

**”OPPISI RUOTSIA ERILAISISSA
TILANTEISSA JA OPPISI
HYÖDYNTÄMÄÄN MONIA ERI TAITOJA”**

**En studie om integrering av svenska som B1-språk i andra
skolämnen**

Essi Palojärvi

Magisteravhandling
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Essi Palojärvi	
Työn nimi: ”Oppisi ruotsia erilaisissa tilanteissa ja oppisi hyödyntämään monia eri taitoja” En studie om integrering av svenska som B1-språk i andra skolämnen	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika: Syksy 2017	Sivumäärä: 65 + 2 liitettä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää sekä oppilaiden että opettajien käsityksiä oppiainerajat ylittävästä oppimisesta eli eheyttämisestä toiminnallisesti ruotsin kielessä. Tutkimusta varten luotiin kaksi erilaista toiminnallista oppituntia, toinen seitsemäsluokkalaisten ja toinen lukiolaisille, joissa yhdistettiin ruotsia muihin oppiaineisiin ja jotka toimivat lähtökohtana itse tutkimukselle.</p> <p>Tutkimus toteutettiin oppilaiden osalta kyselytutkimuksena, ja siihen osallistui yhteensä 40 oppilasta. Lisäksi kahta ruotsinopettajaa haastateltiin. Materiaali analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat pitivät oppituntia pääosin positiivisena kokemuksena ja hauskana oppituntina, joka loi vaihtelua tavalliseen koulupäivään. Suurin osa toivoisi myös lisää vastaavanlaisia toiminnallisia oppitunteja, jotka yhdistävät eri kouluaineita. Oppilailla ja opettajilla oli vain vähän aiempaa kokemusta ainerajat ylittävästä oppimisesta ruotsin kielessä. Oppiainerajat ylittävän oppimisen hyvinä puolina pidettiin sen motivoivuus, mahdollisuus oppia paremmin ruotsia erilaisissa tilanteissa ja uusien kokemusten saaminen. Huonoina puolina taas mainittiin oppiaineiden sekoittuminen ja oppimisen vaikeutuminen sekä oppilaiden rajallinen ruotsin kielen taito.</p> <p>Jatkossa aihetta voisi tutkia lisää sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta ottaen huomioon sekä lyhyet, yksittäiset eheyttämiskokeilut että pidempiaikaiset, useita oppiaineita ja opettajia sisältävät monialaiset oppimiskokonaisuudet. Lisäksi olisi mielenkiintoista kartoittaa, oppivatko oppilaat paremmin perinteisillä ainejakoisilla menetelmillä vai työskennellen yli oppiainerajojen.</p>	
Asiasanat: ämnesintegrering, helhetsskapande undervisning, funktionell inläring, undervisningsmetoder	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	6
1.2 Avhandlingens disposition.....	7
2 ÄMNESINTEGRERING.....	8
2.1 Definition av begreppet ämnesintegrering.....	8
2.1.1 Vertikal och horisontell integrering.....	10
2.2 Olika sätt att arrangera ämnesintegrering.....	11
2.2.1 Funktionell inläring	11
2.2.2 Andra lämpliga arbetssätt.....	13
2.3 Läroplansgrundernas syn på ämnesintegrering.....	15
2.3.1 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.....	16
2.3.2 Grunderna för gymnasiets läroplan	18
2.4 För- och nackdelar med ämnesintegrering	19
2.5 Tidigare studier om ämnesintegrering.....	22
3 MATERIAL OCH METOD.....	26
3.1 Material och informanter	26
3.2 Undervisningsexperimenten	27
3.2.1 Undervisningsexperimentet till sjundeklassister	28
3.2.2 Undervisningsexperimentet till gymnasister.....	29
3.3 Enkät som forskningsmetod.....	30
3.4 Intervju som forskningsmetod	31
4 STUDERANDENAS UPPFATTNINGAR OM UNDERVISNINGSEXPERIMENTEN ...	34
4.1 Sjundeklassisternas åsikter gällande undervisningsexperimentet.....	34
4.2 Gymnasisternas åsikter gällande undervisningsexperimentet	36
5 STUDERANDENAS UPPFATTNINGAR OM INTEGRERING AV SVENSKA I ANDRA SKOLÄMNEN OCH OM FUNKTIONELLA METODER	40
5.1 Studerandenas uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnena	40
5.2 Studerandenas uppfattningar om funktionella metoder.....	47
5.3 Skillnader mellan sjundeklassisternas och gymnasisternas uppfattningar	48

6 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM INTEGRERING AV SVENSKA I ANDRA SKOLÄMNEN OCH OM FUNKTIONELLA METODER	50
6.1 Lärarnas uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnena.....	50
6.2 Lärarnas uppfattningar om mångvetenskapliga läroämnena och temastudier	53
6.3 Lärarnas uppfattningar om funktionella metoder.....	55
7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	57
LITTERATUR	62
BILAGOR.....	66
Bilaga 1. Enkäten till gymnasister.....	66
Bilaga 2. Intervjustommen till lärare.....	71

1 INLEDNING

Skolvärlden i Finland håller på att gå igenom många förändringar och reformer. Både den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen har fått nya grunder för läroplaner som träder i kraft etappvis från och med 1.8.2016. De nya läroplanerna utmanar skolorna att arbeta över ämnesgränser, och i min magisteravhandling fokuserar jag på möjligheten att arbeta *ämnesintegrerat*, dvs. undervisning där olika läroämnen förenas för att skapa en helhet (Hirsjärvi 1983: 65), med betoning på kombination av skolämnet svenska som B1-språk och andra ämnen för att främja inläring av svenska. Vidare anser jag att *funktionella inlärningsmetoder*, med vilket avses sådana metoder där eleven har en aktiv roll, och kan i praktiken vara allt från lekar och spel till drama och rörelse (Sergejeff 2007: 82–93), är lämpliga metoder i ämnesövergripande inläring, och därför tar jag även de i beaktande i min avhandling. På ett sätt kan denna magisteravhandling ses som ett kontinuum till min kandidatavhandling (Palojärvi 2015) där jag undersökte svenskundervisning vid yrkesutbildning och utredde lärares inställningar till de förnyade grunderna för yrkesinriktade grundexamina som trädde i kraft 1.8.2015. Dessutom intresserade jag mig för om lärare integrerar svenskundervisning i undervisning av de yrkesinriktade ämnena, och om de gör det, på vilka sätt. Förändringar i läroplansgrunder är alltså något som intresserar mig, och det kändes naturligt att ta de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och för gymnasiets läroplan som bas till min magisteravhandling. Därtill anser jag att svenska och andra språkämnen kan lätt kombineras med andra skolämnen och därför ville jag fortsätta med ämnesintegrering som tema. Enligt Utbildningsstyrelsen (2015) bidrar ämnesintegrerad undervisning till elevernas uppfattning av helheter och till konsten att se samband mellan olika läroämnens innehåll och med livets olika företeelser. Ämnesövergripande inläring är ett mycket aktuellt tema i och med de nya grunderna för läroplaner (Cantell 2015: 11). Ändå finns det inte mycket forskning om integrering av svenska som det andra inhemska språket i andra skolämnen, speciellt ur studerandenas synpunkt. Därför anser jag att min avhandling kommer att ge viktig information för svensklärare om hur ämnesintegrering kan genomföras i svensklektioner och hurdana uppfattningar studerandena har om det.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att utreda studerandes och lärares åsikter och uppfattningar om *ämnesintegrerad undervisning* i B1-svenska. Det andra syftet med avhandlingen är att undersöka hur studeranden och lärare upplever *funktionella inlärningsmetoder*. Därtill skapades två funktionella och ämnesövergripande lektioner som exempel på hur svenska kan integreras i andra skolämnen till svensklärare. Som bas för studien höll jag dessa undervisningsexperiment till två grupper, och jag intresserar mig för de deltagande studerandenas och lärarnas åsikter såväl om undervisningsexperimentet i sig som ämnesintegrering generellt. Materialet till studien består av sammanlagt 40 enkätsvar av studerandena samt av två intervjuer av lärarna som observerade lektionerna. För tydlighetens skull kommer jag att använda ordet *studerande* under hela avhandlingen för att syfta till både sjundeklassisterna och gymnasisterna.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur upplever de deltagande studerandena undervisningsexperimenten?
2. Hurdana uppfattningar har studerandena och lärarna om *integrering av svenska i andra skolämnen*?
3. Hurdana uppfattningar har studerandena och lärarna om *funktionella inlärningsmetoder*?

Jag ville ta i beaktande både högstadiet och gymnasiet eftersom de båda nyligen har tagit i bruk nya grunder för läroplaner som båda understryker ämnesintegrering och vikten att använda mångsidiga undervisningsmetoder. Dessutom finns det en växande tendens i Finland att förena grundskolor och gymnasier till enhetsskolor (Turun Sanomat 2016), så som blivande lärare finns det en rätt stor möjlighet att få arbeta med både högstadieelever och gymnasister. Därför är det viktigt för lärarna att känna till båda läroplansgrunder, och utreda möjligheter till mångsidiga undervisningssätt på båda stadier. Dessutom intresserar jag för mig om det finns skillnader mellan högstadieelevernas och gymnasisternas inställningar till ämnesintegrerad undervisning.

1.2 Avhandlingens disposition

I följande kapitel presenteras begreppet *ämnesintegrering* och dess olika dimensioner. Kapitel 3 redogör för metoden och materialet till studien samt presenterar undervisningsexperimenten. Kapitel 4 föreställer studerandenas uppfattningar om undervisningsexperimenten, medan kapitel 5 introducerar deras uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnen och om funktionella metoder. I kapitlet 6 presenteras lärarnas uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnen och om funktionella metoder. Till slut, diskuterar kapitel 7 de viktigaste forskningsresultaten och avslutar avhandlingen.

2 ÄMNESINTEGRERING

I detta kapitel presenteras termen ämnesintegrering och dess olika dimensioner. I avsnitt 2.1 klargörs definitionen av begreppet medan avsnitt 2.2 introducerar olika sätt att organisera arrangera ämnesintegrerad undervisning. I avsnitt 2.3 tas läroplanernas syn på ämnesintegrering i beaktandet och avsnitt 2.4 redogör för för- och nackdelar med ämnesintegrerad undervisning. Till slut i avsnitt 2.5 presenteras tidigare studier inom området.

2.1 Definition av begreppet ämnesintegrering

Hirsjärvi (1983: 65) definierar termen *integration* (fi. eheyttäminen) som organiserande och sammanförande av undervisningsinnehåll från enskilda ämnen till större sammanhängande helheter. Hellström (2008: 55) konstaterar att målet med att integrera undervisning är att koppla ihop elevens kunskaps- och färdighetsstrukturer över ämnesgränser på ett mångsidigt sätt. Han betonar att lärostoffet bör organiseras i helheter som är pedagogiskt vettiga och meningsfulla och som hjälper eleven att förstå omfattande fenomen. Takala (2004: 11) i sin tur påpekar att inläraren lär sig bäst när det nya anknyts till det tidigare inlärd och till inlärarens egen världsbild och erfarenheter. Takala menar att det är viktigt att man använder konkreta och praktiska exempel ur det riktiga livet, och lärarens roll är att stötta inläraren så att hen kan förena de tidigare inlärd kunskaperna med de nya.

