnitt.

Avslutningsvis ska Illeris (2007:44ff) perspektiv på lärande belysas och hans ståndpunkt är att lärandet består utav tre dimensioner, närmare bestämt innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspelsdimensionen. Innehållsdimensionen utgör lärostoffet vars syfte är ”dels att skapa mening, det vill säga en sammanhängande förståelse av tillvarons mångskiftande förhållanden, dels att träna upp vårt bemästrande av färdigheter och förhållningssätt som gör det möjligt för oss att hantera livets praktiska utmaningar.” (Illeris, 2007:45). Drivkraftsdimensionen understryker vikten av att se till elevernas behov och ord som motivation, känsla och vilja är centrala och samspelsdimensionen handlar om att det ska finnas ett samband mellan lärandet och den lärandes sociala och samhälleliga omgivning (Illeris, 2007:41ff) Detta kan relateras till både den sociokulturella traditionen och dess fokus på sammanhang och konstruktivismens tanke att motivationen är av stor betydelse, samt den kognitiva traditionen med att närma sig lärandet och den lärandes verklighet.

¹⁰ Se Nationalencyklopedin, 2013: http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/problembaserat-l%C3%A4rande?i_h_word=PBL

Varför ämnesövergripande arbete?

Krantz och Persson (2001) ställer sig kritiska mot att skolans undervisning i mångt och mycket är prov- och resultatstyrd. Som argument använder författarna bl.a. att elevernas förståelse för lärostoffet kommer att vara bristfällig eftersom studier inför ett prov ofta resulterar i reproduktion av fakta som inte kräver vidare reflektion. Detta passiva förhållningssätt från elevernas sida kan bero på att undervisningen när man fokuserar på ämnens provtillfällen inte har någon verklighetsanknytning, vilket försämrar elevernas motivation och förståelse. Om undervisningen istället i större utsträckning skulle relateras till elevernas verklighet och autentiska aktiviteter, menar Krantz och Persson att det finns starka argument i tidigare forskning för att tillämpa ämnesövergripande arbete på skolan (Krantz & Persson, 2001:15ff).

Spelt m.fl. (2009:366) menar att det nästintill omöjligt att täcka ett kunskapsområde eller lösa ett problem genom enbart ämnesundervisning. Att arbeta ämnesövergripande inger ett bredare perspektiv och utvecklar den lärandes kognitiva förmåga på ett positivt sätt. En omfattande förståelse som ämnesövergripande arbete i mångt och mycket inbringar tros mer fördelaktigt kunna lösa många av vardagens komplexa frågor.

Ett ämnesövergripande arbete kan också resultera i att eleven tydligare ser hur olika ämnen hör ihop och skapar meningsfulla samband, vilket inte sällan innebär att eleven förstår betydelsen av ämnena och ökar motivationen (Chen m.fl. 2010:62). Att integrera två eller flera ämnen syftar därmed till att berika elevernas lärande inom varje ämnesområde och samtidigt som man framhäver relationen mellan olika skolämnen bidrar man också till ämnesfördjupning (Chen m.fl., 2010:49ff; Cone m.fl., 2013)¹¹. Solomon och Murata (2008:19ff) är inne på samma spår när de framhäver betydelsen av att ta till vara på de andra lärarnas specialkompetenser och se det som en möjlighet att vidga elevernas lärande. De påpekar att det därmed finns skäl att tro att eleverna efter ett ämnesövergripande arbete sedan förbättrar sina prestationer i de olika ämnesklassrummen. Genom ämnesövergripande arbete signalerar man att fler ämnen är viktiga för lärandet och inte enbart det egna.

Sandström (2005) lyfter fram att det finns ett samband mellan den sociokulturella traditionen och ämnesövergripande arbete då man inom detta perspektiv ser lärande och kunskap som en process som erhålls genom ”samspel mellan individer och i många olika sammanhang.” (Sandström, 2005:48) Det finns här en stark koppling mellan sammanhang, motivation och meningsfullhet, vilket följande citat påvisar; ”Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår i” (Dysthe, 2003:38f).

Just sammanhanget är en viktig aspekt när det kommer till synen på lärandet och Sandström (2005:53) visar argument för att när ämnen hålls isär och lärarna arbetar på egen hand bildas ett slutet system där följderna blir att skolan separeras från samhället. Det är först när ämnen integreras som man samverkar mer öppet med samhället. Det är också därför ämnesövergripande arbete ställs

¹¹ Se <http://www.humankinetics.com/excerpts/excerpts/models-for-interdisciplinary-teaching-in-physical-education>

i relation till autentiska aktiviteter då verklighetsanknytningen är central i ett ämnesövergripande arbete (Dysthe, 2003:43; Löwendahl, 2011:38).

Lärostoffet måste presenteras på ett sådant sätt att eleverna kan ha användning för det både i det praktiska livet och för vidare studier. Elevernas erfarenheter av sitt lärande måste kunna överföras till så många situationer som möjligt. Man måste komma bort från en atomistisk läroplan där lärostoffet består av godtyckligt utvalda fragment som inte hänger ihop. Elevernas lärande måste utformas så att de får en allmän förståelse av ämnens struktur (Imsen, 2006:399).

Som föregående citat indikerar är det av stor vikt att se de olika ämnena i sin helhet. Krantz och Persson (2001:26ff) har i sin studie konstaterat att många kursplaner har ett gemensamt innehåll och att ämnesövergripande arbete kan bidra till en helhetsbild för eleverna i undervisningen samtidigt som man uppfyller de olika ämnens kursmål. Dessutom skapar läroplanens gemensamma innehåll stora möjligheter till ämnesövergripande arbete ämneslärare emellan (Sandström, 2005:13ff)

I en utvärdering av skolan 1998, genomförd av Skolverket, upplyser man det faktum att elever har svårt att sätta ihop olika kunskapsdelar till en helhet och förstå dess sammanhang när all kunskap blir uppdelad i ämnen, varpå skolan måste eftersträva metoder i undervisningen där elever får möjlighet att koppla samman kunskapsområden från skolans olika ämnen och kurser till ett större sammanhang. Skolverket nämner i samband till detta att ämnesövergripande arbete är ett exempel på en sådan metod. ”Det handlar här om att skapa meningsfulla sammanhang där innehållet från olika ämnen kan komma samman och belysa och förstärka varandra” (Skolverket, 1999:24 & 38).

Andersson (2008:32ff) menar vidare att ämnesövergripande arbete bidrar till aktivt lärande, kreativitet och tankeutveckling, men framhåller att det är viktigt att eleverna själva är delaktiga så att man skapar goda förutsättningar för dem att förstå sin omvärld. Bagabirije (2006:28) har genomfört en undersökning av lärares syn på ett ämnesövergripande arbetssätt i vilken lärarna uppmärksammar det faktum att skolan måste anpassas efter det föränderliga samhälle den befinner sig i där det krävs att man är flexibel och kreativ. De anser därför att det är av stor vikt att sträva efter att utöka elevernas kunskapsbas och ett långsiktigt lärande med varierande arbetssätt och ämnesövergripande uppgifter.

Det är emellertid viktigt att poängtera att ingen forskning lyfter fram ämnesövergripande arbete på skolan som det enda arbetssättet, utan menar snarare att det ska finnas en balans mellan ämnesundervisning och ämnesövergripande arbete (Krantz & Persson, 2001; Sandström, 2005). Det finns dock forskning som tyder på att det kan finnas nackdelar med att enbart bedriva ämnesundervisning. Man bör enligt Imsen (2005:413ff) i undervisningen istället ta hänsyn till elevers olikheter och skapa goda förutsättningar för lärande genom variation.

Ämnesövergripande i styrdokumentet

Efter revideringen av föregående läroplan Lpo94 år 2000 understryks det i inledningen till kursplanerna att skolans olika ämnen ska samverka i syfte att uppnå de mål som finns i läroplanen; ”Samverkan mellan ämnen är nödvändig för att möjliggöra en allsidig och meningsfull kunskapsutveckling i enlighet med läroplanens värdegrund, mål och riktlinjer” (Skolverket,

2013c)¹². I inledningen till kursplanerna för den gymnasiala utbildningen inom den föregående läroplanen betonas det även att den svenska gymnasieskolan ska ”ge grundläggande kunskaper för yrkes- och samhällsliv och för vidare studier” och det blir därför viktigt att se till skolans lärostoffs helhet och meningsfullhet (Skolverket, 2013c)¹³. Dessa statliga direktiv innebär man som lärare på en skola har ett uppdrag att arbeta ämnesövergripande, men hur detta arbete ska gestaltas i verksamheten är inte uttalat även om man upplyser att ämnesövergripande kunskapsområden som kan integreras i undervisningen i olika ämnen är ”miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger.” (Skolverket, 2006:17). Det är vidare rektorns ansvar att dessa kunskapsområden integreras och att ”undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.” (Skolverket, 2006:17).

Även i de aktuella styrdokumenterna utgör ämnesövergripande arbete en betydelsefull roll och läraren på en skola ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.” (Skolverket, 2011:11). Sedan har entreprenörskap och det entreprenöriella lärandet sedan införandet av Gy 11 blivit begrepp som uppmärksammas. Det står bl.a. att ”skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande” (Skolverket, 2011:7) och man poängterar att entreprenöriella förmågor är av stort värde för arbetslivet, samhällslivet och fortsatta studier. Detta är av betydelse för denna studie då det är centralt för det entreprenöriella lärandet att arbeta ämnesövergripande då eleverna genom detta arbetssätt får sätta lärandet i ett större sammanhang och se till helheten. Det är också karakteristiskt att ämnesövergripande arbete bidrar till större meningsfullhet för eleverna då det oftast finns en verklighetsanknytning till lärandet vilket i sin tur bidrar till meningsfullhet. Entreprenörskap, och därmed också ämnesövergripande arbete, anses vara en nyckelkompetens för det livslånga lärandet (Skolverket, 2010:3ff)

I läroplanerna i övrigt lägger man stor vikt på sammanhang då man bl.a. uttrycker; ”Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang.” (Skolverket, 2011:8). Det ligger vidare som rektorns ansvar att ”samverka mellan lärare i olika kurser kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier” och att ”skolans arbete med kunskapsområden, där flera ämnen ska bidra och samordnas så att de utgör en helhet för eleven, och eleverna får kunskaper om sex och samlevnad, konsument- och trafikfrågor samt riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger.” (Skolverket, 2011:16).

Frågor om livsstil och droger ingår i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet då undervisning i kursen ska behandla frågor som ”kosthållning, droger och dopningspreparats betydelse för hälsa och prestation.” (Skolverket, 2011:85). I GY11 står det dessutom inom skolans uppdrag att skolan ska ”uppmärksamma hälso-, livsstils- och konsumentfrågor”, samt ”sträva efter att ge eleverna

¹² Se; http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D902

¹³ Se; <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1314&skolform=21&infotyp=2&id=21>

förutsättningar att regelbundet bedriva fysiska aktiviteter” (Skolverket, 2011:7). Det är även ett övergripande mål att skolan ansvarar för ”att varje elev har kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa” (Skolverket, 2011:9). Detta innebär att hälsoaspekten är ett kunskapsområde som möjliggör ett ämnesövergripande arbete på skolan. Hälsa är inte sällan ett tema på skolorna, vilket inbjuder ett samarbete ämnen emellan. I och med att hälsa omnämns i både Gy11 och ämnesplanen för idrott och hälsa kan man ana en strävan mot att samverka inom hälsa med olika ämnen (Larsson & Redelius, 2004:117).

Hälsobegreppet har funnits i läroplanerna under hela 1900-talet (Larsson & Redelius, 2004:22), men i och med läroplanen Lpo 94 kom idrottsämnet att byta namn till idrott och hälsa, vilket indikerade ett fokusskifte som enligt Annerstedt (2001:107f) tog oss in i ämnets hälsofas. Hälsoperspektivet blev då tydligare och man lyfter på många olika sätt fram olika samband mellan livsstil, livsmiljö, hälsa och livskvalitet (Annerstedt, 2001:107; Larsson & Redelius, 2004:103). Detta kvarstår i den aktuella kursplanen för idrott och hälsa där det bl.a. står att ”undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar hälso- och miljömedvetenhet samt intresse för att delta i arbetet med hälsofrågor i arbetsliv och samhälle.” (Skolverket, 2011:83). Undervisningen i ämnet ska dessutom behandla olika livsstilsfaktorer och hur dessa kan påverka människors hälsa (Skolverket, 2013a). Det specificeras dock inte hur hälsa ska gestaltas i undervisningen (Karlefors, 2002:11) och i och med att hälsoperspektivet många gånger är oklart och finns med i såväl läroplanen som ämnesplanen kan det råda en tveksamhet om inte bara *vad* det är som ska uppnås och *hur*, utan även *vem* det egentligen är som ansvarar för att målen uppnås (Larsson & Redelius, 2004:102).

Idrott och hälsa har ett särskilt ansvar vad gäller hälsoaspekterna i skolundervisningen, men begreppet hälsa i ämnets namn innebär inte att övriga ämnen avskrivs sitt ansvar. I kursplanen för idrott och hälsa understryker man att ”hälsa, liksom kroppslig förmåga, ses i ämnesplanen som ett resultat av elevens aktiviteter. Ämnesplanen betonar den fysiska aspekten på hälsa för att synliggöra ämnets särskilda bidrag till hela skolans ‘hälsoupdrag’.” (Skolverket, 2013a). Nilsson och Norgren skriver i sin rapport *Det måste va' sånt som får en att fundera mera...* (2001:17) som är publicerad av Skolverket att man från och med införandet av Lpo94 har velat sätta in skolans arbete med hälsa i ett större sammanhang så att det involveras i skolans hela pedagogiska verksamhet. Ämnet idrott och hälsa ämnar alltså inte att ta på sig ansvaret för det som är en hela skolans angelägenhet. Skolverket framhåller att hälsa är ett tvärvetenskapligt ämne¹⁴ vilket skapar goda förutsättningar för ämnesövergripande arbete på skolan. Cone m.fl. (2013)¹⁵ hävdar att det inte längre handlar så mycket om huruvida man ska arbeta ämnesövergripande eller inte utan snarare om frågor som när, i vilken utsträckning och hur man ska arbeta ämnesövergripande. Dessutom uppmanas lärare att samverka för att uppnå läroplanens uppsatta mål och enligt Skolkommittén är det uttryckligen en nödvändighet (Skolverket, 2011:10; Karlefors, 2002:11).

¹⁴ <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/hael/subject.pdf?subjectCode=H%C3%84L&tos=gy&lang=sv>

¹⁵ se: <http://www.humankinetics.com/excerpts/excerpts/models-for-interdisciplinary-teaching-in-physical-education>

Ämnesövergripande arbete i praktiken

Sandström (2005) har i sin bok *När olikhet föder likhet* studerat sex olika skolors åsikter och hur de bedriver ämnesövergripande arbete. Hon konstaterar att trots att skolorna arbetar utifrån samma styrdokument och på något sätt arbetar ämnesövergripande så finns det stora olikheter från en skola till en annan. De praktiska förutsättningarna skiljer sig åt, men framförallt är det personalens attityder och inställningar till det pedagogiska arbetet som styr undervisningen. Hon menar att det på skolorna ständigt försiggår en kamp mellan de som å ena sidan vill arbeta ämnesövergripande och de som å andra sidan vill arbeta mer ämnesinriktat.

Johan Löwendahl (2011) har genomfört en studie om lärares syn på ämnesövergripande arbete och gjort en jämförelse mellan 12 andra liknande studier. Han lyfter fram både för- och nackdelar som lärarna i dessa 12 studier associerar med ämnesövergripande arbete. Bland fördelar nämndes framförallt att man som elev får en helhetssyn och större sammanhang, vilket höjer motivationen. Många ansåg även att verklighetsanknytningen blir tydligare och att eleverna lär sig både mer och snabbare. Samtliga 12 studier anger att lärare generellt anser att ämnesövergripande arbete har positiva effekter och de flesta skulle vilja samverka mer, men man understryker också att det är en metod som inte passar samtliga elever och att alla kunskapsområden inte är möjliga eller i varje fall lämpliga för att ingå i ett ämnesövergripande arbete. Dessutom påpekar man att arbetssättet är mycket tidskrävande och att den energi som går åt inte alltid motsvarar de positiva effekterna som medföljer. Andra nackdelar som nämns är att det är svårt att organisera, att det kräver en bred lärarkompetens, att man riskerar att missa ämnesspecifika detaljer och att det kan vara svårt att urskilja resultat för de olika ämnena som ingår i ett ämnesövergripande arbete (Löwendahl, 2011:20). Det är vidare intressant att även om de flesta lärare anser att ämnesövergripande arbete ger många positiva effekter som man inte kan uppnå med enbart ämnesundervisning är det 8 av 12 studier som har uppmärksammat att många lärare ändå inte har intresse av detta arbetssätt (Löwendahl, 2011:21).

Kjellgren och Åkemark (2009) har gjort en jämförande studie mellan en grundskola och en gymnasieskola som bedriver ämnesövergripande undervisning där man har intervjuat både initiativtagare, undervisande lärare och elever och hur de upplever detta arbetssätt. Det är generellt positiva intryck av att arbeta ämnesövergripande och bland de främsta fördelarna nämns att man med detta arbetssätt kan uppnå ett helhetsperspektiv och ett sammanhang som inte är möjlig eller i varje fall svårt med annan undervisning, att det är ett verktyg som hjälper eleverna att lösa teoretiska och praktiska problem samt att man förbereder eleverna för fortsatta studier efter gymnasiet. Alla parter är också överens om att det finns fler fördelar än nackdelar. Bland nackdelar nämner man det stundtals kan vara stressigt för lärare att samordna planering och utvärdering, svårigheter att samordna scheman, samt att det är en undervisning som inte passar alla elever, framförallt inte omotiverade elever. Norlander (2006:15, 35, 38f) framhäver att det även på den skola hon har gjort en undersökning om lärares attityder gentemot ett ämnesövergripande arbetssätt är helhetsperspektivet som enar lärarna. De anser att man med ämnesövergripande arbete ger elevernas lärande ett sammanhang och en meningsfullhet som överväger de eventuella negativa

aspekter som finns, som att man inte alltid kan få med samtliga ”rena” ämneskunskaper och att det är svårt att få tid att alltid samordna undervisningen med sina kollegor.

I den Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 framhäver man även där att lärare från många håll önskar en ökad samverkan mellan lärare och de olika ämnena. Mer än 90% av respondenterna i utvärderingen anger att det är av stor eller mycket stor betydelse för elevernas studieresultat att ”alla lärare på skolan ‘drar åt samma håll’.”, men enbart 66 % av de menar att man ”i praktiken lägger stor eller mycket stor vikt vid detta” (Skolverket, 2005:76). Det är alltså fler som tycker att ett ämnesövergripande arbete är fördelaktigt i teorin än vad som gestaltas i praktiken. I samma studie påvisar man att ämnesövergripande arbete underlättas av arbetslag och att nästan samtliga av respondenterna ingår i ett sådant (Skolverket, 2005:75f). Jönsson (1998) har skrivit om att skapa förutsättningar för temautveckling i skolan och han menar att arbetslagsarbete är en nödvändighet för att tillfälle till temaarbete ska kunna uppstå. Författaren poängterar att ”en av de bärande tankarna med lagarbetet är att möjliggöra bättre möjligheter till koppling mellan de olika verksamheter som finns i skolan och mellan de skilda ämnen och ämnestraditioner som är viktiga element i skolans historia.” (Jönsson, 1998:5).

I tidigare studier som omfattar ämnesövergripande arbete som arbetsätt på skolorna har det framkommit att det i de yngre åldrarna till stor del är en självklarhet i undervisningen, medan många lärare i äldre åldrar anser att det är ett störande moment. Man stjälar då tid från det egna ämnet och dess innehåll sägs det (Sandström, 2005:10). En annan anledning, ändå sammanlänkad med den föregående, är att betygssystemet blir ett hinder att gå över ämnesgränserna eftersom varje ämne har ett stort antal mål att uppnå och många kunskapskrav att ta hänsyn till under en begränsad tid. Ett förslag på lösning till detta är att styrdokumentet skulle behöva vara tydligare med vilka mål och vilka specifika kunskapsområden som man gemensamt kan arbeta med i olika ämnen och kurser. Då ökar även förståelsen för andra ämnen, vilket underlättar en samverkan (Skolverket, 1999:57ff) Bland andra så upplyser både Karlefors (2002:7) och Solomon och Murata (2008:19) om att det finns många gemensamma mål och kunskapsområden ämnen emellan som möjliggör ett ämnesövergripande arbete.

Uppfattningar av ämnet idrott och hälsa

Inledningsvis uppmärksammas ett citat från nationella utvärderingen av grundskolan och ämnet idrott och hälsa 2003 där man menar att ”skolan betraktas ofta som en institution där olika teoretiska ämnen studeras. Som ett alternativ förekommer praktiskt-estetiska ämnen, ’som i vår kultur vanligtvis inte betraktas som viktiga eller ens nödvändiga’.” (Skolverket, 2005:57). Bland dessa ämnen ingår idrott och hälsa. Ämnet är omtalat i stor bemärkelse utanför skolan och det finns en allmän uppfattning om att ämnet utmärker sig från andra ämnen, eftersom det ska vara ett roligt ämne (Skolverket, 2005:46). Bilden av ämnet som skapas i medier är att dess syfte är att sätta eleverna i rörelse, varpå idrott och hälsa ses som ett aktivitetsämne snarare än ett kunskapsämne eftersom det är ett praktiskt ämne (Skolverket, 2005:45).

Sedan byter ämnet namn från Idrott till Idrott och hälsa, vilket resulterar i att distinktionen mellan praktik och teori blir ännu mer omfattad i ämnet. ”Hälsa blir då presenterat som den teoretiska delen av ämnet, medan idrott utgör de fysiska aktiviteterna.” (Skolverket, 2005:45f). Hälsa är ett kunskapsområde som är relativt nytt för ämnet och många idrottslärare anser själva att hälsa är en teoretisk aspekt av ämnet (Larsson & Redelius, 2004:81, 95, 115) som behandlas genom ”undervisning i traditionella undervisningssalar där läraren för genomgångar och eleverna förväntas göra skriftliga och muntliga framställningar, samt tillägna sig kunskap genom att lyssna, skriva och möjligen diskutera” (Larsson & Redelius, 2004:115). Annerstedt (2001:21) hävdar att idrott och hälsa är ett ämne med stor mångfald och många sammanhang, vilket ställer stora krav på olika didaktiska metoder och att undervisningen gynnas av att sammanlänka praktik och teori.

I den nationella utvärderingen framhäver man att ämnet idrott och hälsa sällan ingår i större arbeten eller projekt, samtidigt som man påpekar att ”fysisk aktivitet och frågor om hälsofrämjande är vanliga ämnesövergripande arbetsområden i grundskolan men även i tre fjärdedelar av gymnasieskolorna. Vanliga ämnesövergripande arbetsområden är även sexualitet och samlevnad.” (Skolverket, 2005:16, 86, 159). Vidare uppfattar skolledarna generellt att lärare inom andra ämnen än idrott och hälsa har ganska liten eller mycket liten förståelse för ämnet i fråga. Däremot tycker man att idrottslärarna är relativt delaktiga i skolans hela verksamhet (Skolverket, 2005:16) Det förekommer ämnesövergripande planering på tre fjärdedelar av gymnasieskolorna vad gäller kunskapsområdena tobak, alkohol, droger och hälsa (Skolverket, 2005:15). I Nyroos avhandling *Tid till förfogande* (2006) framgår att lärarna som undervisar i praktiskt-estetiska ämnen, så som idrott och hälsa, har större problem att involvera sig i lagarbete än lärare i andra ämnen. Detta beror delvis på att dessa ämnen har mindre undervisningstid att man inte befinner sig lika ofta i det gemensamma lagrummet och att man ofta har särskilda lokaler och förutsättningar för sitt ämne (Nyroos, 2006:39).

Som det tidigare har indikerats har ämnet idrott och hälsa genom åren dragit mycket uppmärksamhet till sig och är ett av de skolämnena som diskuterats mest i offentliga sammanhang och åsikterna har oftast inte varit vetenskapligt lagda utan varit känslolagda. Det har uppenbarats att det finns en osäkerhet kring ämnets syfte och utformning (Larsson & Redelius, 2004:11). Enligt Annerstedt (2001:107) befann sig ämnet i en osäkerhetsfas mellan 1970 och 1994 som till stor del berodde på ett ökat inflytande från föreningsidrottens sida. Detta ledde till att idrottslärarna kände sig alltmer osäkra på vad ämnet bör innehålla och vad som är dess mål och syfte, vilket inte blev bättre av den nästkommande hälsofasen som ämnet än idag befinner sig i. Sedan har läraryrket också fått ett utökat ansvarsområde och samtidigt som läraren ställs inför större krav blir det mindre och mindre tid för att genomföra till synes självklara arbetsuppgifter som planering och undervisning (Karlefors, 2002:1ff).

I en engelsk studie visar man på att lärarnas värderingar av vad idrottsämnet är eller bör vara inte alltid var i överensstämmelse med kursplanens intentioner (Larsson & Redelius, 2004:26). En liknande koppling kan man göra i *den nationella utvärderingen av idrott och hälsa 2003* där svenska lärare i såväl grundskolan som gymnasieskolan värderade faktorer som att ”ha roligt”, ”lära sig samarbete” och ”att eleverna får förbättrad fysik.”, vilka inte är uttalade mål i de svenska styrdokumenterna för idrott och hälsa (Skolverket, 2005:22ff). I en annan rapport framhäver man att

många lärare till och med anser att ”rolig undervisning” är syftet med undervisning i ämnet (Larsson, 2004:2f).

Det finns alltså flertalet faktorer som påvisar att det råder en osäkerhet kring ämnet idrott och hälsa. Flera författare, däribland Annerstedt (2001) och Karlefors (2002) har valt att kalla det för ”idrottsämnets kris”, vilken kan identifieras med såväl innehålls- och identitetsproblem som med isoleringsproblem och i samband med att man i början på 1990-talet föreslog att dra ned på idrottsämnets timmar i skolan kraftigt. Idrottsämnet kunde därmed ur en synvinkel tolkas som oviktigt. Läroplanen Lpo94 styrde undervisningen mot mer ämnesövergripande arbete och Karlefors (2002:3) frågade sig vad samverkan skulle kunna betyda för idrottsläraren och idrottsämnet.

Karlefors (2002:4ff) nämner att idrottsämnets kursplan har många otydliga och tolkningsbara mål vilket kan leda till ett identitetsproblem som i sin tur kan skapa ett innehållsproblem. Sedan är också idrottslärarna ofta i andra lokaler inte sällan långt bort ifrån övrig undervisning varpå idrottslärarna många gånger inte syns till. Detta skapar ett isoleringsproblem. Karlefors uppvisar sedan om många positiva effekter som ett ämnesövergripande arbete kan ge och som möjligtvis skulle kunna motverka de problem som idrottsämnet kan associeras med.

Karlefors studie visade resultat som indikerade att idrottslärarna och idrottsämnet sällan arbetar ämnesövergripande med andra ämnen, vilket gör att man egentligen inte kan göra någon slutsats av huruvida arbetssättet skulle kunna hjälpa ämnet eller inte. Man har dock kunnat urskilja att idrottslärarna i regel är mer ämnesinriktade och vill vara ämnesspecialister hellre än att arbeta ämnesövergripande. Detta är även något Sandström (2005:55) lyfter fram och hon menar att idrott och hälsa generellt sett är ett ämne där man uppfattar att ämnesintresset är starkt dominerande. Ämnets ”särskildhet”, speciella behov gällande lokaler och redskap och speciell lärarkompetens gör att tanken om samverkan i arbetslag känns obegriplig. I Karlefors studie anser idrottslärarna själva dock inte att det finns vare sig ett identitetsproblem eller innehållsproblem. Det finns dock skäl att tro att påbjuden samverkan leder till identitetsproblem hos idrottslärarna, vilket ofta var den typ av samverkan som förekom på skolorna där studien genomfördes. Det måste finnas en samsyn och en frivillighet bakom arbetssättet för att det ska nå framgångsrikt resultat. Idrottslärarna anser även att idrottsämnet är ett praktiskt ämne varav man inte vill arbeta för mycket ämnesövergripande för att det teoretiska inte ska ta för mycket tid. Karlefors indikerar också att idrottsämnet riskerar att hamna i en kris om idrottsämnet inte anpassas till den rådande utvecklingen och kunskapssynen. Med ett ökat hälsoperspektiv och uppmaningar till att arbeta ämnesövergripande kan det leda till negativa effekter om idrottslärarna fortsätter vara alltför ämnesinriktade. Idrottslärarna är i regel mycket mer isolerade än övriga lärare och denna isolation är något ämnesövergripande arbete kan minska (Karlefors, 2002:140ff).

Idrottsämnet har även internationellt fått kämpa för få ett erkännande som ett akademiskt ämne (Grube & Beudet, 2005:11). Många utbildningsprogram med specialisering idrott har strävat efter att integrera olika ämnen, med följande motivering:

Integration enhances learning by reinforcing curriculum content in a variety of educational settings. Children can transfer learning from one setting to another, which provides them with multiple opportunities to practice particular skills and concepts, and thus encourages them to better understand the connectedness of what they learn. (Grube & Beaudet, 2005:11)

Vidare menar Grube och Beaudet (2005:12ff) att ämnesövergripande arbete kan bidra till ökad status för ämnet idrott och hälsa eftersom det då blir mer insyn i undervisningen som bedrivs på skolan, men det kräver kommunikation lärare emellan, gemensam planering och kunskap om ämnenas olika mål. För att detta ska ske måste lärarkollegiet ha en samsyn och en vilja att bedriva den här typen av undervisning (Sandström, 2005:74ff). Solomon och Murata (2008:19) understryker dock att idrottsämnet utgör utmärkta kunskapsområden för ämnesövergripande arbete.

Flera studier bekräftar positiva effekter av att idrottsämnet ingår i ett ämnesövergripande arbete däribland en helhetssyn, ett stärkande av varandras ämnen, ett ökat engagemang hos eleverna och ett meningsfullt ämnesinnehåll, men Chen m.fl. menar att det fortfarande inte finns någon systematiskt genomförd studie av ämnesövergripande arbete med ämnet varav man vet mycket lite om vad arbetssättet skulle kunna betyda för eleverna i idrottsämnet och deras lärande och resultat (Chen m.fl, 2010:50, 63). Det har heller inte påträffats någon studie där man undersöker huruvida det förekommer ett ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår eller inte och det är mot denna bakgrund som denna studie ämnar göra en kartläggning över ämnesövergripande arbete på en gymnasieskola.

1.5 Metod

Design

Studiens metoddesign är en surveystudie, vilket innebär att studiens empiri består av en enkätundersökning på en större avgränsad grupp, vilket i vårt fall är lärare på en gymnasieskola i Västra Götaland. Denna typ av studie ger möjlighet att samla information om ett större antal variabler och den används ofta för att besvara frågor om förutsättningar som vad, var, när och hur (Bryman, 2011:63ff).

Ejlertsson (2005:11ff) menar att det är studiens syfte och frågeställningar som styr vilken metod som är lämpligast och med anledning att vi vill utreda vilka attityder och förutsättningar som finns för ett ämnesövergripande arbete där framförallt ämnet idrott och hälsa ingår har vi valt att genomföra en kvantitativ studie i form av en enkät. Denna kvantitativa metod är mycket användbar när man är intresserad av attityder och ett mätbart resultat för att kunna dra jämförande slutsatser av t.ex. hur ofta eller hur frekvent olika svar förekommer och i inom vilka kategorier (Trost, 2004:24; Esaiasson, 2012:197). Lärarnas attityder som vi kan urskilja från enkätens svar blir därmed det som

vi lyssnar till för att kunna kartlägga de gemensamma dragen i och beskriva och förstå skolans förutsättningar till ämnesövergripande arbete. Vidare är en kvantitativ innehållsanalys att föredra ”när man vill nå fler människor än vad som är möjligt vid intervju eller observationer” (Stukát, 2011:47). Stukát (2011:47) motiverar detta med att påpeka att en högre svarsfrekvens ger mer kraft åt resultaten och skapar bättre möjligheter att kunna göra generaliserande slutsatser än vid intervjuundersökningar med ett fåtal individer. Vår studie är begränsat generaliserbar med tanke på att den enbart bygger på en skola men med tanke på det stora antalet respondenter kan vi ändå se vissa samband och göra vissa generaliseringar angående den aktuella skolan.

Andra fördelar med enkätundersökning är att respondenterna kan svara på frågor i lugn och ro, samt överväga svarsalternativen i enkäten. Det är lättare för respondenten att svara på en enkät, framförallt om det är frågor som upplevs känsliga, än att uttrycka sig i ord till en främmande person som är där i undersökningssyfte. I en enkätundersökning är alla frågor och svarsalternativ formulerade och presenterade på samma sätt för alla respondenter och har man då utfört enkäten på ett lämpligt sätt blir resultaten mer lättolkade. Dessutom kan man genom denna metod eliminera ”intervjueffekten”, vilken innebär att intervjuaren kan påverka sina respondenter genom sin närvaro och de frågorna och eventuella följdfrågor som ställs (Ejlertsson, 2005:11ff).