Integrering är ett ord som används i flera kontexter. Termen integration har använts mycket i de pedagogiska och utbildningsrelaterade sammanhangen på senaste åren, men då har det mest gällt integrering av elever med särskilda behov i grundutbildningen (Takala 2004: 14). Även Hellström (2008: 87) påpekar att termen integration är ett bra exempel på ett ord som har många betydelser. Termen har enligt honom ursprungligen betytt strukturering av undervisningsinnehåll till sammanhängande helheter, men i slutet av 1900-talet började ordet användas inom specialpedagogik för att syfta till integrering av elev i behov av särskilt stöd i vanliga klassrum. Med integrering menar jag i denna avhandling att olika skolämnen kombineras för att undervisa helheter på mångsidiga sätt som hjälper eleven att förstå fenomen,

och därför kommer jag i min avhandling att använda termen *ämnesintegrering* härefter. Jag har valt att använda detta begrepp eftersom jag anser att det beskriver fenomenet tydligast och det förstås både i Finland och i Sverige. Andra begrepp som kan användas för att syfta till ämnesintegrering är *helhetsskapande undervisning*, som de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen använder (GLGU 2014), *tematisk undervisning*, som används i Sverige (se t.ex. Nilsson 2007) och *ämnesövergripande undervisning* (se t.ex. Skolverket 2014).

Ämnesintegrerad undervisning kännetecknas av att olika ämnen integreras till en helhet i stället för att organisera undervisningen enligt skolämnen. Innehållet i undervisningen ska koppla tydligt till elevernas vardag och deras världsbild. (Nilsson 2007: 15). Jag hade detta som utgångspunkt då jag planerade undervisningsexperimenten som ingår i föreliggande studie planerades: de teman som jag valde var sådana som ansluter sig väl till elevernas intressen. Enligt Koppinen och Pasanen (1991: 7) kan ämnesintegrering ske inom ett ämne eller mellan olika ämnen, och integrering kan riktas till målen, lärostoffet, materialen, undervisningssätten eller bedömningen. Att integrera undervisning betyder enligt Viljanen (1975, citerad i Koppinen och Pasanen, *ibid.*) att organisera undervisningen på så sätt att den påverkar elevens utveckling så gynnsamt som möjligt. Ämnesintegrering behöver inte ske konstant, utan det kan ske då det är meningsfullt med tanke på undervisningen och temat: ämnesintegrering bör öppna en ny synvinkel, mål eller princip till lärandet (Hytönen 1987, citerad i Lappi, 1989: 5). De undervisningsexperimenten som implementerades i föreliggande studie var planerade så att de fördjupade studerandenas språkkunskaper i temat samt gav dem en möjlighet att behandla temat ur en ny synvinkel på ett funktionellt sätt. Avsikten med ämnesintegrering är 1) att göra undervisningen och uppfostran mer logiskt, 2) att skapa flexibla inlärningsprocesser, 3) att stödja utformningen av helhetsbilder, 4) att binda undervisning till studerandenas tidigare erfarenheter och 5) att befrämja samspelet mellan skolan och hemmet. (Laukkanen 1988, citerad i Lappi 1989: 11). Dessa alla är faktorer som har tagits upp även i de nya läroplansgrunderna (se GLGU 2014: 31–32).

Enligt Hellström (2008: 55) finns det många faktorer som har påverkat tendensen att integrera innehållen i undervisningen. För det första påpekar han att synen på kunskap har förändrats:

tron på objektiv och statisk information har minskat. Nuförtiden ses information som dynamisk och i konstant förändring, och det är viktigt att eleverna kan bygga sina kunskaper själva. Ett annat motiv för att integrera undervisning är enligt Hellström att vuxnas logik av indelning av läroämnen inte motsvarar elevens heltäckande karaktär. Han konstaterar att barnet iakttar världen som helheter, medan skolans indelning av skolämnen har sina rötter i indelning av universitetens vetenskapsområden.

2.1.1 Vertikal och horisontell integrering

Ämnesintegrering delas vanligtvis i *vertikal* och *horisontell* integrering (se t.ex. Hellström 2008: 56, Koppinen och Pasanen, 1991: 8). Lappi (1989: 6) lyfter fram även ett tredje sätt att integrera: problembaserad undervisning. Hellström (2008: 58) anser ändå att problembaserad undervisning är ett sätt att integrera undervisning horisontellt (för en vidare diskussion om problembaserad undervisning, se avsnitt 2.2.2). Mina undervisningsexperiment var exempel på horisontell ämnesintegrering.

Vertikal ämnesintegrering betyder enligt Hellström (2008: 56) att lärostoffet och inläringssituationer som ingår i en helhet ordnas efter varandra enligt någon logisk princip. Det kan betyda att ämnets logik och behandlingsordning tas i beaktande eller att undervisningen sker i årskursordning. Andra sätt att integrera vertikalt är att avancera från det kända till det okända eller från det konkreta till det abstrakta. (Hellström 2008: 56, Lappi 1989: 8). Lappi (1989: 7–8) påpekar att vertikal integrering ofta sker med hjälp av en så kallad spiralprincip, vilket betyder att ett tema inte undervisas bara en gång utan att man återvänder till det senare under kursen och utvidgar och kompletterar det tidigare inlärd. Vertikal integrering är även viktigt med tanke på livslångt lärande (Koppinen och Pasanen 1991: 67).

Med *horisontell ämnesintegrering* menar Hellström (2008: 56) att skolarbetet anknyts till livet och att undervisningen anknyts till elevens livssituation. Kukkonen (1988, citerad i Lappi 1989: 8) betonar att läroplanen bör anknytas till livet utanför skolan och till uppfostrings- och undervisningsverksamheten arrangerad av andra institutioner än skolan. Det finns flera sätt att

integrera undervisning horisontellt: För det första kan liknande teman behandlas inom olika skolämnen samtidigt eller tidsmässigt nära varandra så att det åstadkommer interaktion mellan skolämnena. För det andra kan lärostoffet indelas i perioder så att eleven inte studerar alla ämnen samtidigt. Det är även möjligt att skapa ämnesgrupper i stället för att ha enskilda ämnen så att det blir färre skolämnena. För det tredje kan skolan ordna speciella temadagar. För det fjärde kan eleverna erbjudas antingen bunden samordnad undervisning, där temahelheter integreras på förhand, eller lös samordnad undervisning, där eleverna och deras behov och intressen skapar temahelheter. För det sista finns det flera olika metodiska sätt att integrera, t.ex. projektbaserad undervisning eller problembaserad undervisning. (Hellström 2008: 56–58). Dessa sätt utreds vidare i nästa avsnitt.

2.2 Olika sätt att arrangera ämnesintegrering

I detta avsnitt presenteras kort olika arbetssätt som kan användas vid ämnesövergripande inläring. Många av dessa metoder är särskilt lämpliga då större eller längre ämnesövergripande arbeten genomförs. I denna avhandlings undervisningsexperiment användes *funktionell inläring* som utgångspunkt, men jag anser det essentiellt att presentera även andra metoder eftersom de ansluter sig väsentligt till de nya läroplansgrunderna och till ämnesövergripande inläring.

2.2.1 Funktionell inläring

Vuorinen (1993: 179) definierar begreppet *funktionell inläring* (fi. toiminnallinen oppiminen, eng. learning by doing/learning by action) som inläring som sker genom man samtidigt gör eller agerar och konstaterar att den är en av de äldsta inlärningsmetoder. Vuorinen påpekar att funktionell inläring inte är någon noggrant definierad inlärningsmetod utan ett namn för många olika undervisningssätt som har en gemensam grundtanke: man lär sig bäst genom en heltäckande verksamhet som anknyter sig så mycket som möjligt till det som man lär sig. Olika sätt att arrangera funktionell undervisning är spel och tävlingar, studiebesök, simuleringar, undersökningsuppgifter och pyssel (ibid. 181–192). Även Sergejeff (2007: 82) menar att funktionella metoder innehåller många olika undervisningssätt, men gemensamt för dem är att

de alla betonar elevens aktiva roll. I funktionell inläring lär eleven sig enligt Sergejeff genom upplevelsen och erfarenheter. Enligt henne är det möjligt att öva både muntliga och skriftliga kunskaper med hjälp av funktionella metoder, och i dem betonar praktisk verksamhet och möjlighet att påverka situationer. Jaakkola, Liukkonen och Sääkslahti (2013: 668) definierar i sin tur funktionell inläring som inläring som löser olika slags frågor, uppgifter och problem med hjälp av fysisk aktivitet. I denna avhandling används termen funktionell inläring i en tämligen bred betydelse. Funktionella metoder i föreliggande studie är sådana där eleven har en aktiv roll och lär sig genom att röra och göra utan att använda läroboken.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen lyfter fram att:

”Mångsidiga arbetssätt bidrar till glädje i lärandet och till att eleverna upplever att de lyckas samt stödjer kreativ verksamhet som är karakteristisk för olika åldrar. Erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetssätt samt rörelse och användningen av olika sinnen berikar lärandet och stärker motivationen.” (GLGU 2014: 30).

Funktionell undervisning hjälper till att göra undervisningen mer konkret genom att eleven får prova, öva och delta i det som hen lär sig (Vuorinen 1993: 180). Aktiv verksamhet där både kroppen och hjärnan får användas håller uppmärksamheten uppe bättre då sinnessystemet aktiveras genom rörelser, och detta gäller i synnerhet ungdomar (Vuorinen 1993: 181, se även Boström (2004: 84–85). Sergejeff (2007: 82) menar dessutom att elever genom funktionella metoder får en förbindelse med sig själv och sina känslor, vilket underlättar inlärningsprocessen. Sergejeff lyfter även fram att funktionella metoder stärker gruppandan, slappnar av och skapar positiv instämning, vilket underlättar inläringssituationen och minskar stress. Koskenkari (2013) påpekar att medan eleverna lär sig genom att använda funktionella aktiviteter övar eleverna att diskutera, att ta hänsyn till andra, att lösa konflikter, att vara flexibel, att lyssna på andra och att argumentera. Enligt Koskenkari möjliggör funktionell inläring att det är lättare att ta hänsyn till elever med alla slags inläringstyper. Dessutom kan de elever som har svårt att visa sina kunskaper i traditionella sätt ha nytta av att kunna visa sitt kunnande funktionellt. I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014: 21) påpekas det att lekar, spelar, fysisk aktivitet, experiment och andra funktionella

metoder underlättar glädjen i lärandet och hjälper eleverna till att lära sig att tänka kreativt och insikt.

Sergejeff (2007: 83) påpekar ändå att funktionella metoder kräver att läraren är fördomsfri och litar på att metoder fungerar och är nyttiga samt använder sådana aktiviteter som känns naturliga för hen. Det är även viktigt att komma ihåg att målet med undervisningen är de målen som skolämnet har, och funktionalitet är bara ett hjälpmedel som underlättar inläring. Därför kan funktionella aktiviteter inte vara för svåra fysiskt och eller motoriskt. (Koskenkari 2013). Atjonen (1992: 74) lyfter även fram att alla elever kanske inte är särskilt intresserade av att röra och göra.