Nackdelarna i en enkätundersökning är att frågorna i ett enkätformulär är begränsade. Det finns en tumregel och detta innebär att enkätformuläret måste kunna vara besvarad inom en halvtimme för respondenterna. Man bör inte heller ha mer än ca 40-50 frågor, vilket kan påverka frågornas utformning. Det är därför vi har avgränsat oss till 26 frågor som kunde besvaras på mellan 5-10 minuter¹⁶. En annan nackdel är att respondenterna inte har möjlighet att komma med kompletterande svar om det handlar om en fråga som är svårt att begripa eller kan uppfattas på olika sätt. Detta är enkätens svagheter och de kan elimineras genom att man ställer väl utarbetade frågor och ger flera svarsalternativ, vilket vi också ämnat göra i vår enkät. Man kan inte heller ställa fördjupande frågor eller följdfrågor till respondenterna, vilket kan vara ytterligare en begränsande faktor med enkätundersökning (Ejlertsson, 2005:11ff). Vi anser trots detta att metodens fördelar väger upp de nackdelar som finns och att denna kvantitativa survey-metod är den som ter sig lämpligast för att uppnå vårt syfte och frågeställningar.

Urval

Målgruppen för denna studie är gymnasielärare som är verksamma i skolans olika ämnen. I studien ligger såväl lärarna som undervisar i ämnet idrott och hälsa som de som undervisar i övriga ämnen i fokus. Ejlertsson (2005:18) använder begreppet population eller målpopulation när han beskriver målgruppen för en enkätundersökning. Enligt Trost (2004:29) kan man dock inte utföra en enkätundersökning där samtliga individer som ingår i en population deltar, med anledning att det är för komplicerat och tidskrävande. Man måste därför göra ett urval av populationen som därefter blir undersökningens fokus. I studien är urvalet inte slumpmässigt utvalt bland olika gymnasieskolor,

¹⁶ Detta tidsspänn framkom under vår genomförda pilotstudie (se mer om vår pilotstudie nedan).

utan enkäten riktar sig till samtliga lärare på en stor gymnasieskola¹⁷ i Västra Götaland för att förhoppningsvis ge ett så täckande och varierande urval som möjligt.

På den valda gymnasieskolan är 150 lärare verksamma. I *tabell 1* nedan framgår att sju av dessa är idrottslärare varav samtliga svarade på enkäten och av resterande 143 stycken lärare som undervisar i övriga ämnen och kurser¹⁸ svarade 102 stycken. Därav utgör respondenterna inom denna kategori 71% av skolans lärare. De totalt 109 respondenterna innebär att nästan tre fjärdedelar (73%) av gymnasieskolans alla lärare har varit delaktiga i denna studie.

Tabell 1: Antal lärare som har deltagit i studien och procentuell andel

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Kvinnor	4	57,1	62/82	75,6
Män	3	42,9	40/61	65,6
Σ	7/7	100	102/143	71,3

Σ = summa

I studiens enkät ingick frågor om ålder, hur länge man hade varit verksam lärare och i vilka ämnen man är verksam lärare i, vilka samtliga visade på ett varierat urval. Dessa frågor finns sammanställda i tabeller i *bilaga 1*.

Utformning av enkäten

Inger Karlefors avhandling *Att samverka eller...?* (2002) har delvis inspirerat några av de frågor som har ställts i vår enkät eftersom vi anser att resultatet som hon belyser i sin avhandling är av stor relevans även för vår studie. Sedan ingår ämnesövergripande arbete som metod i skolans uppdrag och mål som uttrycks i den aktuella läroplanen GY11, varav styrdokumentet också utgör en viktig utgångspunkt för denna studie. Efter genomgång av tidigare forskning och litteratur som behandlar ämnesövergripande arbete i skolan har vi kunnat fastställa vilka frågor och resultat som har tagits fram i anknytning till ämnet i fråga, vilket har hjälpt oss i vår utformning av enkäten. Enkäten har enbart en öppen fråga med. Resterande frågor är slutna frågor med svarsalternativ eftersom det inger färre svårigheter vad gäller avkodning av resultaten och på så sätt minskar man riskerna för feltolkningar (Bryman, 2011:243ff).

Vi har varit tvungna att framställa två olika enkäter varav den ena har riktat sig mot lärare i ämnet idrott och hälsa och den andra mot lärare i övriga ämnen. Detta med anledning att vi inte har kunnat

¹⁷ ca 1700 elever studerar på skolan

¹⁸ I denna studie kallas dessa lärare ofta för ”övriga lärare” för att kunna särskilja på de och idrottslärarna

formulera frågor på samma sätt även om de anses vara likvärdiga. De båda enkäterna återfinns som bilagor i slutet av detta arbete efter avsnittet för studiens referenser (se *bilaga 3* och *bilaga 4*).

Pilotundersökning

Ejlertsson (2005) framhäver i sin bok *Enkäten i praktiken* att man i framställningen av ett frågeformulär alltid har en bakomliggande tanke med de frågor som man formulerar, men att det finns en risk att de inte förstås av respondenterna som det är menat. Därför bör man göra en testundersökning av enkäten innan man lämnar ut den till målgruppen. En sådan testundersökning kallas för pilotstudie och syftet är bland annat att kunna ta reda på hur enkäten uppfattas av respondenter och det finns då möjlighet till eventuella omformuleringar, tillägg eller borttagning. I vår pilotstudie ingick 10 personer som svarade på enkäten och delade med sig av sina tankar och uppfattningar av enkäten, varpå det gjordes några mindre förändringar innan den skickades ut till vårt urval (Ejlertsson, 2005:35).

Datainsamling

Enkäter skickades ut via lärarnas e-postadresser och de svar som hann komma in under en veckas tid är de som utgör studiens respondenter. Den främsta anledningen till att vi valde att göra en internetenkät och inte en traditionell enkät i pappersform var att vi ville skapa bästa möjliga förutsättningar för att få in störst antal svar. Det hade varit en svår process att inte bara få tag på 150 lärare med olika verksamma dagar, olika scheman och olika arbetsplatser i olika lokaler, utan också att övertala lärarna att delta i studien och sedan återkoppla med dem och samla in enkäterna. Därför såg vi fördelar att använda internetenkät som tillvägagångssätt eftersom det för många är enkelt och smidigt att fylla i en sådan och respondenterna behöver vare sig fundera på att återkoppla med oss som genomför studien eller att skicka tillbaka enkäten med post. Dessutom skriver Bryman (2011) att det inte är ”klarlagt om formen för administrering av en enkät (per post eller elektroniskt) påverkar de svar som ges, men det finns forskning som tyder på att formen inte spelar någon roll.” (Bryman, 2011:608).

Bryman (2011:609f) nämner fler fördelar med elektroniska enkäter, däribland att man får snabbare respons, att de görs i ett attraktivt format, att administrering underlättas, att det blir färre obesvarade frågor och bättre respons på öppna frågor, samt att det som nämnts ovan är ett enkelt och snabbt sätt att lämna in en enkät. Bland nackdelar finns att urvalet begränsas till de personer som har tillgång till e-post och internet, att motivationen behöver vara stark för att svara, att det är lätt att radera ett mail, att svarsfrekvensen kan bli lägre och att frågor som rör konfidentialitet och anonymitet kan kännas osäkra via internet. Den sistnämnda faktorn är något vi kommer att behandla i nedan under rubriken *Etiska överväganden*. Vad gäller övriga negativa punkter anser vi att de inte påverkar studien eftersom samtliga lärare har e-post och tillgång till internet och vi är övertygade om att lärarna generellt sett hade tyckt att det är mer tidskrävande och svårmotiverat att fylla i en pappersenkät som sedan ligger kvar på skrivbordet tills de kan hämtas av de undersökande. Det

finns också skäl att tro att svarsfrekvensen för elektroniska enkätundersökningar inbringar en högre svarsfrekvens än andra former om man ser till tidigare forskning som visar följande; ”Cobanoglu m.fl. (2001) rapporterar resultaten från en undersökning där de använde tre former för administrering av en survey: via post, via fax och online. [...] Jämfört med postenkäten blev svarsfrekvensen högre för enkäten online (26% respektive 44%). Enkäterna besvarades snabbare och det hela blev billigare.” (Bryman, 2011:608). För att sätta citatet i relation till vår studie kan vi konstatera att hela 73% av vårt urval har svarat på enkäten. Vi tror inte att svarsfrekvensen hade varit lika hög om vi inte hade gjort undersökningen elektroniskt.

Databearbetning och analys

Ur en forskningssynvinkel kan det när det kommer till dataanalys underlätta att ha gjort en elektronisk insamling av enkätsvaren eftersom dessa sedan kan överföras till olika dataprogram. Vi har använt oss av Google Drive och deras formulär och när vi sedan efter en vecka avslutade insamlingen av data överförde vi svaren till Excel där vi har genomfört vår sammanställning av data och analys för att framförallt ta fram procentsatser och kunna se samband mellan olika variabler, som t.ex. kön, undervisande skolämne, intresset för ämnesövergripande arbete med ämnet idrott och hälsa osv. Vi har i vissa fall där vi anser det vara relevant tagit fram medelvärden i syfte att jämföra.

För att fastställa om det verkligen finns samband mellan olika variabler har vi valt att genomföra *Chi-två-tester* (χ^2) eftersom dessa är en indikation på hur pass tillförlitliga sambandsresultaten är och huruvida man kan dra slutsatser eller inte. Kortfattat innebär ett chi-två-test att man gör en beräkning av det förväntade värdet och sätter det i relation till det faktiska värdet för att se vilket värde som skulle vara fallet om det beror på slumpen (Bryman, 2011:335). ”Den statistiska signifikansnivån rör den risknivå man är villig att acceptera då man drar slutsatsen att det finns ett samband mellan två variabler i den population varifrån stickprovet drogs.” (Bryman, 2011:334). Det vanligaste är att den högsta risknivån som accepteras inom samhällsvetenskaplig forskning är att man i 5 av 100 fall drar en felaktig slutsats om att det finns ett samband i det egna urvalet. Därför har även vi valt att använda oss utav denna signifikansnivå och detta innebär att våra chi-två-tester måste ge värden som är lägre än 0,05 för att vi ska kunna fastställa statistiskt att det finns ett samband mellan de undersökta faktorerna. Dessa tester har genomförts i Excel och programmet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) och ett exempel på hur en tabell efter våra uträkningar ser ut återfinns i *bilaga 2* (utläses i tabellen i kolumnen ”Asymp. Sig [2-sided]”). I resultatdelen upplyser vi dock enbart om våra värden är lägre än 0,05.

Vissa frågor som vi har ställt till lärarna i enkäterna har gjorts genom likertskalor med värden från 1 till 6, där 1 innebär att man inte instämmer alls och 6 innebär att man instämmer helt. I de allra flesta fall har vi i analysen delat skalan på mitten där vi har valt att beskriva svarsalternativen 1-3 att man ”graderar lågt” och 4-6 att man ”graderar högt”. I de fall där vi anser att det har behövts har vi gjort ett förtydligande i en fotnot.

Vi vill göra ett förtydligande att det inte på något sätt är meningen att man ska likställa procentsatserna mellan idrottslärarna och de övriga lärarna. Med tanke på det skilda antalet deltagare i de olika lärargrupperna är en sådan jämförelse omöjlig. De ska mer utgöra indikationer av hur lärarnas attityder är fördelade.

Svarsfrekvensen i de enskilda frågorna kan variera och detta går att urskilja i resultatets tabeller. Vi har i vissa frågor där inte alla förväntas svara tagit i beaktande det antalet personer som borde ha svarat på frågan. Vi vill slutligen uppmärksamma läsaren på att det totala procenttalet kanske inte alltid blir exakt 100 med tanke på att det har skett en avrundning av värdena. För att underlätta läsningen har vi också valt bort decimalerna i procenttalen i den löpande texten, trots att vi har med en decimal i våra tabeller.

Validitet och reliabilitet

När man diskuterar säkerheten i den valda metoden använder man sig av två begrepp, nämligen validitet och reliabilitet. Man måste sträva för att få en hög validitet genom att man ställer genomtänkta frågor i enkätundersökningen så att man lyckas mäta det man hade planerat att mäta. Reliabilitet innebär att man ska kunna nå samma resultat om man utför en undersökning ytterligare en gång. Frågor som inte ställs på ett korrekt och lämpligt sätt kan leda till att man får en slumpvariation i svaren. Detta kan medföra att man får låg reliabilitet dvs. att man inte får samma resultat när man utför undersökningen en andra gång (Ejlertsson, 2005:100ff; Bryman, 2011:43).

Vi har strävat efter en hög validitet och reliabilitet bl.a. genom att utgå från relevant litteratur så som Karlefors (2002) avhandling och genom att genomföra vår pilotstudie och ha en dialog med respondenterna som har deltagit i denna. Då har vi ökat våra chanser att kunna koppla resultat till tidigare forskning och säkerställa att enkätens frågor och svarsalternativ uppfattas som vi har tänkt oss och att samtliga respondenter uppfattar dem på samma sätt.

Etiska överväganden

Enligt Ejlertsson (2005) är det fyra forskningsetiska principer som man måste ta hänsyn till när man genomför sin enkätundersökning, närmare bestämt informationsprincipen, samtyckesprincipen, konfidentialitetsprincipen och nyttjandepincipen (Ejlertsson, 2005:29f). Informationsprincipen handlar om att man ska informera studiens deltagare om syftet med undersökningen och att det är frivilligt om man vill delta eller inte. Vi skickade ut våra enkäter via e-post där vi inledningsvis informerade om vilka vi som är författare är och vad studien handlar om och vad deras delaktighet innebär för studien och vårt arbete. Vi upplyste i e-posten även om att deltagandet var frivilligt och att man kunde dra sig ur undersökningen när som helst, vilket är en del av samtyckesprincipen. Vi skickade inte ut någon påminnelse av enkäten av den anledning att vi inte ville att lärarna skulle känna någon påtryckning från vår sida. Vad gäller konfidentialitetsprincipen så handlar det om att de deltagande i undersökningen inte ska kunna identifieras av utomstående som läser detta arbete. Den skola som har ingått i studien har utlovats anonymitet varpå vi har valt att inte specificera

skolans placering mer än att det är en gymnasieskola som ligger i Västra Götalands län. Man ska inte kunna urskilja vilken skola enkätundersökningen har ägt rum på. Vidare innebär nyttjandepincipen om att man inte ska använda enkätundersökningen och dess resultat i annat syfte än det enkäten avser och som man har informerat om. Det ingick därför även i vår information att uppsatsen endast kommer att användas för framtida forskning och inte för kommersiella bruk (Ejlertsson s. 29f).

Det har varit viktigt att framhäva att inga sammanställningar där man skulle kunna urskilja vem som har svarat på frågorna och hur man har svarat på dem kommer att offentliggöras. För respondenternas anonymitets skull har inte skolans namn syns på något sätt i samband med internetprogrammet. Bryman (2011:141f) lyfter fram att det i vissa diskussioner uppstår oenighet huruvida undersökningar som görs via internet är etiskt försvarbara eller inte, men genom uppfylla de fyra forskningsetiska principerna och framförallt samtyckesprincipen har man gett deltagarna ett val att delta eller inte och därmed kan man förutsätta att deltagarna har en medvetenhet om studien och dess syfte och form.

2. Resultat

2.1 De deltagande lärarnas bakgrund

I denna studie har 109 gymnasielärare deltagit, varav 7 av dessa är lärare i ämnet idrott och hälsa och resterande 102 är lärare i diverse olika ämnen och kurser. Vad anbelangar frågor som kön, ålder, antal år som verksam lärare och vilka ämnen man undervisar i har dessa sammanställts i tabeller som återfinns i *bilaga 1*. Det visade sig att det inte går att avläsa några samband mellan dessa resultat och övriga aspekter som kommer att presenteras då samtliga chi-två-tester i dessa avseenden gav värden över 0,05. Det bör dock nämnas att det är en stor variation bland de deltagande lärarna då det finns både manliga och kvinnliga representanter från olika ämnen¹⁹, av olika åldrar och som har varit verksamma olika många år. Det enda ämnet som det visade sig att ingen undervisar i var slöjd, vilket kanske inte är så konstigt med tanke på att det inte är ett ämne som ingår i de nationella programmen inom den gymnasiala utbildningen.

Det som ändå utmärker sig i dataanalysen av ämnesfördelningen är att det enbart är 2 av 23 (9%) bland lärarna som undervisar i de naturorienterade ämnena som tidigare har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Endast 5 av NO-lärarna (22%) graderar högt²⁰ på frågan om man anser att man har ett intresse att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. 18 personer (78%) menar att man har ett obefintligt eller lågt intresse genom att gradera lågt²¹ på samma fråga. Det framgår emellertid inte tillräckligt låga värden²² i chi-två-testet för att kunna dra slutsatsen att NO-lärare i regel har ett lägre intresse för att arbeta ämnesövergripande än övriga lärare.

I övrigt, bland de andra ämnena, kan man inte avläsa något särskilt samband med de övriga frågorna då de ger värden över 0,05 i chi-testerna, förutom att lärare i moderna språk och/eller engelska²³ i regel arbetar ämnesövergripande mer sällan än övriga ämneslärare, nämligen mindre 1 gång / läsår eller mindre²⁴.

I samband med frågan om ämnestillhörighet ställdes även en fråga i vilket eller vilka ämnen man är behörig att undervisa i. För denna fråga fanns det inget internt bortfall. Det framgick då att alla

¹⁹ Samtliga ämnen som ingår i grundskolan finns representerade hos respondenterna på denna gymnasieskola och utöver dessa finns dessutom diverse karaktärsämnen som ingår inom de olika gymnasieprogrammen, t.ex. el- och energiämnen och juridik.

²⁰ Har markerat 4 eller 5 på likertskalan

²¹ Har markerat 1 eller 2 på likertskalan

²² Chi-två-test; $p = 0,074$

²³ Utgör 10 stycken lärare. De lärare som har kombinationen moderna språk och svenska har tagits bort med anledning av att svenska är det ämne som oftast ingår i ett ämnesövergripande arbete.

²⁴ Chi-två-test; $p = 0,021$

idrottslärarna har behörighet att undervisa i ämnet idrott och hälsa och hos de övriga lärarna så är det 92% som har full behörighet, dvs. behörighet i samtliga undervisande ämnen och 2% som har delvis behörighet, dvs. inte behörighet i samtliga av de undervisande ämnena. Det är enbart sex personer som inte har behörighet i något av de ämnen som man undervisar i. De som inte har behörighet i sina ämnen undervisar i svenska, engelska, religion, musik, el- och energiämnen och fordonsteknik. När det kommer till de sistnämnda yrkesämnena är det inte ovanligt att man även om man inte får behörighet i enlighet med den som presenteras i lärarlegitimationen ändå har viss behörighet tack vare tidigare arbetserfarenhet eller eftergymnasial utbildning utanför lärarutbildningen (Skolverket, 2013c²⁵). Då är det eventuellt bara 3 personer som inte har behörighet. Det går därför inte att utläsa något samband mellan behörighet eller inte behörighet i förhållande till de övriga faktorerna.

Vid frågan om man tidigare har arbetat på grundskolan, dvs. i årskurs 1-9, är det bland övriga lärare fler som har svarat nej än ja, vilket inte gäller idrottslärarna (för tabell; se *bilaga 1*). Vad alla de som har arbetat på grundskolan innan har gemensamt är att man har tidigare erfarenhet av att arbeta ämnesövergripande, varpå vi kan avläsa ett samband att om man har arbetat på grundskolan så har man säkerligen också arbetat ämnesövergripande²⁶. Det är inte heller någon av dessa bland de övriga lärarna som arbetar ämnesövergripande minst på skolan då samtliga anger att de arbetar ämnesövergripande 1 gång / läsår eller mer. Lite mer än hälften av dessa 33 personerna uppger att man arbetar ämnesövergripande 2 gånger / termin eller mer. I detta avseende går det emellertid inte att dra en slutsats att de med tidigare erfarenhet på grundskolan skulle vara de som arbetar ämnesövergripande oftast då ett chi-två-test mellan dessa variabler ger ett för högt värde²⁷.

Det man däremot kan säga är att dessa personer generellt ställer sig positiva till ämnesövergripande arbete som arbetsmetod både för eleverna, lärarna och ett helhetsperspektiv²⁸. 93% av respondenterna som tidigare har arbetat på grundskolan graderar högt och fastställer därmed att man tycker att det är givande att arbeta ämnesövergripande för eleverna. Något lägre, men ändå 70% tycker att det är givande även för lärarna att arbeta ämnesövergripande och 82 % tycker att ämnesövergripande arbete uppnår ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan. Detta kan jämföras med 84% respektive 61% och 70% av de som inte tidigare har arbetat på grundskolan.

På frågan om man upplever att man har fått lära sig om ämnesövergripande arbete under sin lärarutbildning graderar flest personer (70%) lågt och håller alltså inte med om påståendet (för tabell; se *bilaga 1*). Värdena i chi-två-tester är för höga för att kunna avläsa något samband mellan denna fråga och andra variabler men av de personer som inte har fått lära sig om ämnesövergripande arbete i utbildningen är det på den aktuella skolan procentuellt färre (sänkning på 12%) som upplever att det är ett givande arbetssätt.

²⁵ För att se mer om yrkesämnena; <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vad-kravs/gymnasieskolan/behorighet-yrkesamnen-1.191781>

²⁶ Chi-två-test; $p = 0,035$

²⁷ Chi-två-test; $p = 0,32$

²⁸ Chi-två-test; $p = 0,00005$

2.2 Erfarenheter av ämnesövergripande arbete

Det blir i den följande tabellen (*tabell 2*) tydligt att ämnesövergripande är ett arbetssätt som man tar hänsyn till i undervisningen. Ca 9 av 10 av samtliga lärare (86% av idrottslärarna och 88% av övriga lärare) har någon gång arbetat ämnesövergripande. Det innebär att ca 9 av 10 lärare har arbetat ämnesövergripande tidigare. De 13 personer som inte har arbetat ämnesövergripande tidigare undervisar i olika ämnen, är i olika åldrar och har arbetat olika länge, varav man inte kan avläsa några samband i de aspekterna då chi-två-tester som inkluderar dessa variabler visar för höga värden. Däremot kan man se ett samband att av dessa respondenter generellt anser 11 av 13 (85%) att man inte har fått lära sig om ämnesövergripande arbete i utbildningen och samma personer har graderat lågt på frågan om man anser att ämnesövergripande arbete är givande för elever. Båda dessa aspekter ger låga värden på chi-två-testerna och därför kan vi avläsa ett samband mellan dels att inte ha arbetat ämnesövergripande tidigare och om man anser att man har fått lära sig om det i utbildningen samt om man anser att det är ett givande arbetssätt²⁹. Dessa personer har inte heller något intresse av att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa/övriga ämnen och vi kan efter ett chi-två-test konstatera att om man inte tidigare har arbetat ämnesövergripande har man generellt inte heller något intresse för att göra det tillsammans med ämnet idrott och hälsa³⁰. 5 av 12 bland de övriga lärarna ser inte heller några fördelar med att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa.

Tabell 2: Antal svarspersoner uppdelade efter om man har arbetat ämnesövergripande tidigare eller inte

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Ja	6	85,7	90	88,2
Nej	1	14,3	12	11,8
Σ	7/7	100	102/102	100

Om man tittar närmare på fördelning av svarspersoner och vilka ämnen man tidigare har arbetat ämnesövergripande med har samtliga ämnen ingått i ett sådant arbete någon gång, trots att svenska, samhällskunskap, historia och engelska är de ämnen som med marginal oftast ingår i ett ämnesövergripande arbete (för tabell; *se bilaga 1*). 17 respondenter (17%) anger att man har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa (*se tabell 3*). 13 av dessa 17 (77%) indikerar att man arbetar ämnesövergripande två eller fler gånger varje termin, vilket är 45% av samtliga som har angett detta på frågan om hur ofta man arbetar ämnesövergripande. 14 av 17 (82%) svarar att de har ett intresse att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa igen även om 10 av 17 (59%) graderar lågt och medger att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet. 8 av 17

²⁹ Chi-två-test; $p = 0,034$ och $p = 0,028$

³⁰ Chi-två-test; $p = 0,00004$

(47%) graderar högt och anser att det till och med är svårare än andra ämnen. Det är dock viktigt att poängtera att 14 av 17 (82%) också anser att det finns goda eller mycket goda möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet genom att gradera högt på den frågan. Efter chi-två-test kan man se att det finns en korrelation mellan om man har arbetat ämnesövergripande med ämnet tidigare och dels hur ofta man använder arbetssättet och dels om man har ett intresse för att göra det³¹. Det man kan se att de som har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa generellt använder arbetssättet ofta och att det finns ett intresse för att inkludera idrottsämnet i ett sådant arbete.

Tabell 3: Antal svarspersoner uppdelade efter om man har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa tidigare eller inte (övriga lärare)

	Antal	%
Ja	17	16,8
Nej	85	83,2
Σ	101/102	99

I *tabell 3* ovan presenteras antalet hos de övriga lärarna som har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa i förhållande till de som inte har det. De skäl som man anger till varför man inte tidigare har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa är framförallt att idrottslärarna och övriga lärare inte befinner sig i närheten av varandra, att man anser att ämnena är för olika varandra, att man inte vet vad man gör innehållsmässigt i ämnet idrott och hälsa och att idrott och hälsa är ett praktiskt ämne (för tabell; se *bilaga 1*). Det är en majoritet som anger mer än ett skäl till varför man tidigare inte har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa, nämligen 67%. Det är enbart en idrottslärare som inte tidigare har arbetat ämnesövergripande och denna person menar att det är p.g.a. att ämnena är för olika varandra och för att idrott och hälsa är ett praktiskt ämne. Som övriga skäl till varför man inte har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa finns bland annat att man inte har någon idrottslärare i sitt arbetslag, att det inte ger något mervärde till de egna ämnena³², att man inte vill, att det är svårt att inleda ett samarbete och att man har en bristande kommunikation lärare emellan.

Av *tabell 4* att utläsa är det en klar majoritet av de övriga lärarna som arbetar ämnesövergripande som gör det minst en gång varje år (88%). Detta gäller dock enbart 2 av 6 idrottslärare (33%). Om man räknar in de 12 lärare (se *tabell 2*) som inte har arbetat ämnesövergripande tidigare utgör de lärare som arbetar ämnesövergripande årligen 76%. Det är alltså inte bara många som har använt detta arbetssätt tidigare utan många använder det även vid upprepade tillfällen. De som använder arbetssättet mest, dvs. 2 gånger / termin eller mer tenderar att se fördelar i fler ämnen än de som använder arbetssättet mindre, vilket framgår i ett chi-två-test som ger ett värde lägre än 0,05³³. De

³¹ Chi-två-test; $p = 0,00007$ och $p = 0,0001$

³² Läraren som svarade detta är lärare i matte och fysik

³³ Chi-två-test; $p = 0,00006$

som arbetar ämnesövergripande ca 2 gånger / termin eller mer har i medelvärde arbetet tillsammans med 7 ämnen, men ser i genomsnitt fördelar i 9 ämnen. Av de som arbetar ämnesövergripande ca 1 gång / termin eller läsår och mindre än 1 gång / läsår ligger alltså lägre i medelvärde i denna aspekt, närmare bestämt 4 och 5 ämnen respektive 2 och 3 ämnen.

Tabell 4: Antal svarspersoner uppdelade efter hur ofta man arbetar ämnesövergripande

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Mindre än 1 gång / läsår	4	66,7	11	12,5
ca 1 gång / läsår	1	16,7	26	29,5
ca 1 gång / termin	1	16,7	22	25
ca 2 gånger / termin			12	13,6
Mer än 2 gånger / termin			17	19,3
Σ	6/6	100	88/90	96,7

Diagram 1 nedan visar tydligt att ju mer man arbetar ämnesövergripande desto mer positiv ställer man sig till arbetssättet och desto fler möjligheter och färre svårigheter ser man att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Diagrammet visar vilket medelvärde de olika kategorierna har på de olika frågorna. Av de 29 personer som arbetar ämnesövergripande 2 gånger / termin eller mer har 24 (83%) personer ett intresse av att arbeta ämnesövergripande med idrott och hälsa, vilket innebär att de utgör 73% av samtliga lärare som har intresse för det.

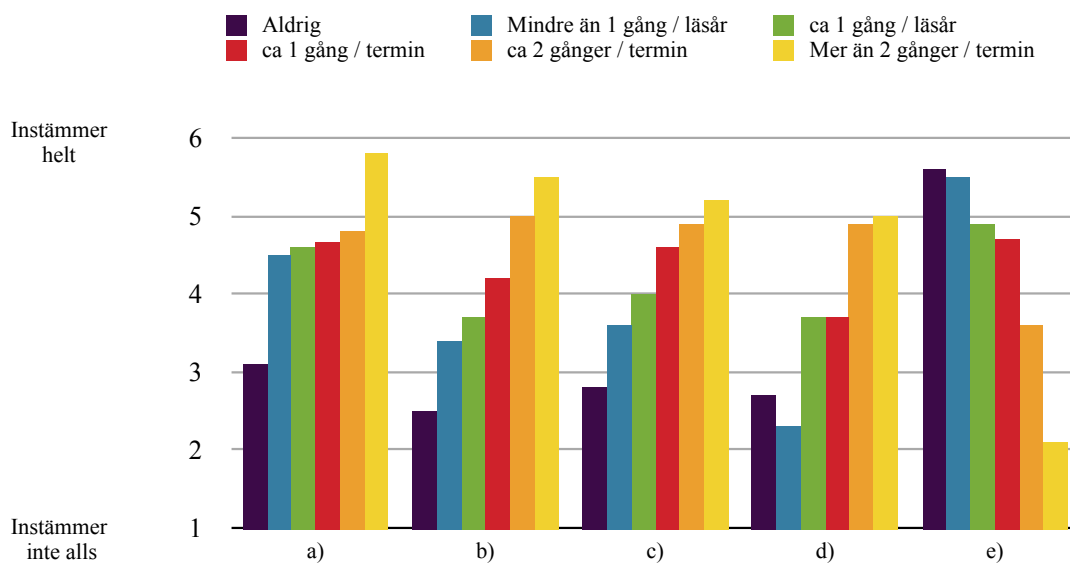


Diagram 1: Förhållandet mellan hur ofta man arbetar ämnesövergripande och:
a) om man instämmer att arbetssättet är givande för eleverna.
b) om man instämmer att arbetssättet är givande för lärarna.
c) om man instämmer att arbetssättet kan uppnå ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan.
d) om man instämmer att det finns möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa.
e) om man instämmer att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa.

De samband man kan utläsa av diagrammet ovan stöds resultatet från chi-två-tester då samtliga värden i dessa är under 0,05³⁴.

2.3 Vad anser lärarna om ämnesövergripande arbete?

Överlag ställer sig samtliga lärare, såväl idrottslärare som övriga lärare, positiva till att arbeta ämnesövergripande och man anser framförallt att det är givande för eleverna. 5 av 7 idrottslärare (71%) och 87 av 102 av de övriga lärarna (85%) graderar högt på frågan om det är givande för eleverna (se *tabell 6* och *tabell 7*). Procentsatserna ligger dock något lägre på frågan om man anser att det är givande för lärarna själva där enbart 1 av 7 (14%) idrottslärare graderar högt³⁵ medan resten ligger under mittensträcket och närmare att man inte instämmer alls med påståendet. Det är inte en lika markant skillnad bland de övriga lärarna även om man kan ana en viss förskjutning nedåt i skalan. 65 av 101 markerar högt på frågan, vilket motsvarar 64%. Det är en sänkning på ca 21% från frågan om det är ett givande arbetssätt för eleverna.

Tabell 6: Antal svarspersoner (**idrottslärare**) uppdelade efter om man upplever att det är givande att arbeta ämnesövergripande...

		...för eleverna		...för lärarna själva	
		Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1			1	14,3
	2	1	14,3	1	14,3
	3	1	14,3	3	42,9
	4	3	42,9	2	28,6
	5	1	14,3		
Instämmer helt	6	1	14,3		
	Σ	7/7	100	7/7	100

³⁴ För att fastställa detta har 20 chi-två-tester mellan variablerna som framgår i diagram 1 genomförts och samtliga värden är under 0,05 och påvisar alltså att det finns ett samband mellan hur ofta man arbetar ämnesövergripande och huruvida man anser att det är givande för eleverna, lärarna och helhetsperspektivet att använda arbetssättet eller inte och om man anser att det finns svårigheter och möjligheter att arbeta ämnesövergripande tillsammans med ämnet idrott och hälsa.

³⁵ Markerar 4

Tabell 7: Antal svarspersoner (övriga lärare) uppdelade efter om man upplever att det är givande att arbeta ämnesövergripande...

		...för eleverna		...för lärarna själva	
		Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1	2	2	5	5
	2	5	4,9	7	6,9
	3	8	7,8	24	23,8
	4	27	26,5	22	21,8
	5	28	27,5	20	19,6
Instämmer helt	6	32	31,4	23	22,5
	Σ	102/102	100	101/102	99

Vidare är det 73 av 102 (72%) bland de övriga lärarna som graderar högt och därmed anser att man med ämnesövergripande arbete uppnår ett helhetsperspektiv som man inte kan uppfylla med annan undervisning (se tabell 8). Det är enbart 4% som menar att man inte instämmer alls med påståendet. Bland idrottslärarna är det 5 av 7 (71%) som graderar högt och 1 person som inte instämmer alls med påståendet. Det är samma person som inte tidigare har arbetat ämnesövergripande och som graderar lågt³⁶ på frågorna om det är givande att arbeta ämnesövergripande för eleverna och lärarna.

Tabell 8: Antal svarspersoner uppdelade efter om man upplever att ämnesövergripande arbete kan uppnå ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan.