2.2.2 Andra lämpliga arbetssätt

De nya läroplansgrunderna strävar efter mångsidiga arbetssätt och elevens aktiva roll. *Fenomenbaserad inläring* baserar sig på tanken att inläring är övergripande och utvecklar konsten att tänka flexibelt. I fenomenbaserad inläring granskas fenomen tagna ur det verkliga livet ur olika synvinklar och många vetenskapsgrenar, och aktiv och interaktiv inläring är väsentliga delar av den. (Lonka 2015: 121–122). Lonka m.fl. (2015: 50) påpekar att GLGU 2014 betonar inläring av kunskaper som behövs i framtiden, såsom interaktionskunskaper, att kunna tänka etiskt och helhetsbetonat och att kunna använda teknologin som en naturlig del av inläring. De föreslår att helheter som förenar olika skolämnena kan ge elever nya möjligheter att lära sig dessa kunskaper, och att *fenomenbaserad inläring* är en lämplig metod att lära sig både innehållen som nämns i grunderna för läroplanen och andra viktiga kunskaper som kommer att behövas i framtida samhället och arbetslivet. Arbetssättet i fenomenbaserad inläring därför mycket liknande som i undersökande inläring (se nedan). Inlärningsprocessen börjar oftast med elevens egna och autentiska observationer och erfarenheter och av de frågor som dessa observationer skapar. Fenomenbaserad inläring möjliggör att eleven själv klassificerar omfattande teman och de fenomen som hör till dem, och reflekterar på hans relation till dem, vilket gör möjligt att elevens världsbild blir mer omfattande. (Lonka 2015: 123–124). Enligt min mening är fenomenbaserad inläring mycket lämplig för inläring som går över ämnesgränser, eftersom många världens frågor och problem knyter sig till flera vetenskapsgrenar och därför också till flera skolämnena

Undersökande inläring är enligt Lonka (2015: 97) en inlärningsmodell som baserar sig på inlärares egna frågor och som har som mål att nå nya kunskaper eller att lösa problem. Undersökande inläring möjliggör att ny information tas isär och bildas genom att lösa problem som kan hindra förståelsen (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo och Lonka, 2005: 30). Lonka (2015: 98) påpekar att undersökande inläring är ett målinriktat och samarbetsinriktat sätt att skapa ny information, och betonar att det är väsentligt att genom att ställa frågor skapa en inlärningsprocess som fördjupar sig etappvis. De olika faser som finns i undersökande inläring är *att skapa en kontext, att ställa frågor, att skapa arbetsteorier, att bedöma kritiskt, att söka efter och skapa ny information, att ställa nya frågor, att skapa nya arbetsteorier och att dela sakkännedom* (Lonka 2015: 101–102, Hakkarainen m. fl. 2005: 30–31, min kursivering). Undersökande inläring är viktigt enligt Hakkarainen m. fl. (2005: 28) eftersom i framtidens (och i min mening också i nutidens) samhälle måste medborgarna kunna granska information kritiskt för att kunna agera aktivt och påverka. Skolans uppgift är både att anpassa eleverna till framtidens samhälle och att ge dem möjligheter och kunskaper att skapa och forma den. Därför hör undersökande inläring inte bara till vetenskapssamhället, utan den behövs för att lösa problem i många olika områden och branscher. (ibid. 28–29). I tillägg till fenomenbaserad inläring anser jag att undersökande inläring är mycket lämplig för ämnesintegrerat arbete i skolan.

Problembaserad inläring är en inlärningsmetod som liknar både fenomenbaserad och undersökande inläring. Enligt Boström och Josefsson (2006: 83) framhäver problembaserad inläring att lärande inte är bara förvärv av kunskap utan också t.ex. reflektioner, kamratrespons, kritiskt analyserande, studiestrategier och metalärande. Problembaserad inläring har som utgångspunkt problem eller fenomen som hör ihop till ämnets syften, mål och innehåll. Syftet med denna inlärningsmetod är att bygga upp ämneskompetens och att förbereda studeranden för ett livslångt lärande samt att ge studeranden möjligheter att systematiskt ta eget ansvar för sitt lärande. De olika delarna i problembaserad inläring är *”problemlösning, formulering och tolkning av målen för lärandet, självständigt sökande av kunskap, identifiering och formulering av problemställningar, analys, abstraherande och generaliserande samt i vissa fall reflektioner som gäller individernas sätt att lära”*. (Boström och Josefsson 2006: 83-84, min kursivering).

Projektbaserad inläring är inläring som sker genom att arbeta med projekt. Enligt Vesterinen (2001: 22) har detta inläringssätt inte bara en teoretisk utgångspunkt, utan det finns många olika synvinklar bakom det. Projektbaserad inläring är tätt kopplat till t.ex. problembaserad inläring, kollaborativ inläring och till sådana inläringssätt som understryker studerandes aktiva roll. Projektinläring förbättrar studerandes arbetslivskunskaper, formar expertis och lär ut projektkunskaper och kommunikativa kunskaper som är viktiga i dagens arbetsliv. Vesterinen (ibid. 32) konstaterar även att projektbaserad inläring är ett effektivt och motiverande sätt att lära sig. Enligt Norrena (2015: 179) är ett projekt som går över ämnesgränserna mycket lämpligt för att lära sig många slags teman. Arbetssätten under projektet kan vara problem- eller fenomenbaserade. Den helheten som studeras måste vara lagom omfattande och sådan att den kräver att eleverna skapar innehåll och är kreativa. Norrena (2015:180) pekar ut fem faser i ett ämnesövergripande projekt: *inledning, informationssökning, tillämpning av informationen, framställning av det lärda* och *bedömning* (min kursivering). I inledningsfasen presenteras temat till projektet och eleverna delas in i grupper. Norrena understryker att det är väldigt viktigt för både läraren och eleverna att sätta upp mål för projektet. Under informationssökningsfasen funderar eleverna på vad de redan vet om ämnet och söker faktainformation om det. Sedan ska eleverna tillämpa information för att skapa något nytt och utnyttja den informationen som de har hittat under sökningsfasen. Det är viktigt att det som har gjorts framställas till andra, och att eleverna vet under hela projektet att när de ska framställa sitt arbete. Under bedömningsfasen ska det gås tillbaka till de mål som har satts i början av projektet och funderas om de har uppfyllts. Eleverna gör även en självvärdering. (Norrena 2015: 180–182).

2.3 Läroplansgrundernas syn på ämnesintegrering

Både de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och för gymnasiet betraktar ämnesintegrerad undervisning som en viktig del av undervisningen. Både de nya GLGU och GGL betonar ämnesintegrering mer än de föregående, och de ger även mer konkreta exempel på ämnesövergripande projekt och förpliktar skolorna att ordna dem.

2.3.1 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014: 31) används termen *helhetsskapande undervisning* för att syfta till ämnesintegrerad undervisning:

”[Helhetsskapande undervisning] är en viktig del av den verksamhetskultur som stödjer pedagogisk enhetlighet i den grundläggande utbildningen. Målet är att göra det möjligt att förstå förhållandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de är beroende av varandra. Helhetsskapande undervisning ger eleverna bättre möjligheter att kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och att i växelverkan med andra strukturera dem till meningsfulla helheter.” (GLGU 2014: 31).

Enligt GLGU 2014 kräver helhetsskapande undervisning att företeelser och teman i den verkliga världen betraktas som helheter både inom undervisningen i varje läroämne och speciellt över läroämnesgränserna. I GLGU 2014 konstateras det att sättet och omfattningen att genomföra helhetsskapande undervisning kan variera beroende av de behov som eleverna har och de mål som undervisningen har. I GLGU 2014 ges även några exempel på horisontell integrering (se avsnitt 2.1.1) och på vilka sätt undervisningen kan genomföras.

GLGU 2014 (2014: 32) lyfter också fram att, för att säkerställa att alla elever kan delta i arbete med helheter, ska alla skolor ordna minst ett *mångvetenskapligt lärområde* per läsår. I den lokala läroplanen beslutas det hur de mångvetenskapliga lärområdena förverkligas och hurdana mål och innehåll de har, och dessa preciseras sedan i skolans läroplan. Med andra ord betyder detta att det inte finns färdiga teman som bör tas upp i varje skola, utan kommunerna och eventuellt skolorna får själva bestämma dem enligt vad de anser som viktiga teman i deras skolmiljö. De mångvetenskapliga lärområdena måste planeras enligt GLGU 2014 så att eleverna har tid att fördjupa sig i innehållet och att arbeta mångsidigt, uthålligt och målinriktat. Luostarinen och Peltomaa (2016: 88) konstaterar att en tumregel för längden av ett mångvetenskapligt lärområde är elevens årsveckotimmar. Det är möjligt att organisera en intensivvecka där man genomför hela lärområdet, eller så kan det mångvetenskapliga lärområdet genomföras under en längre period. Enligt Luostarinen och Peltomaa är det ändå viktigt att ta hänsyn till att eleven har en känsla av ett kontinuum och en helhet under hela processen. Mångvetenskapliga helheter gör

det möjligt att samarbeta över klass-, skol- och sektorsgränser, intensifiera samarbetet mellan lärarna och utnyttja olika inlärningsmiljöer och redskap (ibid. 82). Andra viktiga aspekter som Luostarinen och Peltomaa anser viktiga när mångvetenskapliga lärområden planeras är att de stöder elevernas naturliga nyfikenhet och erbjuder olika sätt att agera, lära sig och utveckla kunskaper (ibid. 87). De bör även lämna utrymme för elevens intressen, tidigare kunskaper och personliga val (ibid. 96).

Även de föregående grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen (GLGU 2004) tar upp möjligheter att arbeta över ämnesgränserna, så egentligen är ämnesintegrering inte något nytt i Finland. I stället för mångvetenskapliga lärområden, som är ett nytt begrepp, nämns *temaområden* i den gamla läroplanen. Halinen (2004: 11) påpekar att temaområden ger en möjlighet till en fördjupad sammankoppling av undervisning och fostringsarbete. Temaområden är enligt Halinen tagna ur det verkliga livets fenomen, och tillsammans bildar de en enhetlig helhet. Halinen konstaterar också att medan skolämnena ger baskunskaper om olika vetenskapsgrenar, erbjuder temaområden en möjlighet att binda saker och ting samman till helheter och betrakta dem ur nutidens synvinkel. Liknande teman finns också i GLGU 2014, men de presenteras under rubriken ”mångsidig kompetens som mål” som del av den grundläggande utbildningens uppdrag och allmänna mål (GLGU 2014: 20), som inte tar upp ämnesintegrering. Nedanför presenteras dessa teman enligt de föregående och de aktuella GLGU.

Tabell 1. Temaområden och målen för mångsidig kompetens i GLGU 2004 och GLGU 2014.