		Idrottslärare		Övriga lärare	
		Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1	1	14,3	4	3,9
	2			9	8,8
	3	1	14,3	16	15,7
	4	4	57,1	23	22,5
	5	1	14,3	24	23,5
Instämmer helt	6			26	25,5
	Σ	7/7	100	102/102	100

På frågan över vilka ämnen lärarna upplever att man fördelaktigt kan arbeta ämnesövergripande med utmärker sig återigen ämnena svenska, samhällskunskap, historia och engelska hos de övriga lärarna. Även NO-ämnena uppges av många som att de fördelaktigt kan ingå i ett ämnesövergripande arbete (för tabell; se bilaga 1). Det är 33 av respondenterna bland de övriga

³⁶ Markerar 1 respektive 2

lärarna som menar att de fördelaktigt kan arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Bland dessa är de flesta svenska- och/eller matematiklärare (11 respektive 8 stycken). Sedan är 6 lärare i moderna språk och 5 lärare i samhällskunskap³⁷. Det är ändå 19 av dessa 33 (58%) som inte har arbetat ämnesövergripande med ämnet tidigare och angivna skäl till detta är framförallt att idrottslärarna inte befinner sig i närheten (61%), att man inte vet varför, att det är tidsbrist och förekommer schematekniska skäl (28%), att man upplever en ovilja från idrottslärares sida (17%), att man inte vet vad man gör innehållsmässigt i ämnet idrott och hälsa (11%), samt att inblandade ämnen är för olika varandra och att idrott och hälsa anses vara ett praktiskt ämne (6%). Vidare menar en person att det är svårt att inleda ett samarbete och att man därför inte tar tag i saken medan en annan nämner bristande kommunikation som en orsak till att man inte arbetar ämnesövergripande. Slutligen upplever en lärare som undervisar i yrkesämnen att andra lärare är ”lite rädda för att starta ett sådant arbete då de upplever sig ha för lite kunskap om mina ämnen” (Respondent 1, 2013).

Generellt bland de 33 respondenterna kan man se att de har ett intresse av att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa då 8 av 10 (82%) har graderat högt på frågan. Efter ett chi-två-test mellan dessa variabler kan man tydligt konstatera att om man ser fördelar med att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa har man också ett intresse av att göra det³⁸. Man kan genom ett annat chi-två-test också påvisa att de som ser fördelar med att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa i allmänhet är de som arbetar ämnesövergripande oftast³⁹. 12 personer menar att man arbetar ämnesövergripande mer än två gånger per termin, vilket utgör 63% av samtliga som har angett samma svar och 14 personer (42%) arbetar ämnesövergripande 1-2 gånger per termin. Sammanfattningsvis indikerar detta att de som arbetar ämnesövergripande mest också är många av de som är positivt inställda till att samverka med ämnet idrott och hälsa. En klar majoritet graderar också högt på frågan om man anser att det är gynnsamt för elever och lärare att arbeta ämnesövergripande.

På enkätens enda öppna fråga där man undrade om det finns andra fördelar med ämnesövergripande arbete än helhetsperspektivet svarade 23 av de övriga lärarna (23%). Flertalet av dessa nämner att ett ämnesövergripande arbete innebär att man kan arbeta med ett kunskapsinnehåll under en längre tid och att man kan uppnå mål som är gemensamma för olika ämnen eller som står i läroplanen. Fler framhäver också att man anser att det blir mindre arbetsbelastning och tidsbesparande för eleverna då de har mindre uppgifter att tänka på och kan uppnå mål i flera ämnen genom en och samma uppgift. En person tycker också att ett ämnesövergripande arbete kan vara en bra utgångspunkt för fortsatta ämnesfördjupande studier. Några lärare tycker att det är inspirerande och motiverande för såväl elever som lärare och att man kan få en samsyn kollegor emellan både kring undervisning och bedömning. En annan lärare tycker också att arbetsbelastningen blir mindre för lärarna eftersom man får mindre planering och rättning, men fler bedömningstillfällen. Samma person lyfter fram att

³⁷ Övriga ämnen: engelska (4 st), biologi (3 st), fysik (3 st), musik (3 st), naturkunskap (2 st), kemi (2 st), teknik (2 st), el (2 st), barn- och fritidsämnen (2 st), fordonsteknik (2 st), geografi (2 st), ekonomi (1 st) och dans (1 st)

³⁸ Chi-två-test; $p = 0,0000000002$

³⁹ Chi-två-test; $p = 0,26$

ett ämnesövergripande arbete kan bli fortbildning för lärarna genom att man tvingas sätta in sitt eller sina ämnen i ett sammanhang vilket kan få fördelar i ens fortsatta undervisning. Det är enbart 1 idrottslärare som har valt att svara på den här frågan och denna personen menar att ämnesövergripande arbete innebär mindre arbete för eleverna då man kan uppnå mål i olika kurser samtidigt.

2.4 Ämnesövergripande arbete med ämnet idrott och hälsa

Intresse

Det är något fler respondenter bland de övriga lärarna som graderar lågt än att man graderar högt på påståendet att man är intresserad av att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. I *tabell 9* ser man att det är 59 av 99 (60%) som graderar lågt medan 40/99 (40%) graderar högt. Samtliga idrottslärare graderar lågt, vilket indikerar att deras intresse för att arbeta ämnesövergripande med andra ämnen är obefintligt eller lågt. Bland de övriga lärarna som har graderat högst⁴⁰ och därmed intygar att man har ett stort intresse för att arbeta ämnesövergripande tillsammans med ämnet idrott och hälsa arbetar i regel ämnesövergripande 2 eller fler gånger per termin (61%) eller åtminstone 1 gång / termin (22%). Ett chi-två-test med dessa variabler ger ett värde under 0,05 och påvisar därmed att det finns ett samband mellan de som har ett intresse och de som arbetar ämnesövergripande oftast.

De lärare som har ett intresse för att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa anser också generellt att det är givande för både elever, lärare och ett helhetsperspektiv. Dessa lärares medelvärde är 5,4 på frågan om de anser att det är givande för elever, 5,3 på om det är givande för lärare och 5,1 på om det är givande för ett helhetsperspektiv. Detta kan jämföras med medelvärden taget på samtliga övriga lärare som är 4,7 respektive 4 och 4,3.

Tabell 9: Antal svarspersoner uppdelade efter om man upplever att man har ett intresse av att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa / andra ämnen

	Idrottslärare		Övriga lärare		
	Antal	%	Antal	%	
Instämmer inte alls	1	2	25	25,3	
	2	4	17	17,2	
	3	1	17	17,2	
	4		16	16,2	
	5		11	11,1	
Instämmer helt	6		13	13,1	
	Σ	7/7	100	99/102	97,1

⁴⁰ Markerat 5 eller 6

Möjligheter och svårigheter

I enkäterna tillbads lärarna att markera vilket eller vilka områden inom ämnet idrott och hälsa som man kunde tänka sig att inleda ett ämnesövergripande arbete med (för tabell; se *bilaga 1*). Det framgick då att innehåll relaterat till hälsa är det som hade markerats flest gånger. De övriga lärarna har också markerat att man kan tänka sig att arbeta med idrott och hälsa genom uteaktiviteter och friluftsliv, vilket inte idrottslärarna har. 18 personer bland de övriga lärarna (18%) har markerat alternativet ”inget av ovanstående alternativ”. Dessa 18 personer graderar i regel lågt och instämmer inte eller enbart delvis med påståendet att ämnesövergripande arbete är givande för lärare, elever och ett helhetsperspektiv och genom att göra chi-två-test där dessa variabler ingår går det att utläsa att det finns ett samband i dessa aspekter⁴¹. Deras medelvärden ligger på frågan om elever 3,7, för lärare 3,1 och för helhetsperspektivet 3,2. Dessa medelvärden kan jämföras med samtliga övriga lärare som har medelvärden på 4,7 respektive 4,1 och 4,3 på samma frågor. Dessa personer har också ett markant lägre intresse jämfört med samtliga lärare att arbeta ämnesövergripande med idrott och hälsa⁴², vars samband stärks genom ett chi-två-test⁴³. 7 av dem har inte arbetat ämnesövergripande alls, vilket utgör mer än hälften av de som aldrig har använt arbetssättet.

Vidare är det delade uppfattningar, både hos idrottslärarna och de övriga lärarna, på frågan om man upplever att det finns möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa (för tabell; se *bilaga 1*). De övriga lärarna verkar ändå se fler möjligheter då 59 av 98 (60%) graderar högt, än idrottslärarna där bara 2 av 7 (29%) graderar högt. De personer som har graderat lågt på denna fråga har också graderat högt på frågan om man ser svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa⁴⁴. Det är tydligt att de flesta lärarna (74%) anser att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet genom att gradera högt på frågan (för tabell; se *bilaga 1*). 7 av 10 bland de övriga lärarna (71%) menar dessutom att det är svårare att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa än med andra ämnen (för tabell, se *bilaga 1*). Enbart 13% anser att man inte instämmer alls på påståendet att det är svårare att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa än andra.

Det framgår i enkätundersökningen att båda lärarkategorierna generellt inte instämmer på påståendet att det finns en vilja hos lärarna att arbeta ämnesövergripande (för tabell; se *bilaga 1*). 6 av 7 (86%) idrottslärare graderar lågt på frågan och menar alltså att de inte instämmer alls eller enbart delvis på påståendet att man upplever en vilja från de övriga lärarna att arbeta

⁴¹ Chi-två-test; $p = 0,01$ (givande för elever), $p = 0,004$ (givande för lärare) och $p = 0,001$ (givande för helhetsperspektiv)

⁴² Dessa personer ser generellt också många svårigheter och få möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Deras medelvärde angående svårigheter är 5,5, vilket kan jämföras med samtliga övriga lärare som är 4,3 där 6 innebär att man instämmer helt på påståendet att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Deras medelvärde angående möjligheter är 2,3, vilket kan jämföras med samtliga övriga lärare som är 3,8 där 1 innebär att man inte instämmer alls på påståendet att det finns möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa.

⁴³ Chi-två-test; $p = 0,001$

⁴⁴ Chi-två-test; $p = 0,012$

ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Inte heller de övriga lärarna upplever att idrottslärarna har en vilja att arbeta ämnesövergripande med andra ämnen. 70 av 96 (73%) graderar lågt på frågan.

Som tidigare nämnts är det relativt många av skolans lärare som anser att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Vilka orsaker det är som gör att dessa uppfattningar finns anges i tabellen nedan (*tabell 10*). De fyra skäl som har markerats flest gånger är att de olika lärarna inte befinner sig i närheten av varandra, att idrott och hälsa är ett praktiskt ämne, att ämnena är för olika varandra och schematekniska skäl. Tidsbrist och det faktum att man inte vet vad man gör i ämnet idrott och hälsa eller andra ämnen när det kommer till innehållet i kurserna kommer därefter.

Tabell 10: Angivna skäl till varför det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande tillsammans med ämnet idrott och hälsa

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Idrottslärarna/övriga lärare befinner sig inte i närheten	5	71,4	61	76,3
Idrott och hälsa är ett praktiskt ämne	6	85,7	38	47,5
Våra ämnen är för olika varandra			36	45
Schematekniska skäl	6	85,7	33	41,3
Tidsbrist	5	71,4	27	33,8
Jag vet inte vad man gör i ämnet idrott och hälsa/ övriga ämnen	3	42,9	24	30
Ovilja från idrottslärarnas/övriga lärares sida			8	10
Jag vet inte			4	5
Inget fungerande arbetslag			2	2,5
Övriga			4	5
Σ	7	100	80/102	78,4

Som övriga skäl nämns ”tradition”, att man inte har inlett något samarbete, att det inte finns någon insyn i verksamheten som ämnet idrott och hälsa bedrivs och en person hävdar att ”vår idrottslärare är inte intresserad även om andra är det.”.

3. Metoddiskussion

Det finns mycket tidigare forskning som berör frågan om ämnesövergripande arbete. Vår uppfattning är dock att många studier har använt kvalitativa metoder och/eller haft ett begränsat urval. Det är av denna anledning vi har använt oss av en kvantitativ survey-metod där vi kan nå ut till så många respondenter som möjligt. Om vi hade gjort ett slumpmässigt urval från olika skolor anser vi att vi enbart hade fått spridda attityder från olika skolor som inte ger en beskrivande bild av hur ämnesövergripande arbete ser ut på skolorna eftersom det är samtliga lärare på en skola som är med och skapar förutsättningarna för ämnesövergripande arbete. Sandström (2005:14) framhäver att det finns stora kvalitetskillnader vad gäller ämnesövergripande arbete som arbetssätt även inom den egna skolan då intresset för det skiljer sig från lärare till lärare. Detta faktum motiverar vårt val att försöka täcka in så många som möjligt av lärarna på en och samma skola. Det är framförallt det stora antalet deltagare som utgör studiens styrka. En svaghet med att göra en enkätundersökning över internet har varit att inte kunna ställa frågor där man graderar sina svarsalternativ. Det hade varit intressant i frågor om t.ex. vilket ämne man anser att man fördelaktigt kan arbeta ämnesövergripande med för att nyansera attityderna ytterligare.

Sedan, återigen med hänvisning till att vi vill nå ut till samtliga lärare på en skola är enkätundersökning det som beskrivs som lämpligast metod (Trost, 2004). Eftersom det finns tidigare forskning inom ämnet har vi också kunnat sätta upp en hypotes. Hade vi inte kunnat det menar Bryman (2011:39) att det hade varit svårt att använda en kvantitativ metod. Vi har heller inte haft ett intresse av att lägga vikten vid ord som man gör i en intervju utan kunna göra en insamling av data som vi sedan har kunnat göra uträkningar och jämförelser av. Detta för att kunna kartlägga lärarnas ämnesövergripande arbete för att i sin tur kunna skapa en bild av skolans förutsättningar för arbetssättet. Karlefors (2002:76) har vidare påpekat att olika typer av gruppintervjuer står inför problemet att de intervjuade kan påverkas av varandra och att gruppdynamiken ibland påverkar resultatet. Detta hade i vårt fall kunnat bli en felkälla eftersom vårt syfte innefattar att kunna avläsa de olika lärarnas attityder. Det finns dessutom tidigare forskning som tyder att det inte är någon skillnad metoderna emellan vad gäller kvaliteten utan att det är frågeställningen och syftet som styr metodvalet (Bouvin, 2006:3).

Generaliserbarheten är något bristfällig för denna studie eftersom urvalet är lärare från en gymnasieskola. Det finns ingenting som tyder på att resultatet av denna studie är applicerbart på andra skolor, även om urvalet på den aktuella skolan är varierat. Å andra sidan är generaliserbarheten desto högre på den egna skolan med tanke på det stora antalet deltagare, vilket är relevant för att kunna närma sig studiens syfte och besvara frågeställningarna och vilket den inte

hade varit lika mycket med annat metodval. För att öka tillförlitligheten på de samband som finns i resultaten har chi-två-testerna varit till stor hjälp.

Till en början hade vi enbart tänkt att rikta enkätundersökningen mot de lärare som inte undervisade i ämnet idrott och hälsa, men efter närmare övervägande bestämde vi oss för att även utforma en likvärdig enkät till idrottslärarna. Detta med anledning av att kunna göra jämförelser mellan de olika lärargrupperna för att på så sätt skapa en mer omfattande bild av skolans förutsättningar. Som resultatet herefter kommer att visa har detta tillfört mycket till studien.

4. Diskussion

Denna studie har syftat till att urskilja lärares attityder vad gäller ämnesövergripande arbete i allmänhet och tillsammans med ämnet idrott och hälsa i synnerhet. Detta för att kartlägga det ämnesövergripande arbete som bedrivs på en gymnasieskola och skapa en bild av hur förutsättningarna ser ut gällande ett ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår.

Efter analys och chi-två-tester (gav värden över 0,05) visade det sig att faktorer som kön, ålder, antal år som lärare och ifall man har behörighet eller inte att undervisa i sina ämnen inte signalerar några tydliga samband. Inte heller undervisande ämne verkar påverka vilka lärare som arbetar ämnesövergripande eller inte, förutom att nästan alla NO-lärarna graderar lågt på frågan om man har ett intresse av att arbeta ämnesövergripande och de ligger även generellt lägre på frågan om man anser att det är givande för eleverna och lärarna att använda arbetssättet i undervisningen. De lärare på skolan som enbart undervisade i språk arbetade generellt ämnesövergripande i lägre utsträckning än lärare i andra ämnen. Jönsson (1998:9) nämner att det oftast är NO-lärare och språklärare som upplever svårigheter att arbeta ämnesövergripande. De upplever att sina ämnen har tydliga gränser för vad som är godkända resultat och höga krav på ämnesfördjupning som är svåra att uppnå med ämnesövergripande arbete. NO-lärarna brukar inte ens samverka NO-ämnena emellan, vilket motsäger en bild av att NO-lärarna är en homogen grupp i sig (Sandström, 2005:63).