<i>Temaområden i GLGU 2004: 36–41</i>	<i>Målen för mångsidig kompetens i GLGU 2014: 20–24</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Att växa som människa • Kulturell identitet och internationalism • Kommunikation och mediekunskap • Deltagande, demokrati och entreprenörskap • Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling • Trygghet och trafik kunskap • Människan och teknologin 	<ul style="list-style-type: none"> • Förmåga att tänka och lära sig • Kulturell och kommunikativ kompetens • Vardagskompetens • Multilitteracitet • Digital kompetens • Arbetslivskompetens och entreprenörskap • Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid

Det är värt att notera att medan i GLGU 2014 används termerna *helhetsskapande undervisning* och *mångvetenskapliga lärområden*, heter begreppen *integrering* respektive *temaområden* i den gamla GLGU (2004: 36). Det finns alltså skillnader mellan hur de här begreppen framställs. Dessutom behandlas ämnesintegrering i GLGU 2014 under rubriken ”Verksamhetskulturen i en enhetlig grundläggande utbildning” medan den i GLGU 2004 finns under ”Undervisningens mål och centrala innehåll”. Därtill är det inte obligatoriskt att arrangera ämnesövergripande undervisning enligt GLGU 2004. Det tyder alltså på att utbildningsstyrelsens förhållningssätt till ämnesövergripande inläring och dess begrepp har förändrats efter de föregående grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen utkom.

2.3.2 Grunderna för gymnasiet läroplan

Även de nya grunderna för gymnasiet läroplan (GGL 2015) lyfter fram behovet att integrera läroämnena. I de allmänna målen för undervisningen konstateras det att studerandena ska ”få mångsidiga erfarenheter av att bygga ny kunskap också över läroämnesgränserna” (GGL 2015: 34). Gymnasieutbildningen har från och med GGL 2015 även en motsvarighet till den grundläggande utbildningens mångvetenskapliga lärområden: *temastudier*. I GGL beskrivs temastudier som studier som förenar olika vetenskapsområden och ger ett helhetsperspektiv på undervisningen. De hjälper också studerandena att förstå större helheter och erbjuder dem ”möjligheter att kombinera och tillämpa kunskaper och färdigheter från flera olika läroämnena.” (GGL 2015: 225). Kurserna i temastudier är nationella fördjupande kurser, så de är inte obligatoriska för studerandena men varje skola måste arrangera dem.

Som mål för lärandet av svenska som det andra inhemska språket lyfts fram (GGL 2015: 100) att svenskundervisningen ska behandla teman som utvecklar studerandenas ”förmåga att behärska helheter och att arbeta ämnesintegrerat”. Svenskundervisningen kan även ske som del av temastudier, och i GGL konstateras det att ”temaområdena, temastudierna och övriga ämnesintegrerade studier uppmuntrar de studerande att använda sig av sina språkkunskaper och flerspråkiga kompetenser på både högre och lägre nivå” (GGL 2015: 100). Under de obligatoriska kurserna i svenska som medellång lärokurs (även kallad B1-lärokurs) konstateras det att ”ämnesintegrerad undervisning eller undervisning som anknyter till temaområdena kan

ingå i alla kurser” (ibid. 105). Däremot kan ”en skriftlig/muntlig del eller helhet på svenska som anknyter till övriga studier integreras” i de nationella fördjupade kurserna (ibid. 106).

Eftersom temastudier är ett nytt begrepp och ett nytt sätt att arbeta över ämnesgränser, nämner de föregående grunderna för gymnasiet läroplan (GGL 2003) inte temastudier. I stället inkluderar GGL 2003 *temaområden*, som är ”verksamhetsprinciper som strukturerar verksamhetskulturen i gymnasiet och som går över ämnesgränserna och integrerar undervisningen” (GGL 2003: 26). Likadana temaområden finns även i GGL 2015, och de innehåller både ämnesövergripande teman och centrala kompetenser. Nedanför presenteras de teman som båda grunderna för gymnasiet läroplan tar upp.

Tabell 2. Temaområden i GGL 2003 och GGL 2015.

<i>Temaområden i GGL 2003: 26–31</i>	<i>Temaområden i GGL 2015: 35–40</i>
<ul style="list-style-type: none"> · Aktivt medborgarskap och entreprenörskap · Hälsa och trygghet · Hållbar utveckling · Kulturell identitet och kulturkännedom · Teknologi och samhälle · Informations- och mediekunskap. 	<ul style="list-style-type: none"> · Aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv · Välbefinnande och trygghet · Hållbar livsstil och globalt ansvar · Kulturkompetens och internationalism · Medier och multilitteracitet · Teknologi och samhälle.

Temaområden ska enligt båda grunder tas fram i alla skolämnen på ett naturligt sätt. Däremot var det inte obligatoriskt för skolorna att ordna ämnesövergripande helheter eller kurser när de föregående grunderna för gymnasiet läroplan gällde. Till skillnad från de aktuella GGL (2015) nämns ämnesintegrering inte alls i de föregående GGL i avsnittet om svenska som det andra inhemska språket.

2.4 För- och nackdelar med ämnesintegrering

Uusikylä och Atjonen (2007: 92) konstaterar att läroplansintegrering är omdebatterat och att man har talat både för och emot det. Enligt Koppinen och Pasanen (1991: 66) är den största utmaningen för ämnesintegrerad undervisning att den finländska skolan så starkt och

traditionellt har delats in i skolämnena. Koppinen och Pasanen (ibid.) anser också att det finns brist på anvisningar för lärare om hur man integrerar undervisning. Detta har ändå ändrats under de senaste 25 åren för det har kommit ut flera böcker och artiklar om hur man kan utnyttja olika teman och integrera undervisningen (se t.ex. Loukola 2004 och Cantell 2015). Fördelen med *ämnesinriktad undervisning* är enligt Uusikylä och Atjonen (2007: 92) att skolämnena baserar sig på universitetens vetenskapsgrenar, vilket betyder att ny kunskap ständigt kommer ur dessa vetenskapsområden, och att lärarna utbildas så att de har en bred kunskap i deras ämne och är kompetenta. Det är även möjligt att dela in lärostoffet i olika helheter och det är lätt att planera skolschemat till elever. Nackdelar med ämnesinriktad undervisning som Uusikylä och Atjonen tar fram är att de teman som lärs in i olika skolämnena inte ansluter sig till varandra tillräckligt vilket också kan skapa hinder i inlärningsprocessen. Uusikylä och Atjonen konstaterar också att studerandenas intressen samt deras tidigare erfarenheter och kunskaper inte tillräckligt tas hänsyn till i undervisningen. Även frågor skapade ur vardagen samt mångvetenskapliga frågor behandlas för lite. Enligt min mening är alla dessa nackdelar sådana som skulle kunna förbättras med ämnesintegrerad undervisning.

Lappi (1989: 12) konstaterar att nutidens problem och frågor är så pass mångvetenskapliga att de bör behandlas ur olika synvinklar, och ämnesintegrering möjliggör det. Fördelen med ämnesintegrerad inläring är att den skapar en fungerande helhet av olika delar av kunskaper, och genom att lära sig ämnesintegrerat övar eleven viktiga kunskaper som behövs i arbetslivet, såsom att kunna samarbeta och göra projektarbeten (Tarkoma 2004: 6). Samarbete var också en viktig del i mina undervisningsexperiment. Oravala (utgivningsår okänt: 5) lyfter fram att när undervisningen tar hänsyn till människan heltäckande, lär eleverna sig bättre och trivs bättre i skolan. Därför bör elevens egenskaper, personlighet och erfarenheter tas till hänsyn i ämnesintegrerad undervisning (Laukkanen 1988, citerad i Lappi 1989: 13, se också Nilsson 2007: 30). Även Atjonen (1992: 70) påstår att en fördel med ämnesintegrerad undervisning är att den är elevcentrad och utgår från elevernas intressen. Nilsson (2007: 30) lyfter också fram att ämnesintegrering möjliggör att autentiskt intresse hos eleverna ökar och att olika färdigheter kan tränas funktionellt. Detta användes som utgångspunkt för denna studies undervisningsexperiment: det var viktigt att studerandena skulle känna sig motiverade att lära sig svenska genom att använda roliga teman och olika funktionella aktiviteter. Andra fördelar med ämnesintegrering är enligt Nilsson (2007: 29–30) att sammanhållna kunskaps- eller

undervisningskontexter skapas där lärandet pågår under en längre tid och där eleverna kan hålla på med deras arbete oavbrutet, vilket leder till att eleverna inte behöver byta fokus från lektion till lektion. Vidare innehåller ämnesintegrerad undervisning enligt Nilsson en logik där saker och ting behandlas inom en kontext. Även Toebes och Elio (1987, 1988, citerad i Lappi 1989: 13) menar att det är lättare att lära sig om innehållet bygger på väl organiserad och enhetlig information, och ämnesintegrerad undervisning koncentrerar sig på helheter. De betonar också vikten av att koppla samman utbildning och fostran med verkligheten och världen. Ämnesintegrering hjälper även till skolans sociala faktorer och ökar samarbete mellan lärare (Sovelius-Sovio 1987, citerad i Lappi 1989: 13–14). Genom att integrera undervisning kan det undvikas att samma tema repeteras flera gånger i olika ämnen eftersom det är då möjligt att planera att temat behandlas ordentligt på en gång (Sovelius-Sovio 1987, se också Atjonen 1992: 66).

För att kunna integrera undervisning är det ändå viktigt att lärarna känner till skolans läroplan väl och att de känner till vad som undervisas i olika ämnen (Takala 2004: 18). Enligt Takala blir integrering en givande upplevelse om integrerade helheter planeras tillsammans med olika lärare. Det är möjligt att integrera två eller flera skolämnena, och en integrerad uppgift sammansätter ett visst tema eller helhet. Takala menar att uppgiften bör planeras så att den är nyttig för inläring av alla ämnen som är med i integreringen. För att förverkliga ämnesintegrering är det avgörande att lärarna tillägnar sig en inlärarcentrerad syn i stället för läroämnescentrerad syn (Koppinen och Pasanen 1991: 68–69). Detta är möjligt när lärarna oavsett deras ämnen har tillräckligt likadan syn på inläring, när lärarna får bevis på ämnesintegreringens nyttighet genom vetenskapliga studier och experiment, när läroplanerna utvecklas så att de betonar ännu mer temaområden, när det garanteras mer flexibla timfördelningar och scheman, och när skolor skapar en bättre omgivning för ämnesintegrerat arbete (ibid.). Atjonen (1992: 83) i sin tur anser att ämnesintegrering är möjligt när läraren känner till läroplanen väl så att hen vet vilka delar kan integreras.