I resultatet kan man vidare urskilja att de lärare som tidigare har arbetat på grundskolan samtliga har arbetat ämnesövergripande och att man generellt anser att detta är ett arbetssätt som är givande för såväl elever som lärare och som uppfyller ett helhetsperspektiv som annan undervisningsform inte kan. Sandström (2005:10, 67) menar att det finns en mer positiv inställning till ämnesövergripande arbete och att det är vanligare att arbeta ämnesövergripande i yngre åldrar. Löwendahl (2011:30) poängterar att det kan vara svårare att bedriva ämnesövergripande undervisning på gymnasiet då en gymnasieutbildning består utav kurser. Gymnasieskolan anses ha starkare ämnesgränser än vad grundskolan har, vilket skulle kunna vara en orsak till varför de lärare som tidigare har arbetat på grundskolan generellt finner fler möjligheter än svårigheter och har en mer positiv inställning till arbetssättet än de som inte har tidigare erfarenheter av yngre åldrar än gymnasiet (Sandström, 2005:67).

Det är trots allt tydligt att ämnesövergripande är ett arbetssätt som lärarna på gymnasieskolan har tagit hänsyn till då 9 av 10 lärare någon gång har arbetat ämnesövergripande. Bland dessa personer är det sedan stor spridning vad gäller attityder gentemot arbetssättet, hur ofta man använder sig av det och vilket intresse man har av att arbeta med ämnet idrott och hälsa⁴⁵. En klar majoritet anser ändå att det är givande att arbeta ämnesövergripande både för elever och lärare och att man genom detta arbetssätt kan uppnå ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan. De lärare som

⁴⁵ Övriga ämnen för idrottslärarna

väljer att nämna fler positiva aspekter att arbeta ämnesövergripande än ett helhetsperspektiv menar att det blir mindre arbetsbelastning och tidsbesparande för eleverna då man kan nå mål i flera kurser genom ett arbete. Att det är ämnesfördjupande, inspirerande, meningsfullt och att man skapar en samsyn kollegor emellan nämns också. Liknande resultat återfinns även i tidigare studier (Kjellgren & Åkemark, 2010:29ff; Chen, 2010:50; Norlander, 2006:29ff).

Det finns dock ett klart samband hos de personer som inte tidigare har arbetat ämnesövergripande. Dessa personer graderar lågt att ämnesövergripande arbete är givande för elever och lärare. De håller generellt inte heller med när det kommer till att arbetssättet uppnår en helhetssyn som annan undervisning inte kan. En liknande koppling kan göras för de lärare som inte har ett intresse för att arbeta ämnesövergripande med idrott och hälsa⁴⁶. De som graderar sig lågt på denna fråga och därmed inte instämmer att man har ett intresse att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa oftast är de som utövar arbetssättet minst och de som ligger lägst i frågan om man anser att ämnesövergripande arbete kan uppnå ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan, vilket i sin tur indikerar att om man inte har ett intresse att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa har man inte heller ett intresse av att arbeta ämnesövergripande alls. Det blir som en slags motpol mellan de som har och vill arbeta ämnesövergripande och de som inte har och inte vill arbeta ämnesövergripande. Sandström (2005:52) menar att detta kan ses som ett kraftfält där ”striden står mellan krafter som verkar för ämnesövergripande arbetssätt och de som drar mot ämnesfokusering, [...] mellan föreställningen om ämnet som föränderligt och föreställningen om ämnet som avgränsat och fast.”.

Denna utsaga, att viljan är det avgörande för om ett ämnesövergripande arbete ska komma till stånd, verkar återfinnas även i denna studies resultat. Bland annat kan det konstateras att de övriga lärare som anser att det är ett givande arbetssätt för såväl eleverna, lärarna och ett helhetsperspektiv är de som generellt bedriver ämnesövergripande undervisning oftast. Ställer man sig positiv till arbetssättet och använder arbetssättet ofta ser man också generellt fördelar att bedriva samverkan med flera ämnen, ofta mellan 10-15 ämnen. De som anger att man kan arbeta ämnesövergripande fördelaktigt med många ämnen inkluderar nästan alltid även ämnet idrott och hälsa. Det är 3 av 10 lärare som anser att man med sina ämnen fördelaktigt kan arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa och dessa lärare ser i regel fler möjligheter än svårigheter att bedriva ämnesövergripande undervisning med ämnet idrott och hälsa. Kjellgren och Åkemark (2009:21, 43) framhäver i sin studie att lärarna som är positivt inställda till att arbeta ämnesövergripande helst skulle vilja se att samtliga ämnen ingick i samverkan. Utifrån detta påstående skulle man ändå kunna tycka att det är få lärare som ser fördelar med att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa med tanke på hur många det ändå är som anser att det är ett givande arbetssätt för såväl elever och lärare som ett helhetsperspektiv.

De aktuella styrdokumenterna framhäver helhetsperspektivet som det ämnesövergripande arbetssättets kärna och det finns mycket tidigare forskning som påvisar att lärare anser att ett ämnesövergripande arbete faktiskt uppnår ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan

⁴⁶ Övriga ämnen för idrottslärarna

(Norlander, 2006; Kjellgren & Åkemark, 2009 & Krantz & Persson, 2001). Även denna studie tar fram resultat som indikerar att en majoritet av lärarna anser att ämnesövergripande arbete kan uppnå ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan, vilket i sin tur indikerar att lärarnas attityder är i enlighet med styrdokumentens.

Man skulle kunna sammanfatta ovanstående resultat och säga att det finns tydlig koppling mellan att om man anser att det är givande att arbeta ämnesövergripande och gör det ofta så ser man fördelar med ämnesövergripande arbete i många ämnen, samt så har man ett större intresse och man ser fler möjligheter och mindre svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Detta skulle kunna vara en förklaring till varför så många lärare anser att det är givande att arbeta ämnesövergripande för såväl elever som lärare och ett helhetsperspektiv, men ändå så få som har ett intresse och ser fördelar med det tillsammans med ämnet idrott och hälsa. Att implementera nya arbetsmetoder tar tid och man måste låta det få ta tid för att befästa nya idéer om kunskap och lärande. Viljan är som tidigare nämnts en avgörande faktor för att förändring ska komma till stånd och alla kan inte komma i mål samtidigt när det kommer till att genomföra en förändring (Sandström, 2005:75ff). Detta indikerar dels att man kan komma att se fler fördelar ju mer man använder sig av arbetssättet, dels att denna samma studie som denna om ett antal år skulle kunna visa på ett resultat som lutar åt mer ämnesövergripande arbete än idag.

Resultaten indikerar också att många anser att det är mer givande för eleverna än för lärarna att arbeta ämnesövergripande. Detta kan sättas i ett sammanhang där många lärare anser att det finns svårigheter att bedriva en ämnesövergripande undervisning tillsammans med ämnet idrott och hälsa. Faktorer som anses försvåra arbetet för lärarna är bland andra tidsbrist, schematekniska skäl och ovilja från lärarnas sida. Både Norlander (2006:29) och Löwendahl (2011:21) har i sina studier påvisat att tidsaspekten ofta anges som en negativ aspekt av ämnesövergripande arbete. Norlander (2006:39) har tittat närmare på ett ämnesövergripande arbete inom ett arbetslag på en högstadieskola i vilken respondenterna ställer sig positiva och ser många pedagogiska fördelar till arbetssättet även om de upplever att det är svårt att få tillräckligt med tid tillsammans med kollegorna att planera och genomföra ämnesövergripande undervisning. Det är i sammanhanget viktigt att uppmärksamma att man då ändå hade 2 timmar arbetslagsmöten i veckan, vilket man generellt inte har på gymnasieskolan. Även Sandström (2005:29ff) poängterar att en dialog är nödvändig för att ett ämnesövergripande arbete ska kunna inledas och finns det då ingen tid till dialog är det givetvis svårt att ha ett ämnesövergripande arbete i åtanke. Cone m.fl. (2013)⁴⁷ menar å andra sidan att all ämnesövergripande undervisning inte behöver vara tidskrävande utan att det ibland kan räcka med att bara behandla samma kunskapsområden i olika ämnen.

Vidare nämner Kjellgren & Åkemark (2009:31f) och Sandström (2005:60f) att schemat i många fall är avgörande för om ämnesövergripande arbete kan bedrivas i undervisningen och att detta arbetssätt måste finnas i åtanke vid schemaläggning för att skapa bättre möjligheter att kunna arbeta ämnesövergripande. Ett bra schema skapar oftast möjligheter till att få tid att samtala. Här underlättar det om man arbetar aktivt i arbetslag. Ingen av lärarna anger att man inte har något

⁴⁷ Se; <http://www.humankinetics.com/excerpts/excerpts/models-for-interdisciplinary-teaching-in-physical-education>

fungerande arbetslag, men det är som en respondent säger att finns det då ingen idrottslärare i arbetslaget eller en idrottslärare som inte vill arbeta ämnesövergripande så spelar detta ingen roll. Om man då ska lägga ett schema som berör hela skolans verksamhet i ett större perspektiv har man kopplat in skolledningen och om skolans mentalitet är för att ge ett stort utrymme till ämnesövergripande kunskapsområden och arbetssätt är schemaläggning med detta i åtanke en nödvändighet. Problemet med att skolledningen är drivande i besluten är att man organiserar verksamheten utifrån en vertikal struktur, vilket ökar riskerna att lärarna känner sig påtvingade något man inte vill arbeta med. Istället bör ämnesövergripande arbete bedrivas enligt en horisontal struktur där viljan kommer inifrån lärarna själva. Det är i den horisontella strukturen som ämnesövergripande arbete för störst utrymme eftersom lärarna känner sig delaktiga och medskapande (Sandström, 2005:40, 40f, 122). Det är genom delaktighet och medskapande som man skapar motivation. Att arbeta ämnesövergripande blir som bäst när lärarna själva tror att det är det lämpliga arbetssättet (Norlander, 2006:28ff). Enligt Löwendahl (2011:35f) är viljan det centrala för att få ämnesövergripande arbete att fungera. Om man påtvingar någon att arbeta på ett sätt man inte vill skapar man mestadels motstånd, konflikter och klyftor lärare emellan. Därför menar författaren att skolledningens möjlighet att påverka mängden ämnesövergripande arbete är starkt begränsad. Med andra ord är tids- och schemaaspekten, men framförallt lärarnas egna vilja faktorer som påverkar förutsättningarna för att ett ämnesövergripande arbete ska ske.

En klar majoritet anser ändå att ett ämnesövergripande arbetssätt är givande för såväl elever, som lärare och ett helhetsperspektiv och totalt sett, bland de övriga lärarna, är det 4 av 10 som uppger att man har ett intresse av att arbeta ämnesövergripande tillsammans med ämnet idrott och hälsa. Eftersom ett ämnesövergripande arbete är styrt mycket av vilja kan man här mycket väl tänka sig att ämnet idrott och hälsa kommer att ingå i ett ämnesövergripande arbete på skolan (Löwendahl, 2011:35; Sandström, 2005:74ff). Å andra sidan är idrottslärarna själva inte särskilt intresserade av att arbeta ämnesövergripande med de andra ämnena. En av lärarna har aldrig arbetat ämnesövergripande och anser inte att det är givande vare sig för eleverna, lärarna eller ett helhetsperspektiv. 4 av de andra 6 arbetar ämnesövergripande mindre än 1 gång per läsår och de andra två har angett att de arbetar ämnesövergripande 1 gång per läsår och 1 gång per termin. Samtliga av de 7 idrottslärarna graderar lågt och instämmer därmed inte att man har intresse av att arbeta ämnesövergripande med andra ämnen. Om det då är så att det är intresse- och viljestyrt om man arbetar ämnesövergripande eller inte kan man tolka ovanstående resultat som att ämnet idrott och hälsa kommer att ingå i ett ämnesövergripande arbete, men sällan och inte hos samtliga lärare vilket innebär att inte alla elever kommer att uppleva ett ämnesövergripande arbete under sin idrottsundervisning och de som gör det kommer inte att få vara med om det särskilt ofta. Framförallt eftersom de flesta idrottslärarna eller de övriga lärarna upplever att det inte finns någon vilja hos ”de andra” att arbeta ämnesövergripande. Enligt Nilsson och Norgren (2001) kan detta vara problematiskt. Författarna skriver följaktligen;

Skolan är många gånger kvar i kollektiva undervisningsformer, schemabunden undervisning, traditionell ämnesundervisning och betygskriterier som mäter fysiska prestationsresultat. Skolans arbetsformer avskräcker många barn och ungdomar till fysiska aktiviteter eftersom situationen upplevs som tvång, närvarokontroll, kollektivism och betygsfixering i stället för lust till lärande (Nilsson & Norgren, 2001:15).

Historiskt sett har inte ämnet idrott och hälsa varit ett ämne som man har arbetat ämnesövergripande med, men förändringen mot ett större hälsoperspektiv gör sig tydlig i de senaste kursplanerna (Karlefors, 2002:22). Många lärare är också medvetna om att det går att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa då 3 av 4 uttryckligen nämner hälsa som ett område lämpligt för ämnesövergripande arbete. Detta resultat är positivt då det är många som ändå ser kopplingen mellan det egna ämnet och idrott och hälsa. I och med att hälsofrågor är centrala i läroplanen GY11 skulle ett annat resultat vara oroväckande.

För att en framgångsrik samverkan ska äga rum med hälsa som kunskapsområde gäller det att skolan har en samsyn över lokala mål och metoder (Nilsson & Norgren, 2001:11ff). Gällande styrdokument ger dock lärarna ett stort frirum, vilket inte sällan skapar en osäkerhet över hur ansvarsfördelningen ser ut på skolan (Nilsson & Norgren, 2001:18; Larsson & Redelius, 2004). Detta i kombination med att de övriga lärarna faktiskt inte vet vad man gör i ämnet idrott och hälsa kan vara en förklaring till varför det inte arbetas mer ämnesövergripande på den aktuella skolan. Det finns ett behov av att vara insatt i andra ämnens kursplaner för att bli medveten om möjligheterna till ämnesövergripande arbete (Löwendahl, 2011:36). I en studie om intresse och möjlighet av en ämnesövergripande undervisning mellan svenska och idrott och hälsa på gymnasiet av Thomson (2010:30) framgår det att okunskapen kring varandras kursplaner var anledningen till varför man inte tidigare hade arbetat ämnesövergripande. Av de 17 lärare som tidigare har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa är det en majoritet som har ett intresse av att arbeta med ämnet igen, vilket indikerar att man har haft goda erfarenheter av det och att man tycker att det är givande. Har man då inte arbetat ämnesövergripande med ämnet tidigare kanske man inte har kunskap av vad ämnet innebär och hur en samverkan skulle kunna leda till positiva effekter även i det egna ämnet.

I många utsagor, både hos elever och lärare, framstår idrott och hälsa inte som ett riktigt ämne och att det fyller en annan funktion än andra ämnen, som t.ex. att "ha en paus från andra ämnen" eller "ha roligt" (Larsson, 2004:2; Larsson & Redelius, 2004:24ff, 95, 118f). Detta tyder på svag ämnesklassificering och det är inte ovanligt att idrottslärare själva sätter stort värde vid innehåll som inte finns med i kursplanen som t.ex. att kunna samarbeta eller att ha roligt genom fysisk aktivitet. Det är inte heller ovanligt att idrottslärarna har svårt att definiera hälsobegreppet och hur kursplanens hälsorelaterade mål ska gestaltas i undervisningen och ofta blir det en gränsdragning där hälsa och teori är på ena sidan och praktik på andra sidan.

Att det förekommer en segregation mellan teoretiska och praktiska ämnen är vanligt (Liedman, 2002:41), vilket kanske förklarar att 4 av 10 lärare anser att man det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa för att det är ett praktiskt ämne. Det är intressant att man oftast sätter teoretiskt arbete i motpol till praktiskt och att man enbart pratar om ämnesövergripande arbete som en teoretisk möjlighet. Grube och Beudet (2005:12ff) visar exempel på att ämnesövergripande arbete inte behöver vara enbart teoretiskt utan att man kan lyfta upp teoretiska aspekter i praktiken och praktiska aspekter i teorin. Chen m.fl. (2011:64f) menar att

man kan uppnå en djupare förståelse om man kopplar teori till praktik och tvärtom och man kan på så sätt förbättra kunskaperna i samtliga ämnen som ingår i ett ämnesövergripande arbete.

Ämnet idrott och hälsa präglas dock fortfarande mycket av lekar och bollaktiviteter och den Nationella utvärderingen från 2003 upplyser att diskussion och reflektion är sällan förekommande, men nödvändig i ämnet. Det hälsoperspektiv som ämnet utgår ifrån har ännu inte fått det genomslag i undervisningen som man har velat (Skolverket, 2004:43f). Det har visat sig vara förhållningsvis enkelt att ändra skolans verksamhet organisatoriskt, med ändringar i läroplaner osv, men desto svårare att förändra lärarnas arbetssätt, värdesystem och handlingsmönster (Karlefors, 2002:17). I slutändan är det ändå den enskilde lärarens tillämpning av läroplanen som avgör huruvida läroplanens innehåll uppfylls eller inte. Idrottsämnets identitet har i den nationella utvärderingen framstått som kluven (Skolverket, 2005:165). Om idrottslärarna har svårt att uppfatta innehållet i det egna ämnet - hur ska då de övriga lärarna kunna göra det?