Uusikylä och Atjonen (2007: 93) konstaterar att risken med ämnesintegrerad undervisning är att om teman är dåligt planerade kan de skapa helheter som inte täcker alla undervisningsmål och innehåll. Även Nilsson (2007: 29–30) nämner som nackdel att när man arbetar

ämnesintegrerat är det möjligt att delar av viktigt innehåll inte tas upp i undervisning. Ämnesintegrering kräver också enligt Nilsson att lärarna använder mer tid för att förbereda undervisningen och att de har breda ämneskunskaper. Det är även möjligt att inläringen blir fragmenterad om många lärare är involverade i undervisningen och betygssättning kan vara problematisk om eleverna ska utvärderas med traditionella ämnesbetyg. Även Atjonen (1992: 65) betonar att planering och förverkligande av olika teman och helheter kräver både mycket tid och samarbete mellan lärare, vilket kan bli problematiskt då lärare i Finland är utbildade för och vana vid att ansvara för sin undervisning ensam. Jag anser ändå att detta har förändrat på senaste åren eftersom lärarna måste samarbeta i högre grad till exempel i anslutning till skolans mångvetenskapliga lärområden. Atjonen (ibid. 79–81) lyfter också fram att bedömning och speciellt verbal bedömning kan vara komplicerat och det kan vara svårare att söka till en annan skola eller utbildningsnivå. Problemet med ämnesintegrering är att integrerade ämnen inte har en gemensam struktur, att lärarna kan välja materialen och betygsätta arbiträrt och att läroplanen innehåller för många alternativ för ämnesintegrering. Därtill är det inte den ämnesinriktade läroplanens fel att skolan inte har tillräckligt mycket kontakt med det verkliga livet (Toebes och Elio 1987, 1988, citerad i Lappi 1989: 14).

2.5 Tidigare studier om ämnesintegrering

I detta avsnitt redogör jag för tidigare studier som är relevanta för min studie. De studier som har gjorts inom området i svensk och finländsk kontext är främst i form av examensarbeten, och därför presenterar jag några som jag anser som hithörande. Det finns generellt en brist på studier som gäller ämnesintegrering och språkundervisning som utgår från studerandenas synvinkel. Detta gäller i synnerhet undervisning av svenska som andra inhemska språket i finsk skola. Föreliggande studie ger därför ny och viktig information.

Kurki (2016) utredde finländska engelsklärares åsikter om integrering av engelskundervisning i andra skolämnen. Syftet med hennes studie var att undersöka med vilka skolämnen engelsklärare helst skulle arrangera ämnesövergripande undervisning, och med vilka helst inte, och varför. Materialet till hennes undersökning bestod av 49 engelsklärares enkätsvar och av

resultaten framgår att de skolämnena som lärarna helst skulle integrera engelskundervisning i var historia, geografi och huslig ekonomi, och motivet för detta var att dessa ämnen tar upp liknande teman så det är lätt att kombinera ämnena. Lärarna ansåg också att fördelar med dessa ämnen var att det finns material på nätet som de kan använda i sin undervisning och att de själva var intresserade av dessa skolämnena. De skolämnena som upplevdes som minst attraktiva med tanke på integrering av engelskan i andra skolämnena var franska, fysik och kemi eftersom lärarna ansåg att deras kunskaper kanske inte skulle räcka och eftersom de innehåller krävande teman och koncepter. Ett intressant fynd i Kurkis undersökning var att även om det talas mycket om att öka fysisk aktivitet i skolor var gymnastik inte bland de populäraste ämnena, och att lärarnas inställningar till om engelska skulle kunna kombineras med modersmål och/eller andra språk varierade.

Pitkänens magisteravhandling (2016) handlar om svensklärares inställning till och erfarenheter av ämnesintegrerad undervisning. Materialet i hennes undersökning bestod av sex temaintervjuer med svensklärare som undervisade på olika stadier i Finland. Enligt resultaten kände alla informanter till det ämnesövergripande arbetssättet och de alla var eniga om att integrerad undervisning ”innebär att man kombinerar olika läroämnena, t.ex. med hjälp av ett gemensamt tema” (ibid. 38). Alla sex informanter hade även antingen genomfört eller följt ämnesintegrerad undervisning och de hade blivit bekanta med termen genom de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen eller annars från skolvärlden. Tre av Pitkänens informanter ansåg att svenskämnet kan lätt kombineras med andra skolämnena eller med livet utanför skolan, men å andra sidan var alla informanter eniga om att kunskapsnivån i svenska är lägre än i engelska vilket komplicerar planering av ämnesövergripande helheter. Informanterna hade förverkligat ämnesintegrerad undervisning på olika sätt och av olika omfattning. De arbetssätt som kom fram i intervjuerna var att samordna undervisning genom att studera samma tema i flera ämnen parallellt, att ordna funktionella aktiviteter såsom temadagar, lägerskolor och evenemang, att periodisera undervisningen så att samma tema diskuteras först i ett skolämne och sedan i ett annat, och att bygga mångvetenskapliga områden, t.ex. fenomenbaserade projekt. Informanterna ansåg att i ämnesintegrerad undervisning har elever en aktiv roll. De upplevde även att också elever deltar i planeringen av undervisningen och att eleverna anser att det är roligt att delta i en annan typ av undervisning än mer traditionell sådan. Informanterna såg många möjligheter med ämnesintegrerad undervisning, och ansåg att

ämnesintegrering möjliggör användningen av autentiska material. Även aktuella fenomen och lokala teman kan tas upp med hjälp av ämnesövergripande projekt. Som hinder nämnde informanterna den låga språknivån i B1-svenska, tidsanvändning, dålig planering av projekt, motvillighet att samarbeta med andra lärare och administrativa frågor och schema. Hahn (2012) i sin tur undersökte i sitt examensarbete svenska språklärares uppfattningar av begreppet temaarbete. i samband med undervisning av moderna språk på högstadienivå. Materialen till hennes undersökning baserar sig på fyra samtalsintervjuer. Alla fyra deltagande lärare förhöll sig positivt till temaarbete, och uppfattade det som omväxling till den traditionella undervisningen. Informanterna nämnde både positiva och negativa aspekter av temaarbete. Fördelarna med temaarbete var att eleverna kan samarbeta mycket och att de växer mentalt och vågar ta mer plats. Nackdelar som lärarna tog fram var att samarbetet kan vara svårt, att språkkunskaperna kan vara för låga och att det finns en risk för att temaarbete är dåligt strukturerat och blir rörigt. Informanterna i Hahns undersökning uppfattade att SO-ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) är de lättaste ämnena att integrera språkundervisningen med. Informanterna arbetade ämnesintegrerat i olika utsträckning – två ansåg att de arbetar med teman praktiskt taget hela tiden, medan en av dem inte hade arbetat tematiskt ännu. De som arbetade med teman arbetade mest ensamma, men har också samarbetat med andra lärare.

Daniels (2016) inkluderade även elever i sin studie och undersökte deras och lärares upplevelse av ämnesövergripande projekt i Sverige. Elevernas attityder undersöktes i tre olika ämnesövergripande projekt, ett för varje grupp, på ett gymnasium. De fyllde i en enkät innan projektet började, en i mitten av projektet och en efter att projekten hade avslutats. Därtill intresserade sig Daniels för hur eleverna upplever sin egen inläring jämfört med ämnesspecifika undervisning. Lärarnas uppfattningar om temat undersöktes genom en enkät där de fyllde i för- och nackdelar och hur de upplevde att eleverna lärde sig i ämnesövergripande jämfört med ämnesspecifika projekt. Av Daniels resultat framgår det att hälften av de elever som deltog i hennes undersökning hade arbetat ämnesövergripande förut. Elevernas känslor innan, under och efter ämnesövergripande projekten var liknande: de flesta förhöll sig varken positivt eller negativt mot det ämnesövergripande projektet. Efter projektet angav en tredjedel av eleverna att de hellre ville jobba ämnesövergripande, medan den andra tredjedelen angav att de hellre vill jobba ämnesspecifikt och den tredje tredjedelen angav att de inte brydde sig. Hälften av

eleverna upplevde att de hade lärt sig lika mycket som de hade lärt sig i ämnesspecifika projekt, men 38 % ansåg att de hade lärt sig mer. Lärarna som fyllde i Daniels enkät upplevde att fördelar med ämnesövergripande projekt är pedagogisk utveckling genom samarbete och diskussion med kollegor, att målen i styrdokumentet uppfylls bättre med ämnesövergripande undervisning och att eleverna får en helhetsbild på ett temaområde. Nackdelar som lärarna tog fram var behov för mer tid, att det är svårare att bedöma ämnesövergripande projekt än traditionellt skolarbete, samt ämnesmässiga nackdelar. Fler lärare upplevde att eleverna lärde sig mer i ämnesövergripande projekt än eleverna själva, och lärarna ställde sig även mer positivt till ämnesövergripande arbete än eleverna. Liksom Daniels intresserade Söderbäck och Berggren (2016) sig för svenska elevers syn på ämnesintegrering. Skillnaden i fokus var dock vilka för- och nackdelar eleverna upplever att det finns i ämnesintegrerad undervisning. Informanter i Söderbäck och Berggrens undersökning var 93 högstadie- och gymnasieelever som fyllde i en enkät med flervalfrågor om ämnesintegrerat arbete i skolan. Av resultaten framgår att 76 % av eleverna ansåg att ämnesintegrering ger dem en helhetsbild av hur olika skolämnen hänger ihop och 69 % angav att genom ämnesintegrerad inläring lär de sig kunskaper som de kan använda i sin vardag. 73 % av informanterna ansåg att ämnesintegrerat arbete är roligt och intressant och 65 % var av den åsikten att de lär sig tillräckligt inom ett ämne genom ämnesintegrerad inläring. 56 % av eleverna angav att de är osäkra på i vilket ämne och hur de blir bedömd då de arbetar ämnesintegrerat och 36 % ansåg att ämnesintegrerat arbete gör att elever får det betyget de förtjänar. (ibid. 19–22).

På basis av dessa tidigare studier kan man alltså se att fördelarna med ämnesintegrering är att eleverna har en aktiv roll, och att den möjliggör användningen av autentiska material och av lokala teman och fenomen. Ämnesintegrerat arbete skapar även omväxling till den traditionella undervisningen och upplevs som intressant och roligt. Å andra sidan är nackdelarna med ämnesintegrering att språkkunskaperna, särskilt i B1-svenska, är ofta låga, vilket kan komplicera ämnesövergripande arbete. Därtill kan brist på tid och dålig planering av ämnesintegrerat arbete hindra inläring i ämnesintegrerade projekt. Jag tog hänsyn till detta i min planering av experimenten så att experimenten var korta, jag planerade dem noga och tog kursinnehållen i beaktandet så att de var också relevanta för studerandena. Mina experiment var också lämpliga språkmässigt, eftersom jag använde de kursböckerna som studerandena hade i kursen som bas då jag planerade innehållet till experimenten.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras och diskuteras materialet och metoden till denna studie.

3.1 Material och informanter

Studien är uppbyggd så att jag genomförde två olika undervisningsexperiment (för närmare beskrivning, se avsnitt 3.2) i en skola i Mellersta Finland, för två olika grupper i B1-svenska och efter detta genomförde ett utvärderingsmoment där studerandena (N=40) fick svara på enkäter och två lärare som observerade dessa experiment blev intervjuade. Det är enkät- och intervjuvaren som utgör materialet för analys i avhandlingen.

Undervisningssättet på lektionerna baserade sig ämnesövergripande undervisning med funktionella metoder. Målet med detta var att ge studerandena ett konkret exempel på ämnesintegrering på svensklektioner så att det var lättare för dem att begripa fenomenet ämnesintegrering samt att svara på enkäten som de fyllde i efteråt. De båda experimenten byggde på två olika teman (se vidare nedan). Detta gjordes delvis av praktiska skäl men också därför att genom att genomföra två olika undervisningsexperiment till två teman blir det två olika praktiska exempel på ämnesintegrering på dels högstadie- och dels gymnasienivå. Grupp A (högstadiet) bestod av 17 sjundeklassister (varav tio flickor och sju pojkar) och grupp B (gymnasiet) bestod av 23 gymnasister (varav 19 flickor och fyra pojkar).

Tabell 3. Sammanfattning av informanterna.

Enkät		Intervju
Grupp A (högstadiet)	Grupp B (gymnasiet)	Lärare
17 sjundeklassister	23 gymnasister	Oskar och Annika
- tio flickor	- 19 flickor	
- sju pojkar	- fyra pojkar	

Studerandena fyllde i enkäten efter experimenten, och i den frågade jag dem hur de upplevde lektionen och hurdana uppfattningar de har om integrering av svenska i andra skolämnen och om funktionella metoder. Jag försökte göra enkäten så tydlig som möjligt och förtydligade

eventuella svåra begrepp som ”ämnesintegrering” och ”funktionella metoder”. Enkäten var i princip likadan till båda grupper – jag ändrade bara de ställen där det stod temat till lektionen så att till exempel påståendet i enkäten till sjundeklassisterna lydde ”jag lärde mig nya hobbyrelaterade ord under lektionen” och i den till gymnasisterna lydde det ” jag lärde mig nya matrelaterade ord under lektionen”. Enkäten till gymnasisterna finns i sin helhet som bilaga (se bilaga 1) och mer om enkät som forskningsmetod finns i avsnitt 3.3.

Jag ville även höra lärarnas åsikter om temat och därför bestämde jag mig för att intervjua de två lärare som observerade dessa undervisningsexperiment. Lärarna i studien hade arbetat mellan 15-20 år som ämneslärare i språk och båda hade dessutom en högre akademisk examen. Oskar (pseudonym, lärare i högstadiegruppen) undervisade vid tillfället för studiens genomförande svenska för årskurs 6–9 i grundskolan och på alla stadier i gymnasiet. Han betonade kommunikation och frasinlärning i sin svenskundervisning, liksom vikten av att studerandena får en positiv bild på svenskinlärning och att fostra studerandena. Annika (pseudonym, lärare i gymnasieklassen) undervisade svenska till studerande från årskurs sex till abiturienter och liksom Oskar betonade hon kommunikativa färdigheter samt ordinlärning.

3.2 Undervisningsexperimenten

I detta avsnitt presenteras de båda undervisningsexperiment som hölls som utgångspunkt för studien. Jag höll en ämnesövergripande lektion som innehöll olika funktionella aktiviteter (se avsnitt 2.2.1) till två olika grupper i B1-svenska vid en skola i Mellersta Finland i januari 2017. Båda grupper hade haft åtminstone en lektion om det temat som jag använde i experimenten så de ord och uttryck som användes var inte helt nya för dem. Jag hade hållit dessa lektioner, så studerandena var även bekanta med mig. Studerandena hade fått berättat på förhand att de skulle ha en lektion i gymnasalen (högstadiegruppen)/i klassrummet för huslig ekonomi (gymnasiegruppen) och att den var en del av mitt magisteravhandlingsprojekt men de visste inte att det var ämnesintegreringen som var poängen med lektionerna innan lektionerna började. Näst redogör jag för lektionernas innehåll.

3.2.1 Undervisningsexperimentet till sjundeklassister

Temat för det första undervisningsexperimentet var *hobbyer och fritidsplaner*. Lektionen som varade 45 minuter integrerade svenska med gymnastik, och den hölls i skolans gymnasal. Meningen med lektionen var att eleverna skulle lära sig ord och uttryck genom att använda kroppen och röra på sig (se avsnitt 2.2.1), och inga läroböcker användes under lektionen. Under en tidigare lektion hade jag bett eleverna skriva upp sina hobbyer på finska på en lapp, så jag visste om deras hobbyer på förhand. Eleverna hade hunnit gå igenom hobby-temat under två lektioner två månader före experimentet, så temat var inte helt nytt för dem utan lektionen var mer avsett att repetera hobbyrelaterade ord och uttryck efter en längre paus från svensklektioner. Ord och uttryck som jag tog med i experimentet var sådana som finns i den boken som eleverna hade i svenska, det vill säga *Hallonbåt 1–2* (Appel m.fl. 2016). Dessutom ville jag att varje elev lär sig vad hans hobby heter på svenska. Före lektionen förberedde jag gymnasalen genom att lägga olika saker relaterade till olika hobbyer samt lappar med orden för elevernas hobbyer på svenska runt om i gymnasalen.

Lektionen inleddes med en dans där eleverna rörde på sig och lärde sig ord som *upp, ner, höger, vänster, dansar, hoppar* och *springer*. Efter dansen fick eleverna springa och leta efter en lapp där deras hobbyer stod på svenska. När var och en hade hittat sin lapp, ställde vi oss i en cirkel och lärde oss hobbyrelaterade ord och uttryck såsom *åker skidor, spelar ishockey, spelar gitarr* osv. Jag sade ordet på svenska och demonstrerade hobbyn med rörelser, och eleverna fick gissa på finska vilken hobby den var. Efter detta uttalade eleverna uttrycket på svenska efter mig och gjorde samtidigt den demonstrerande rörelsen. På det här sättet gick vi igenom ungefär 20 uttryck. Sedan frågade eleverna varandras hobbyer med hjälp av lappen som de hade sökt tidigare. I nästa uppgift ställde eleverna i två köer, och varje kö fick en lapp med olika namn, till exempel Fatima. De första eleverna i köerna fick fråga mig ”Vad gör Fatima på fritiden?”. Jag svarade vad personen gör, till exempel ”Hon spelar fotboll.”, och så fick de första i kön leta efter och springa till en fotboll. När båda hade nått fotbollen, fick de komma tillbaka till kön och de som var nästa i kön fick sin tur. Det fanns sammanlagt exempel på tio olika namn och hobbyer. I den nästsista uppgiften repeterades elevernas hobbyer så att när musiken var på, rörde de sig på olika sätt, till exempel sprang, galopperade, hoppade på ett ben och knäböjde, och när musiken stoppades fick de gå och fråga den som stod närmast att vad hen har för hobby och sedan berätta deras hobby. Lektionen avslutades med att sträcka på musklerna medan vi

räknade till 75 på svenska för att repetera siffror. Enkäterna besvarades av eleverna i början av den påföljande lektionen.

3.2.2 Undervisningsexperimentet till gymnasister

Det andra experimentet var en dubbellektion på 90 minuter som kombinerade svenska, hälsokunskap och huslig ekonomi och den hölls i klassrummet för huslig ekonomi. Temat för lektionen var *hälsosam mat*, och studerandena lärde sig nya ord och uttryck genom att utföra olika funktionella aktiviteter (se avsnitt 2.2.1) i grupper om 4 personer. Boken som användes i kursen var *Fokus 2* (Blom m.fl. 2016) som innehåller ett matrelaterat kapitel. Studerandena hade studerat kapitlet under en dubbellektion före experimentet, och de hade haft som hemläxa att svara i häftet på följande frågor tagna ur kursboken: *Vad betyder mat för dig? Vad äter du helst? Vad undviker du att äta?*

I början av lektionen delades studerandena in i grupper om 4 personer. Lektionen började med att studerandena fick tänka på vad hälsosam mat är, vad den innehåller och göra en tankekartor på svenska på basis av det. De kunde använda bokens ordlista som hjälp och de hade även några hjälpfrågor för att underlätta tänkandet. Efter detta fick var och en i gruppen en artikel på svenska. Artiklarna var fyra olika lättlästa nyheter om hälsosam mat: den första var om nya råd om mat, den andra om vegetarisk mat, den tredje om salt och den fjärde om oliver. Nyheterna genomgicks enligt samarbetsinlärningsprincipen (se t.ex. Saloviita 2006): alla de som hade samma artikel bildade en grupp och läste tillsammans artikeln och pratade om innehållet på finska. Efter det återvände studerandena till de ursprungliga grupperna där var och en fick presentera innehållet till sin artikel på svenska till de andra i gruppen. Näst delade jag klassen i två så att två olika aktiviteter skedde samtidigt: tre grupper intervjuade varandra på basis av de frågor som de hade tänkt på hemma och spelade in dem medan de tre andra grupper lagade en hälsosam banansmoothie med hjälp av ett svenskspråkigt recept och hade sedan "fikapaus" och pratade om mat på svenska medan de drack smoothien. Sedan byttes grupperna så att de som hade gjort smoothien fick intervjua varandra och tvärtom. Intervjuerna spelades in eftersom de fungerade som en muntlig prestation till kursen som läraren bedömde. Efter detta fyllde studerandena i min enkät, och i slutet av lektionen visade grupperna sina tankekartor för varandra och berättade vad de hade skrivit.

3.3 Enkät som forskningsmetod

Enkät är en välkänd och mycket använd forskningsmetod. Eftersom studerandena som deltog i interventionerna var sammanlagt 40, var enkät ett naturligt val som forskningsmetod eftersom det skulle ha tagit för mycket tid att intervjua alla studeranden individuellt. Jag ansåg den vara lättare för studeranden också – om jag hade haft intervjuer skulle kanske inte så många ha velat delta som informanter. Därtill föredrog jag enkäter över gruppintervjuer för jag ville att varje studerande ger sin åsikt utan att bli påverkad av vad andra säger och anser om temat. Jag valde att göra en webbenkät med programmet Webropol eftersom jag ansåg den vara snabbare och eventuellt lättare att svara i än den traditionella pappersenkäten. Därtill är svaren sparade på ett säkert ställe och det är enkelt att analysera och jämföra resultaten. Enkäten var på finska eftersom jag ansåg att det är lättast för studerandena att kunna uttrycka sina uppfattningar och åsikter på sitt modersmål finska. Studerandena svarade på enkäten med hjälp av surfplattan eller datorn. För att säkerställa att min enkät var passande gjorde jag en pilotenkät som jag visade till några i seminariegruppen och till en person som har jobbat som lärare för att få feedback på den. Sedan utarbetade jag enkäten på basis av feedbacken. Enkäten finns som bilaga (se bilaga 1). Enkäten analyserades mest kvalitativt eftersom det var innehållet som jag mest var intresserad av, men det finns även kvantitativa drag i de enkätsfrågor som använde Likertskalan. Studerandenas vårdnadshavare hade gett sitt tillstånd för barnen att delta i forskningen och svaren behandlades helt anonymt. Eftersom jag intresserar mig för studerandenas åsikter generellt om ämnesintegrering och om funktionella metoder valde jag att kombinera sjundeklassisternas och gymnasisternas svar om dessa teman (se avsnitt 5.1 och 5.2). Skillnaderna mellan sjundeklassisternas och gymnasisternas svar tas ändå upp kort i avsnitt 5.3. Jag valde att dela in enkäten enligt tre olika teman: Det första temat handlade om själva undervisningsexperimentet och syftet med detta var att kartlägga studerandenas åsikter om det. Det andra temat gällde funktionella undervisningsmetoder, och målet med det var att ta reda på hurdana inlärare mina informanter är. Det tredje temat syftade på att redogöra för informanternas åsikter om ämnesövergripande inlärning och ämnesintegrering mer generellt.