Enligt Karlefors (2002:140ff) anser dock inte idrottslärarna själva att de har vare sig något identitetsproblem eller innehållsproblem. Däremot framgår det i studien att idrottslärare i allmänhet är mer ämnesspecialister och att gränserna mellan idrottsämnet och andra ämnen blir starka. Dessutom är idrottslärarna relativt isolerade, vilket resulterar i sämre insyn i ämnet och mindre delaktighet i den övriga pedagogiska verksamheten för idrottslärarna. Även denna studies resultat indikerar att idrottslärarna är isolerade genom att 6 av 10 menar att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande på grund av att man inte befinner sig i närheten av varandra. Karlefors studie har påvisat att ämnesövergripande arbete kan reducera idrottslärarnas isolering (Karlefors, 2002:167). Ämnesövergripande arbete kan till och med bidra till ökad status för ämnet idrott och hälsa eftersom det då blir mer insyn i undervisningen som bedrivs på skolan, men det är som Grube och Beudet (2005:12ff) menar att det kräver kommunikation lärare emellan, gemensam planering och kunskap om varandras ämne, vilket inte blir lättare att genomföra när idrottslärarna är isolerade. Att idrottslärarna inte är aktivt delaktiga i arbetslagen och det ämnesövergripande arbete som där genomförs kan enligt Nyroos (2006:40) innebära att idrottslärarna inte är med i skolans utvecklingsarbete vilket i sig kan skapa en isolering.

Man kan tänka sig att det på skolan blir som en ond spiral där problemet bottnar i idrottslärarnas isolering. Isoleringen försvårar ämnesövergripande arbete, men i arbetet att försöka inkludera idrottsämnet i ett sådant arbete bidrar man till en påbjuden samverkan eftersom idrottslärarna själva inte vill. Detta resulterar i att man riskerar att bidra till att skapa identitetsproblem och innehållsproblem hos idrottslärarna som generellt har en specialistidentitet som i sin tur leder till ännu mer ovilja att arbeta ämnesövergripande och om man inte arbetar ämnesövergripande får ämnet betala med ökande isolering (Karlefors, 2002:142ff). Där är man tillbaka från början med ett ännu sämre utgångsläge.

Sammanfattningsvis kan man säga att det finns ett tätt samband med faktorer som påverkar huruvida det finns goda förutsättningar att bedriva ämnesövergripande arbete eller inte på en skola. På studiens aktuella skola är det 8 av 10 lärare som upplever att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa, vilka har diskuterats ovan. Det finns emellertid många studier som tyder på att det man anser som fördelaktigt med att arbeta ämnesövergripande väger tyngre än de nackdelar som det medför. Om man då bortser från de svårigheter som har uppmärksamats i denna studie är det intresset som är den enskilda faktorn som påverkar huruvida det kommer att förekomma ett ämnesövergripande arbete eller inte. Det behövs inte att många lärare ska ha ett intresse för att erbjuda eleverna ett ämnesövergripande arbete i sin gymnasiala utbildning, men för att ämnet idrott och hälsa ska ingå i ett sådant arbete krävs det i varje fall att idrottslärarna själva vill vara med på det för att det ska finnas goda förutsättningar för arbetssättet och denna vilja verkar i varje fall inte finnas i någon större utsträckning i denna aktuella skolan och tidpunkt. Då spelar det ingen större roll att 6 av 10 bland de övriga lärarna ser möjligheter att arbeta ämnesövergripande tillsammans med idrott och hälsa och att 3 av 10 har ett intresse för det. Förutsättningar för god samverkan är i första hand att den är frivillig och att de lärare som ska ingå i ett ämnesövergripande arbete har en samsyn och strävar åt samma håll, samt att lärarna är delaktiga (Karlefors, 2002:34f; Kjellgren & Åkeman, 2009:39; Niklasson & Danielsson, 2009:48). Dessa förutsättningar är sammantaget kraftigt begränsade på den aktuella gymnasieskolan, varpå man kan dra en slutsats att ett ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår likaså kommer att vara kraftigt begränsat. Som nämnts ovan utlyste man redan 2003 i den Nationella utvärderingen ett behov av att diskutera ämnets innehåll med diskussion och reflektion och man ställde sig frågan om idrott och hälsa är ett rekreationsämne eller ett kunskapsämne. I samma utvärdering uppmärksammar man att ”ett framtida utvecklingsarbete i ämnet måste också mot bakgrund av den betonade hälsoaspekten handla om *vilka* aktiviteter och *hur* en undervisning ser ut som leder till att människor på egen hand kan stärka sin hälsa och välbefinnande i ett livslångt perspektiv.” (Skolverket, 2005:162). Ett ämnesövergripande arbete med t.ex. hälsa i fokus skulle kunna vara ett svar på både *hur* och *vilka* aktiviteter som kan leda till ett livslångt lärande då mycket tidigare forskning poängterar att verklighetsanknytning, meningsfullhet och motivation kommer genom ett helhetsperspektiv och ett ämnesövergripande arbete. Minskar man då även idrottslärarnas isolering finns det mer positiva aspekter att vinna av det.

Chen m.fl. (2011:64f) har i sin studie kommit till slutsatser att det finns flertalet positiva aspekter med ett ämnesövergripande arbete som gynnar ämnet idrott och hälsa och att detta arbetssätt därför inte bör förbises av någon. Med tanke på hur förhållandevis få det är som har arbetat ämnesövergripande med idrott och hälsa och som har ett intresse av det kanske man borde lyfta till diskussion vilka kunskapsområden som man kan arbeta ämnesövergripande med och hur det kan gynna eleverna. Grundförutsättningarna finns ju redan kan man säga med tanke på att nästan samtliga anser att det är ett givande arbetssätt, men det kanske är dags att uppmärksamma möjligheterna mer konkret och tänka om, framförallt för idrottslärarna?

5. Slutsatser och förslag till vidare forskning

Efter att ha sett till lärarnas attityder vad gäller ett ämnesövergripande arbete i allmänhet och ett ämnesövergripande arbete tillsammans med ämnet idrott och hälsa i synnerhet kan det konstateras att det är ovanligt att inte ha arbetat ämnesövergripande tidigare och att det generellt anses vara givande att arbeta ämnesövergripande för såväl elever, lärare och för ett helhetsperspektiv även om intresset för att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa är begränsat. Att det inte är fler som har intresse att arbeta ämnesövergripande eller ser fördelar med det kan bero på att många ser flertalet svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa. Det är fler som ser mer svårigheter än möjligheter med det, varav några faktorer som anses vara orsaken till detta är att lärarna inte befinner sig i närheten av varandra, att idrott och hälsa är ett praktiskt ämne, att man inte vet vad man gör i de andras ämne, tidsbrist och schematekniska skäl. Mycket av det Karlefors (2002) belyser i sin studie överensstämmer även på denna studies gymnasieskola då idrottslärarna kan anses vara isolerade och mycket av den ämnesövergripande undervisningen som bedrivs kan antas vara påbjuden, vilket ofta har negativa effekter. Det är dock inte svårigheterna att arbeta ämnesövergripande som är den störst påverkande faktorn, utan mycket påvisar att det är intresset och viljan som styr huruvida det kommer att förekomma ett ämnesövergripande arbete eller inte. Med anledning av att en klar majoritet av de övriga lärarna och samtliga idrottslärarna har ett obefintligt eller lågt intresse av att arbeta ämnesövergripande med varandra, samt att väldigt få upplevde att det fanns en vilja hos respektive lärargrupp att bedriva ämnesövergripande undervisning, kan man tänka sig att ämnet idrott och hälsa inte kommer att ingå i ett ämnesövergripande arbete särskilt ofta. Förutsättningarna för ämnesövergripande arbete i övrigt är desto större då de flesta lärarna ser många fördelar med ämnesövergripande arbete tillsammans med andra ämnen, vilket indikerar att den aktuella läroplanens mål och riktlinjer vad gäller ett ämnesövergripande arbete säkerligen gestaltas i undervisningen på skolan, kanske t.om. med hälsa som ämnesövergripande kunskapsområde, även om ämnet idrott och hälsa troligtvis inte ingår i det.

Med tanke på hur utmärkande litet intresset var för ämnesövergripande arbete där ämnet idrott och hälsa ingår skulle det vara intressant att titta närmare på varför detta intresse är så lågt. Därför är vårt förslag till vidare forskning att undersöka vilka faktorer och till vilken grad det är som dessa påverkar de övriga lärarnas intresse för att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa, men framförallt hur de påverkar idrottslärarna.

Referenslista

- Andersson, B. (1994). *Om kunskapande genom integration*. Göteborgs Universitet.
- Andersson, B. (2008). *Grundskolans naturvetenskap. Helhetssyn, innehåll och progression*. Lund: Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (2001). *Idrottsundervisning - ämnet idrott och hälsas didaktik*. Varberg: Multicare Förlag.
- Bagabirije, D. (2008) *Lärares syn på ett ämnesövergripande arbetssätt i projektet SamBo på en gymnasieskola*. Malmö högskola.
- Bouvin, A. (2006). *En jämförande studie av enkät- och intervjumetod för mätning av alkoholvanor*. Stockholms universitet/Psykologiska institutionen
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Chen, W; Cone, T.P. & Cone, S.L. (2010). *Student's voices and learning experiences*. Physical Education and Sport Pedagogy, 16:1, 49-65.
- Cone, T; Werner, P. & Cone, S. (2013). *Models for interdisciplinary teaching in physical education*. Hämtad den 12 december 2013: <http://www.humankinetics.com/excerpts/excerpts/models-for-interdisciplinary-teaching-in-physical-education>
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. mfl. (2012). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad* (4:e upplagan). Norstedts juridik.
- Grube, D. & Beudet, B. (2005). *Physical Education and the ABCs: An Interdisciplinary Approach*. Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 18:6, 11-14.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2005). *Elevens värld - introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, H. (1998). *Arbetslagsarbete i skolan. Förutsättningar och utmaningar för temautveckling i skola*. Östersund: Bräcke; Bräcke tryckeri.
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller...? Om idrottslärares och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Umeå Universitet.
- Kjellgren, C. & Åkemark, E. (2009). *Tvärvetenskap i praktiken - en studie av ämnesövergripande och tvärvetenskaplig undervisning i en grundskola och en gymnasieskola*. Linköpings Universitet.
- Krantz, J. & Persson, P. (2001). *Sex, godis & mobiltelefoner Pedagogik underifrån*. Lund: Moped
- Larsson, H. (2004). *Idrott och hälsa - vad är det?.* Svensk idrottsforskning Nr 4.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2004). *Mellan nytta och nöje - bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri.
- Liedman, S. (2002). *Ett oändligt äventyr - om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.

- Löwendahl, J. (2011). *En fallstudie på ett yrkesförberedande gymnasium och en jämförelse med 12 liknande studier*. Göteborgs Universitet.
- Nationalencyklopedin, 2013. Hämtat från: <http://www.ne.se> (2013-12-08)
- Niklasson, K. & Danielsson, P. *Högstadielärares syn på arbetssätt i skolan - ämnesövergripande undervisning i jämförelse med ämnesundervisning*. Göteborgs Universitet.
- Nilsson, A. & Norgren, O. (2001). *"Det måste va sånt som får en att fundera mera"....: om hälsoarbete i skolan - från direktiv till perspektiv*. Skolverket.
- Norlander, C. (2006). *Ämnesövergripande arbete för grundskolans äldre elever - en undersökning av lärares syn på arbetssättet*. Malmö Högskola.
- Nyroos, M. (2006). *Tid till förfogade*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete Nr.6. Umeå Universitet.
- Sandström, B. (2005). *När olikhet föder likhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1999). *Läroplanerna i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Sammanfattande huvudrapport*. Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Idrott och hälsa*. Skolverket.
- Skolverket. (2006a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Skolverket.
- Skolverket. (2006b). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Entreprenörskap i skolan*. Hämtad 10 november 2013: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2456.pdf%3Fk%3D2456
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *Ämne - idrott och hälsa: Alla kommentarer i pdf*. Hämtad 30 november 2013: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/idr/comment.pdf?subjectCode=IDR&commentCode=ALL&lang=sv>
- Skolverket. (2013b). *Vad är entreprenöriellt lärande?* Hämtad 10 november 2013: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap>
- Skolverket. (2013c). Se: <http://skolverket.se>
- Solomon, J. & Murata, Nathan M. (2008). *Physical Education and Language Arts: An interdisciplinary approach*. *Strategies: A journal for Physical and Sport Educators*, 21:6, s. 19-23.
- Spelt, E m.fl.. (2009). *Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review*. *Educ Psychol Rev: Springer* 21, s.365-378.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Thomson, A. (2010). *Intresse och möjlighet av en ämnesintegrerad undervisning mellan svenska a, b och idrott och hälsa a på gymnasiet*. Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- WHO. (2013). Se: <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

Bilagor

Tabeller - bilaga 1

Tabell 11: Antal svars personer uppdelade efter kön

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Kvinnor	4	57,1	62	60,8
Män	3	42,9	40	39,2
Σ	7*	100	102*	100

* = antalet kan vara något lägre på vissa frågor på grund av internt bortfall.

Tabell 12: Antal svars personer uppdelade efter ålder

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
< 25 år			2	2,1
25-30 år			14	14,4
30-35 år	1	14,3	13	13,4
35-40 år			11	11,3
40-45 år	4	57,1	19	19,6
45-50 år			13	13,4
50-55 år	2	28,6	15	15,5
> 55 år			10	10,3
Σ	7/7	100	97*/102	95,1

* Av de uteblivna svaren har 2 personer jobbat mer än 25 år och 2 personer mellan 10-15 år, samt 1 person mellan 15-20 år, vilket indikerar att de i varje fall inte faller under de yngre ålderskategorierna.

Tabell 13: Antal svarspersoner uppdelade efter antal år som verksam lärare

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
0-5 år			13	12,7
5-10 år	2	28,6	19	18,6
10-15 år	1	14,3	21	20,6
15-20 år	2	28,6	18	17,6
20-25 år			15	14,7
> 25 år	2	28,6	16	15,7
Σ	7/7	100	102/102	100

Tabell 14: Antal svarspersoner uppdelade efter om man har arbetat på grundskolan eller inte

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Ja	5	71,4	33	34,4
Nej	2	28,6	63	65,6
Σ	7/7	100	96/102	94,1

Tabell 15: Antal svarspersoner uppdelade efter om man upplever att man har fått lära sig om ämnesövergripande arbete under lärarutbildningen.

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1		24	24,2
	2		24	24,2
	3	2	21	21,2
	4	5	19	19,2
	5		5	5,1
Instämmer helt	6		6	6,1
Σ	7/7	100	99/102	97,1

Tabell 16: Antal svarspersoner uppdelade efter undervisande ämne

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Svenska	2	28,6	24	23,5
Matematik	2	28,6	22	21,6
Samhällskunskap			19	18,6
Engelska			17	16,7
Moderna språk			17	16,7
Historia			13	12,7
Biologi			10	9,8
Fysik			10	9,8
Kemi			8	7,8
Geografi			8	7,8
Idrott och hälsa	7	100	0	0
Religion			7	6,7
Musik			7	6,7
Teknik			5	4,9
Bild			2	2
Övriga*			26	25,5
Σ	7/7	100	102/102	100

*Som övriga ämnen nämns: Estetisk kommunikation, media, IT-ämnena, filosofi, elämnena, juridik, ekonomi, fordonsteknik, företagsekonomi, pedagogik, psykologi, svenska som andraspråk, naturkunskap, barn-och fritid, programmering, teater, dans

Tabell 17: Antal svarspersoner uppdelade efter tillsammans med vilka ämnen man har arbetat ämnesövergripande med tidigare

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Svenska	4	57,1	63	70,8
Matematik			23	25,8
Samhällskunskap	2	28,6	57	64
Engelska	1	14,3	43	48,3
Moderna språk			5	5,6
Historia	1	14,3	45	50,6
Naturkunskap	1	14,3	5	5,6
Biologi	2	28,6	24	27
Fysik			21	23,6
Kemi			18	20,2
Geografi			23	25,8
Idrott och hälsa			17	19,1
Religion	1	14,3	25	28,1
Musik			9	10,1
Teknik			13	14,6
Bild			10	11,2
Hem- och konsumentkunskap	1	14,3	4	4,5
			3	3,4
Övriga*			15	16,9
Σ	6/6	100	89/90	98,9

* Som övriga ämnen nämns: naturkunskap, ekonomiämnen, handelsämnen, barn- och fritidsämnen, yrkesämnen, el- och energiämnen, dans, estetiska karaktärsämnen och svenska som andraspråk.

Tabell 18: Angivna skäl till varför man inte tidigare har arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa / övriga ämnen

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Idrottslärarna/de andra lärarna befinner sig inte i närheten			38	50,7
Våra ämnen är för olika varandra	1	100	30	40
Jag vet inte vad man gör i ämnet idrott och hälsa/ andra ämnen			26	34,7
Idrott och hälsa är ett praktiskt ämne	1	100	25	33
Jag vet inte			14	18,7
Tidsbrist			12	16
Schematekniska skäl			8	10,7
Ovilja från idrottslärarnas/de andra lärarnas sida			7	9,3
Övriga			7	9,3
Inget fungerande arbetslag			0	0
Σ	1/1	100	75/79	95

Tabell 19: Antal svarspersoner uppdelade efter vilka ämnen man anser att man fördelaktigt kan arbeta ämnesövergripande med

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Svenska	3	42,9	66	66
Matematik			22	22
Samhällskunskap	3	42,9	64	64
Engelska	1	14,3	39	39
Moderna språk			13	13
Historia	1	14,3	65	65
Naturkunskap	2	28,6	2	2
Biologi	4	57,1	31	31
Fysik	2	28,6	27	27
Kemi	3	42,9	28	28
Geografi			41	41
Idrott och hälsa			33	33
Religion			47	47
Musik			22	22
Teknik			30	30
Bild			18	18
Hem- och konsumentkunskap	2	28,6	9	9
Slöjd			10	10
Övriga*			9	9
Σ	7/7	100	100/102	98

*Som övriga ämnen nämns: Naturkunskap, ekonomiämnen, estetiska karaktärsämnen, svenska som andraspråk och elämnena

Tabell 20: Antal svarspersoner uppdelade efter vilka områden inom idrott och hälsa som man skulle kunna tänka sig att ingå i ett ämnesövergripande arbete?⁴⁸

	Idrottslärare		Övriga lärare	
	Antal	%	Antal	%
Livsstilens betydelse för kroppslig förmåga och hälsa	7	100	57	57,6
Kosthållning, droger och dopningspreparat och dess betydelse för hälsa och prestation	7	100	54	54,5
Mental träning och spänningsreglering	2	28,6	36	36,4
Arbets- och studiemiljöer, t.ex. ergonomi	2	28,6	35	35,4
Åtgärder vid skador och nödsituationer	3	42,9	17	17,2
Träningsmetoder och deras effekter, t.ex. konditions- och koordinationsträning	5	71,4	23	23,2
Rörelse till musik, samt dans	1	14,3	15	15,2
Utemiljöer och naturen som en arena för rörelseaktiviteter och rekreation			17	17,2
Friluftsliv			15	15,2
Säkerhet i samband med fysiska aktiviteter och friluftsliv			11	11,1
Σ	7/7	100	99*/102	97,1

* 2 av 3 som inte svarade på frågan beskriver sitt intresse för att samarbeta med ämnet idrott och hälsa som en 1:a, d.v.s. ”instämmer inte alls” vilket kan tolkas som att man anser att det inte finns något område inom ämnet att samarbeta med.

⁴⁸ De alternativ man ser i tabell 12 baserar sig på centralt innehåll från idrott och hälsas kursplan för gymnasieskolan

Tabell 21: Antal svarspersoner uppdelade efter om de upplever att det finns möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa / övriga ämnen?

		Idrottslärare		Övriga lärare	
		Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1			3	3,1
	2	2	28,6	17	17,3
	3	3	42,9	19	19,4
	4	1	14,3	30	30,6
	5	1	14,3	14	14,3
Instämmer helt	6			15	15,3
Σ		7/7	100	98/102	96,1

Tabell 22: Antal svarspersoner uppdelade efter om de upplever att det finns en vilja hos idrottslärare / övriga lärare att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa /övriga ämnen?

		Idrottslärare		Övriga lärare	
		Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1	2	28,6	17	17,7
	2	2	28,6	23	24
	3	2	28,6	30	31,3
	4			9	8,8
	5	1	14,3	8	8,3
Instämmer helt	6			9	8,8
Σ		7/7	100	96/102	94,1

Tabell 23: Antal svarspersoner uppdelade efter om de upplever att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa / övriga ämnen?

		Idrottslärare		Övriga lärare	
		Antal	%	Antal	%
Instämmer inte alls	1			11	11,2
	2			8	8,2
	3	1	14,3	7	7,1
	4	2	28,6	12	12,2
	5	1	14,3	31	31,6
Instämmer helt	6	3	42,3	29	29,6
Σ		7/7	100	98/102	96,1

Tabell 24: Antal svarspersoner uppdelade efter om de upplever att det är svårare att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa jämfört med andra ämnen (**övriga lärare**).

		Antal	%
Instämmer inte alls	1	13	13,3
	2	9	9,2
	3	6	6,1
	4	12	12,2
	5	19	19,4
Instämmer helt	6	39	39,8
	Σ	98/102	96,1

Chi-två-test: exempel - bilaga 2

Lärare * Intresse Crosstabulation

			Intresse		Total
			ja	nej	
Lärare	De andra	Count	35	48	83
		Expected Count	31.3	51.7	83.0
		% within Lärare	42.2%	57.8%	100.0%
NO		Count	5	18	23
		Expected Count	8.7	14.3	23.0
		% within Lärare	21.7%	78.3%	100.0%
Total		Count	40	66	106
		Expected Count	40.0	66.0	106.0
		% within Lärare	37.7%	62.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.199 ^a	1	.074		
Continuity Correction ^b	2.389	1	.122		
Likelihood Ratio	3.401	1	.065		
Fisher's Exact Test				.091	.058
N of Valid Cases	106				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.68.

b. Computed only for a 2x2 table

Enkät till idrottslärarna - bilaga 3

1. Kön?

- Man Kvinna

2. Ålder?

- < 25 år
 25-30 år
 30-35 år
 35-40 år
 40-45 år
 45-50 år
 50-55
 > 55

3. I vilka ämnen är du verksam lärare i?

- Svenska
 Engelska
 Matematik
 Samhällskunskap
 Historia
 Geografi
 Religion
 Kemi
 Biologi
 Fysik
 Teknik
 Moderna språk
 Idrott och hälsa
 Musik
 Hem- och konsumentkunskap
 Slöjd
 Bild

Övrigt _____

4. I vilka ämnen är du behörig att undervisa i?

- Svenska
 Engelska
 Matematik
 Samhällskunskap
 Historia
 Geografi
 Religion
 Kemi
 Biologi
 Fysik
 Teknik
 Moderna språk
 Idrott och hälsa
 Musik
 Hem- och konsumentkunskap
 Slöjd
 Bild

Övrigt _____

5. Hur länge har du varit verksam lärare?

- 0-5 år
- 5-10 år
- 10-15 år
- 15-20 år
- 20-25 år
- > 25 år

6. Har du tidigare erfarenhet av att arbeta på grundskolan (åk 1-9)?

- Ja Nej

7. Trivs du med ditt arbete?

- | Instämmer
inte alls | | | | | | Instämmer
helt | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|--|
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | | |

8. Fick du lära dig om ämnesövergripande arbete på din lärarutbildning?
(Svara enbart om du har gått lärarutbildningen)

- | Instämmer
inte alls | | | | | | Instämmer
helt | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|--|
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> | | |

9. Har du tidigare erfarenheter av att arbeta ämnesövergripande?
(Om svaret är ja på denna fråga går du direkt vidare till fråga 11)

- Ja Nej

10. Om svaret är nej på föregående fråga (fråga 9) svarar du på denna fråga och går sedan direkt vidare till fråga 13; varför har du inte tidigare arbetat ämnesövergripande med andra ämnen?
(Markera samtliga alternativ som du anser stämmer in på din situation)

- Våra ämnen är för olika varandra
- Det är ett teoretiskt ämne
- Tidsbrist
- Jag vet inte vad man gör i de andra ämnena (innehållet i kurserna)
- De andra lärarna befinner sig inte i närheten
- Ovilja från de andra lärarnas sida
- Inget fungerande arbetslag
- Schematekniska skäl
- Jag vet inte
- Övrigt _____

11. Tillsammans med vilka ämnen har du tidigare arbetat ämnesövergripande?
(Markera samtliga ämnen som du har samverkat någon gång med)

- Svenska
- Engelska
- Matematik
- Samhällskunskap
- Historia
- Geografi
- Religion
- Kemi
- Biologi
- Fysik
- Teknik
- Moderna språk
- Idrott och hälsa
- Musik
- Hem- och konsumentkunskap
- Slöjd
- Bild

Annat _____

12. Hur ofta arbetar du ämnesövergripande på skolan?

- Mindre än 1 gång / läsår
- ca 1 gång / läsår
- ca 1 gång / termin
- ca 2 gånger / termin
- Mer än 2 gånger / termin

13. Anser du att det är givande att arbeta ämnesövergripande för eleverna?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

14. Anser du att det är givande att arbeta ämnesövergripande för lärarna?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

15. Anser du att ämnesövergripande arbete uppnår ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan uppfylla?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

16. Anser du att det finns andra fördelar/möjligheter med ämnesövergripande arbete?
(Notera ditt svar i textrutan nedan)

17. Vilket/vilka ämnen anser du att du med dina ämnen med fördel kan arbeta ämnesövergripande med?

(Markera samtliga ämnen som anser att det finns fördelar att samverka med)

- Svenska
- Engelska
- Matematik
- Samhällskunskap
- Historia
- Geografi
- Religion
- Kemi
- Biologi
- Fysik
- Teknik
- Moderna språk
- Idrott och hälsa
- Musik
- Hem- och konsumentkunskap
- Slöjd
- Bild

Annat _____

18. Har du ett intresse av att arbeta ämnesövergripande med andra ämnen?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

19. Inom vilka områden inom ämnet idrott och hälsa anser du skulle kunna ingå i ett ämnesövergripande arbete med ditt/dina ämnen?

(Markera samtliga ämnen som anser att det finns fördelar att samverka med)

- Livsstilens betydelse för kroppslig förmåga och hälsa
- Friluftsliv
- Träningsmetoder och deras effekter, t.ex. konditions- och koordinationsträning
- Rörelse till musik och dans
- Utemiljöer och naturen som arena för rörelseaktiviteter och rekreation
- Säkerhet i samband med fysiska aktiviteter
- Åtgärder vid skador och nödsituationer
- Kosthållning, droger och dopningspreparat
- Mental träning
- Arbets- och studiemiljöer, t.ex. ergonomi
- Annat _____

20. Finns det möjligheter att arbeta ämnesövergripande med andra ämnen på skolan?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

21. Upplever du att det finns en vilja hos de andra lärarna att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

22. Anser du att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

23. Om du anser att det finns vissa svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa: vilken/vilka faktorer är det som försvårar ett sådant arbete?

(Markera samtliga alternativ som du anser stämmer in på din situation)

- Tidsbrist
- Våra ämnen är för olika varandra
- Det är ett praktiskt ämne
- Jag vet inte vad man gör i ämnet idrott och hälsa
- Idrottslärarna befinner sig inte i närheten
- Ovilja från lärarnas sida
- Inget fungerande arbetslag
- Schematekniska skäl
- Jag vet inte
- Övrigt _____

Enkät till övriga lärare - bilaga 4

1. Kön?

- Man Kvinna

2. Ålder?

- < 25 år
 25-30 år
 30-35 år
 35-40 år
 40-45 år
 45-50 år
 50-55
 > 55

3. I vilka ämnen är du verksam lärare i?

- Svenska
 Engelska
 Matematik
 Samhällskunskap
 Historia
 Geografi
 Religion
 Kemi
 Biologi
 Fysik
 Teknik
 Moderna språk
 Idrott och hälsa
 Musik
 Hem- och konsumentkunskap
 Slöjd
 Bild

Övrigt _____

4. I vilka ämnen är du behörig att undervisa i?

- Svenska
 Engelska
 Matematik
 Samhällskunskap
 Historia
 Geografi
 Religion
 Kemi
 Biologi
 Fysik
 Teknik
 Moderna språk
 Idrott och hälsa
 Musik
 Hem- och konsumentkunskap
 Slöjd
 Bild

Övrigt _____

5. Hur länge har du varit verksam lärare?

- 0-5 år
- 5-10 år
- 10-15 år
- 15-20 år
- 20-25 år
- > 25 år

6. Har du tidigare erfarenhet av att arbeta på grundskolan (åk 1-9)?

- Ja
- Nej

7. Trivs du med ditt arbete?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

- 1 2 3 4 5 6

8. Fick du lära dig om ämnesövergripande arbete på din lärarutbildning?
(Svara enbart om du har gått lärarutbildningen)

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

- 1 2 3 4 5 6

9. Har du tidigare erfarenheter av att arbeta ämnesövergripande?
(Om svaret är nej går du direkt vidare till fråga 13)

- Ja
- Nej

10. Tillsammans med vilka ämnen har du tidigare arbetat ämnesövergripande?
(Markera samtliga ämnen som du har samverkat någon gång med)

- Svenska
- Engelska
- Matematik
- Samhällskunskap
- Historia
- Geografi
- Religion
- Kemi
- Biologi
- Fysik
- Teknik
- Moderna språk
- Idrott och hälsa
- Musik
- Hem- och konsumentkunskap
- Slöjd
- Bild

Annat _____

11. Hur ofta arbetar du ämnesövergripande på skolan?

- Mindre än 1 gång / läsår
- ca 1 gång / läsår
- ca 1 gång / termin
- ca 2 gånger / termin
- Mer än 2 gånger / termin

12. Anser du att det är givande att arbeta ämnesövergripande för eleverna?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

13. Anser du att det är givande att arbeta ämnesövergripande för lärarna?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

14. Anser du att ämnesövergripande arbete uppnår ett helhetsperspektiv som annan undervisning inte kan uppfylla?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

15. Anser du att det finns andra fördelar/möjligheter med ämnesövergripande arbete?
(Notera ditt svar i textrutan nedan)

16. Vilket/vilka ämnen anser du att du med dina ämnen med fördel kan arbeta ämnesövergripande med?
(Markera samtliga ämnen som anser att det finns fördelar att samverka med)

- Svenska
- Engelska
- Matematik
- Samhällskunskap
- Historia
- Geografi
- Religion
- Kemi
- Biologi
- Fysik
- Teknik
- Moderna språk
- Idrott och hälsa
- Musik
- Hem- och konsumentkunskap
- Slöjd
- Bild

Annat _____

17. Har du arbetat ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa tidigare?
(Om svaret är ja - hoppa över till fråga 19)

- Ja Nej

18. Varför har du inte tidigare arbetat ämnesövergripande tillsammans med ämnet idrott och hälsa?
(Markera samtliga alternativ som du anser stämmer in med din situation)

- Tidsbrist
 Våra ämnen är för olika varandra
 Idrott och hälsa är ett praktiskt ämne
 Jag vet inte vad man gör i ämnet idrott och hälsa (innehållet i kursen)
 Idrottslärarna befinner sig inte i närheten
 Ovilja från idrottslärarnas sida
 Inget fungerande arbetslag
 Schematekniska skäl
 Jag vet inte
 Övrigt _____

19. Har du ett intresse av att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa?

Instämmer Instämmer
inte alls helt

- 1 2 3 4 5 6

20. Inom vilka områden inom ämnet idrott och hälsa anser du skulle kunna ingå i ett ämnesövergripande arbete med ditt/dina ämnen?
(Markera samtliga ämnen som anser att det finns fördelar att samverka med)

- Livsstilens betydelse för kroppslig förmåga och hälsa
 Friluftsliv
 Träningsmetoder och deras effekter, t.ex. konditions- och koordinationsträning
 Rörelse till musik och dans
 Utemiljöer och naturen som arena för rörelseaktiviteter och rekreation
 Säkerhet i samband med fysiska aktiviteter
 Åtgärder vid skador och nödsituationer
 Kosthållning, droger och dopningspreparat
 Mental träning
 Arbets- och studiemiljöer, t.ex. ergonomi
 Annat _____

21. Finns det möjligheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa på skolan?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

22. Upplever du att det finns en vilja hos idrottslärarna att arbeta ämnesövergripande med andra ämnen?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

23. Anser du att det finns svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

24. Upplever du det svårare att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa jämfört med andra ämnen?

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

1 2 3 4 5 6

25. Om du anser att det finns vissa svårigheter att arbeta ämnesövergripande med ämnet idrott och hälsa: vilken/vilka faktorer är det som försvårar ett sådant arbete?

- Tidsbrist
- Våra ämnen är för olika varandra
- Det är ett praktiskt ämne
- Jag vet inte vad man gör i ämnet idrott och hälsa
- Idrottslärarna befinner sig inte i närheten
- Ovilja från lärarnas sida
- Inget fungerande arbetslag
- Schematekniska skäl
- Jag vet inte
- Övrigt _____