Fördelar med enkät som forskningsmetod som gäller denna studie är enligt Ejlertsson (1996: 10) att urvalet av informanter kan vara större än vid intervjuer eftersom hela gruppen kan svara på enkäten samtidigt. Informanterna kan även svara på frågorna i lugn och ro, medan vid en

intervju kan de känna sig pressade. Frågeformuleringarna är standardiserade, vilket betyder att alla frågor och svarsalternativ är exakt likadana för alla informanter. En nackdel med enkät som forskningsmetod är att den inte ger möjlighet till särskilt komplicerade frågor och att gå mer på djupet som intervjun (ibid. 10–12). Även Alanen (2011: 160) påpekar att enkät som metod inte passar till sådana undersökningar som kräver fördjupad och kvalitativt rik data. En annan nackdel med enkät är enligt Ejlertsson (1996: 12) att informanten inte kan så lätt fråga om det finns någonting hen inte förstår än vid en intervju. Eftersom jag var på plats när informanterna fyllde i enkäten, frågade några om de inte förstod något, men det är möjligt att andra inte frågade. Detta kan leda till att några informanter har misstolkat någon fråga. Alanen (2011: 160) påpekar att enkäten också kan styra både forskaren och informanterna åt ett visst håll.

Enkäten som användes i denna studie innehöll både öppna och slutna frågor. Vid slutna frågor användes Likert-skalan (se t.ex. Alanen 2011: 150, Bell 2014: 217). För att höra mer om studerandenas åsikter inkluderades även öppna frågor, där de kunde fritt formulera sina svar. Enligt Alanen (2011: 150) är fördelen med öppna frågor att de lämnar utrymme till informantens egna tankar och utställningar och då är det möjligt att forskaren får information som hen kanske inte kunde föreställa på förhand. Alanen påpekar ändå att nackdelen med öppna frågor är att de kan vara svåra att kategorisera och de tar mer tid att besvara. Det är mycket viktigt att lägga tid på att formulera frågorna, och det är rekommendabelt att använda naturligt och enkelt språk och korta och klara påståenden. (ibid. 151). Även Trost (2012: 81–82) lyfter fram att konstiga ord och negationer inte bör användas. Det är vidare viktigt att vara konsekvent i sitt språkbruk och att inte använda långa frågeformuleringar. Bell (2005: 140) påpekar även att forskaren bör försöka undvika oklarheter i enkäten och förvirring hos informanterna, och därför ska en enkätsfråga innehålla bara en fråga. Frågorna bör inte innehålla känsloladdade ord och de borde inte heller vara värderande, hypotetiska eller känsliga (ibid. 144–145).

3.4 Intervju som forskningsmetod

Enligt Dufva (2011: 131) strävar intervjuer efter att inte bara få information om ett fenomen utan också lyfta fram informantens egna åsikter och uppfattningar. Bell (2014: 158) påpekar att

fördelen med intervjuer är att de är flexibla: intervjuaren kan följa upp idéer och fördjupa frågor och svar på ett sätt som är omöjligt i en enkät. Nackdelen enligt Bell är att intervjuer tar tämligen mycket tid.

Som metod i denna studie användes halvstrukturerad temaintervju och innehållsanalys. Detta betyder att jag hade en intervjustomme med frågor om fyra olika teman, och jag ställde frågor i princip i samma ordning för båda lärare. Jag ville ändå skapa en avslappnad stämning så det var möjligt att en fråga ledde till en annan på ett naturligt sätt. För att säkerställa att informanterna kunde uttrycka sig så bra och naturligt som möjligt valde jag att intervjua dem på finska. Därför har jag översatt de citat som finns i följande kapitel till svenska. Eftersom jag koncentrerar mig på innehållet i intervjuerna analyseras materialet kvalitativt. Även Dufva (2011: 134) konstaterar att intervju som forskningsmetod är i princip en kvalitativ metod, eftersom den strävar efter att se på fenomen med informantens ögon och försöker göra hens röst hörd. En av intervjuerna genomfördes direkt efter experimentet, och den andra två dagar efter experimentet.

Precis som vid enkäter ska man enligt Bell (2014: 159) inte ha ledande eller värderande frågor samt outtalade förutsättningar. Det är också viktigt att ta en fråga åt gången och tänka på ordningsföljden. För att vara säker på att mina frågor var lämpliga visade jag min intervjustomme till några i seminariegruppen och till en person som har arbetat som lärare innan jag utförde intervjuerna, precis som jag gjorde med mina enkäter. Bell påpekar också att man bör vara säker på att alla svar blir dokumenterade. Därför spelades intervjuerna in och transkriberades senare. Utifrån dessa transkriberingar analyserade jag de aspekter som anknyter till mina forskningsfrågor och delade dem in i fem teman. Enligt Bell (ibid. 165) är inspelning speciellt viktigt då man gör en innehållsanalys, vilket är fallet i min studie.

De fem teman som jag valde att ha i min intervjustomme är: 1. baskunskaper om informanter, 2. integrering av svenska i andra skolämnen, 3. skolans mångvetenskapliga lärområden och temastudier, 4. de nya grunderna för läroplanerna och 5. funktionella inlärningsmetoder. Jag valde att avancera från det konkreta till det abstrakta: jag ville börja intervjun från det som mest berör lärarens vardag, det vill säga hens egen undervisning, och efter det tala först om hur ämnesintegrering är organiserad i skolans nivå och sedan om de nya läroplanerna i nationell

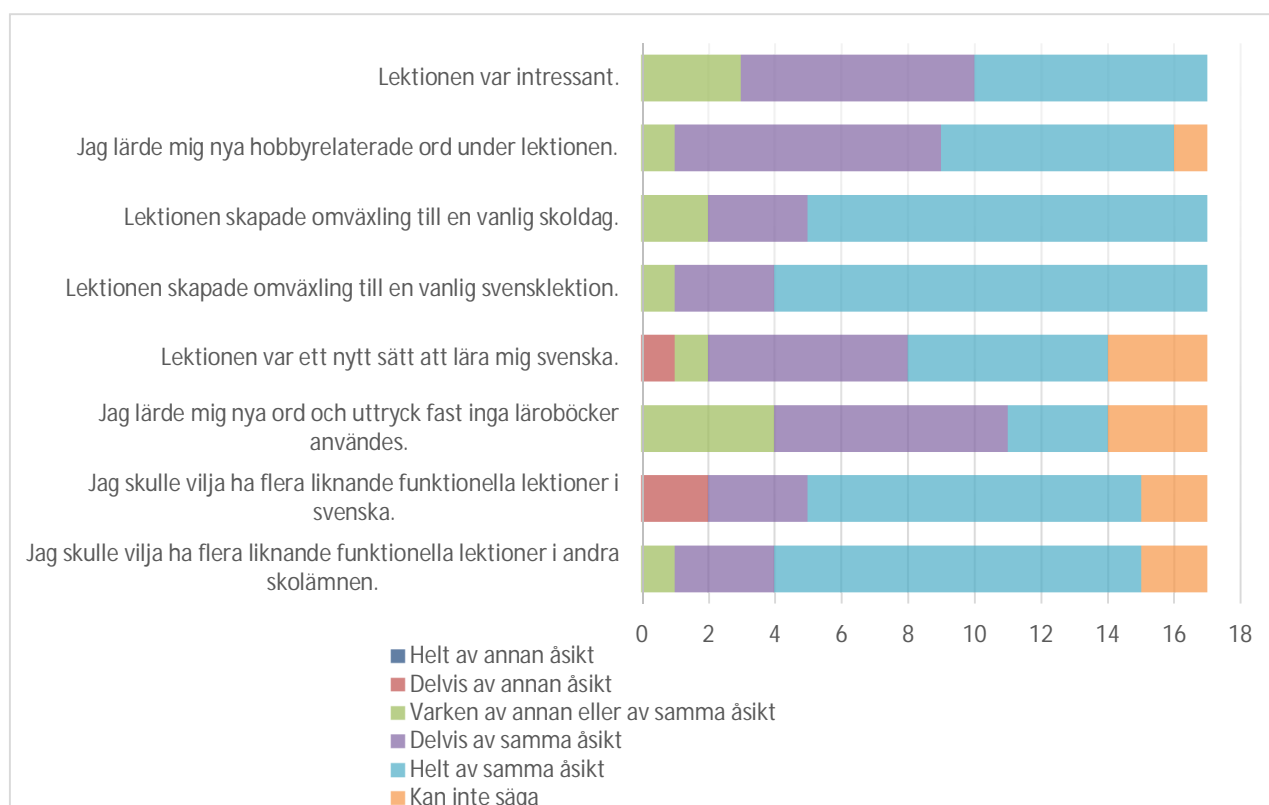
nivå. I själva intervjuerna fusionerades dessa två sista teman dock ihop, och därför bestämde jag mig för att binda ihop lärarnas svar till ett avsnitt.

4 STUDERANDENAS UPPFATTNINGAR OM UNDERVISNINGSEXPERIMENTEN

I detta kapitel presenteras studerandenas uppfattningar om det första temat i enkäten, det vill säga om de undervisningsexperimenten som jag utförde. I avsnittet 4.1 diskuteras sjundeklassisternas åsikter om lektionen som integrerade svenska i gymnastik, och i avsnittet 4.2 presenteras gymnasisternas åsikter om lektionen som integrerade svenska i huslig ekonomi och i hälsokunskap.

4.1 Sjundeklassisternas åsikter gällande undervisningsexperimentet

Sjundeklassisterna förhöll sig rätt positivt till undervisningsexperimentet. Som det framgår av figur 1 var majoriteten av sjundeklassisterna antingen helt eller delvis av den åsikten att *lektionen var intressant* (14 av 17). Femton av de 17 informanterna var helt eller delvis eniga om att de *lärde sig nya hobbyrelaterade ord under lektionen*, vilket tyder på att ämnesintegrerad undervisning inte var ett hinder för språkinläring. 15 studerande ansåg att *lektionen skapade omväxling till en vanlig skoldag* och 16 var helt eller delvis överens om att *lektionen skapade omväxling till en vanlig svensklektion*. Majoriteten av sjundeklassisterna (12 av 17) var också helt eller delvis av den åsikten att *lektionen var ett nytt sätt att lära sig svenska*. Enligt min mening är det viktigt att eleverna får många olika erfarenheter i skolan och lär sig på varierande sätt, och funktionella lektioner som kombinerar olika skolämnen möjliggör det. 13 informanter angav att de var helt eller delvis av den åsikten att de *skulle vilja ha mer liknande funktionella lektioner i svenska* och 14 ansåg att de *skulle vilja ha mer liknande funktionella lektioner i andra skolämnen*. Detta är intressant med tanke på att enligt de nya läroplansgrunderna (GLGU 2014: 30) borde eleverna erbjudas mångsidiga arbetsmetoder och inlärningsätt. Ämnesintegrerad funktionell inläring kunde vara ett sätt att arrangera mångsidig språkundervisning, speciellt då det tyder på att eleverna skulle tycka om det.



Figur 1. Sjunderklassisternas (N=17) åsikter gällande undervisningsexperimentet (frågorna under avsnitt 3 i enkäten).

Till enkätfrågan ”Skriv åtminstone en kommentar gällande tisdagens lektion som kombinerade svenska och gymnastik” fick informanterna fritt skriva deras tankar och åsikter om lektionen. 12 informanter kommenterade att lektionen var kul eller rolig. En av dem tog upp även en positiv sida av funktionella lektioner (studerandes svar har återgetts på finska som de skrevs och översatts av mig till svenska):

Mielestäni tiistain tunti oli ihan mukava. Sai kuluttaa energiaa ja opiskeilla ruotsia samalla eikä vain istua paikallaan.

Jag tyckte att tisdagens lektion var ganska kul. Man fick konsumera energi och lära sig svenska samtidigt och inte bara sitta still.

En tog fram att momentet muskelsträckning tog för mycket tid och att det är svårare att gå än vanligt, och en ansåg att lektionen var dålig. Två av informanterna beskrev vad man hade gjort under lektionen. En påpekade att man skulle ha kunnat utnyttja mer studerandenas hobbyer:

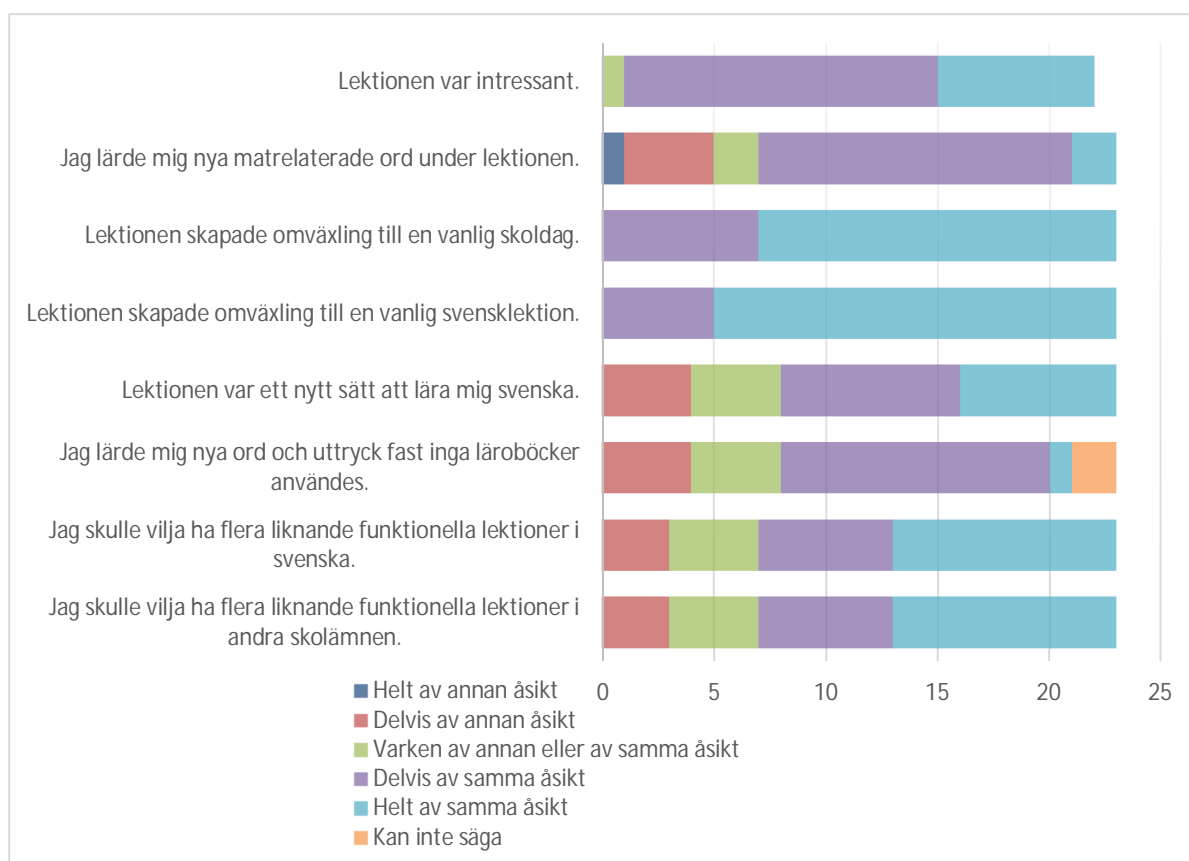
Ruotsalainen musiikki ei ole ihan lempparia, ja olisi ollut kiva tuoda omia harrastuksia esille esim. pelaamalla/tekemällä niitä?

Svensk musik är inte min favorit, och det skulle ha varit roligt att få uppvisa sina hobbyer t.ex. genom att spela/göra dem?

Av denna kommentar kan man dra en slutsats att om det finns tid för ett längre experiment, skulle detta definitivt vara ett bra sätt att ta studerandenas idéer och förslag till hänsyn så att de också skulle ha en aktiv roll i planeringen av det ämnesövergripande experimentet. Den ideala situationen är förstås att läraren och studerande tillsammans planerar ämnesövergripande projekt: i själva verket lyfter GLGU fram att då mångvetenskapliga lärområden planeras är det essentiellt att eleverna deltar i det (GLGU 2014: 32).

4.2 Gymnasisternas åsikter gällande undervisningsexperimentet

Gymnasisterna var mycket positivt inställda till undervisningsexperimentet: som det framgår av Figur 2 ansåg 21 av de 23 gymnasisterna att *lektionen var intressant*. Även majoriteten av gymnasisterna, 16 informanter, var delvis eller helt av den åsikten att de *lärde sig nya matrelaterade ord under lektionen*. Det som är intressant är att alla informanter var delvis eller helt överens med att *lektionen skapade omväxling till en vanlig skoldag och till en vanlig svensklektion*. På gymnasiet är majoriteten av skolämnen läsämnen, vilket kan leda till att det inte finns så mycket tid eller plats för funktionell, ämnesintegrerad inläring. 15 gymnasister var antingen helt eller delvis av den åsikten att *lektionen var ett nytt sätt att lära sig svenska*, och 16 informanter ansåg att de *skulle vilja ha flera liknande funktionella lektioner i svenska och i andra skolämnen*. Detta tyder på att även gymnasisterna skulle kunna ha nytta av funktionell och ämnesintegrerad undervisning: den skapar variation till skoldagar och kan upplevas som motiverande, eftersom majoriteten av informanterna skulle vilja ha flera sådana lektioner både i svenska och i andra skolämnen.



Figur 2. Gymnasisternas (N=23) åsikter gällande undervisningsexperimentet (frågorna under avsnitt 3 i enkäten).

Till frågan ”Skriv åtminstone en kommentar gällande onsdagens lektion som kombinerade svenska, huslig ekonomi och hälsokunskap” svarade sammanlagt 19 informanter att lektionen var kul eller rolig, och många tog upp även att den skapade omväxling:

Tunti oli kiva ja erilainen. Se toi vaihtelevuutta normaaleihin päiviin.
Lektionen var kul och annorlunda. Den skapade omväxling till vanliga dagar.

Oli tosi mukavaa vaihtelua koulupäivälle ja mukavaa yhdistää ruotsin kieltä kotitalouteen ja terveystietoon.

Det var en jätterolig omväxling till en vanlig skoldag och det var kul att kombinera svenska språket med huslig ekonomi och hälsokunskap.

Två påpekade att det var roligt att samarbeta i gruppen och göra många slags aktiviteter och en konstaterade att det var roligt att kombinera svenska, huslig ekonomi och hälsokunskap. En tog fram att lektionen inte var mycket nyttig med tanke på ord- och kursprov:

Tunti oli kivaa vaihtelua normioppitunneista! Opin myös jotain ruokasanoja, mutta yleisesti kurssin kannalta en usko tästä tunnista olevan paljoakaan hyötyä (esim. sanakokeisiin tai kokeeseen...)

Lektionen var kul omväxling från vanliga lektioner! Jag lärde mig några nya matord också, men i allmänhet tror jag inte att denna lektion var särskilt nyttig med tanke på kursen (t.ex. till ordprov eller kursprov...)

En informant kommenterade att en god och hälsosam smoothie piggade upp dagen och en annan att man skulle ha kunnat byta bananerna till jordgubbar. Två ansåg att de inte lärde sig så mycket som på en vanlig lektion. En påpekade att lektionen skulle ha kunnat kombinera ämnen mera:

Ihan hauska, mutta ei yhdistänyt todellisuudessa kuin hieman kotitaloutta smoothiissa, terveystietoa kysymyksissä ja miellekartassa

Rätt roligt, men i verkligheten kombinerade [lektionen] bara lite huslig ekonomi i smoothien, hälsokunskap i frågorna i tankekartan

I ett större projekt där man har mer tid och resurser för att genomföra en längre period av ämnesövergripande arbete skulle ämnen naturligtvis kombineras mera. Nu då vi använde bara en lektion för undervisningsexperimentet hann studerandena inte göra så många olika aktiviteter, och därför kan det kännas att lektionen inte kombinerade ämnen tillräckligt.

Det som kommer fram av gymnasisternas kommentarer är att även om lektionen var rolig är det viktigt att planera funktionella och ämnesövergripande lektioner så att de inte hindrar språkinläring. Viktigast är ändå att studeranden lär sig svenska enligt de målen som kursen har, och det funktionella och ämnesövergripande undervisningssättet måste fungera som hjälpmedel, inte som något som fördröjer inlärningsprocessen. Å andra sidan övas det viktiga och nyttiga språkkunskaper genom funktionell, ämnesövergripande undervisning, eftersom likadana situationer kan framkomma i vardagen. Det är möjligt att många studerande betonar

vikten av att lära sig ord och uttryck som hjälper dem i studentskrivningarna, men glömmet att målet med svenskundervisning på gymnasiet är faktiskt att studeranden lär sig att kommunicera på svenska och att ”på ett kreativt sätt våga använda svenska i studierna, arbete och under fritiden” (GGL 2015: 101). Enligt min mening fungerar ämnesövergripande lektioner perfekt för inläring av användning av svenska i olika situationer. Jag anser även att sådana lektioner där studeranden inser att hen klarar sig på svenska i olika situationer skapar glädje och på det sättet också motiverar att lära sig svenska, vilket också är ett mål för svenskundervisning i gymnasiet (GGL 2015: 100).

5 STUDERANDENAS UPPFATTNINGAR OM INTEGRERING AV SVENSKA I ANDRA SKOLÄMNEN OCH OM FUNKTIONELLA METODER

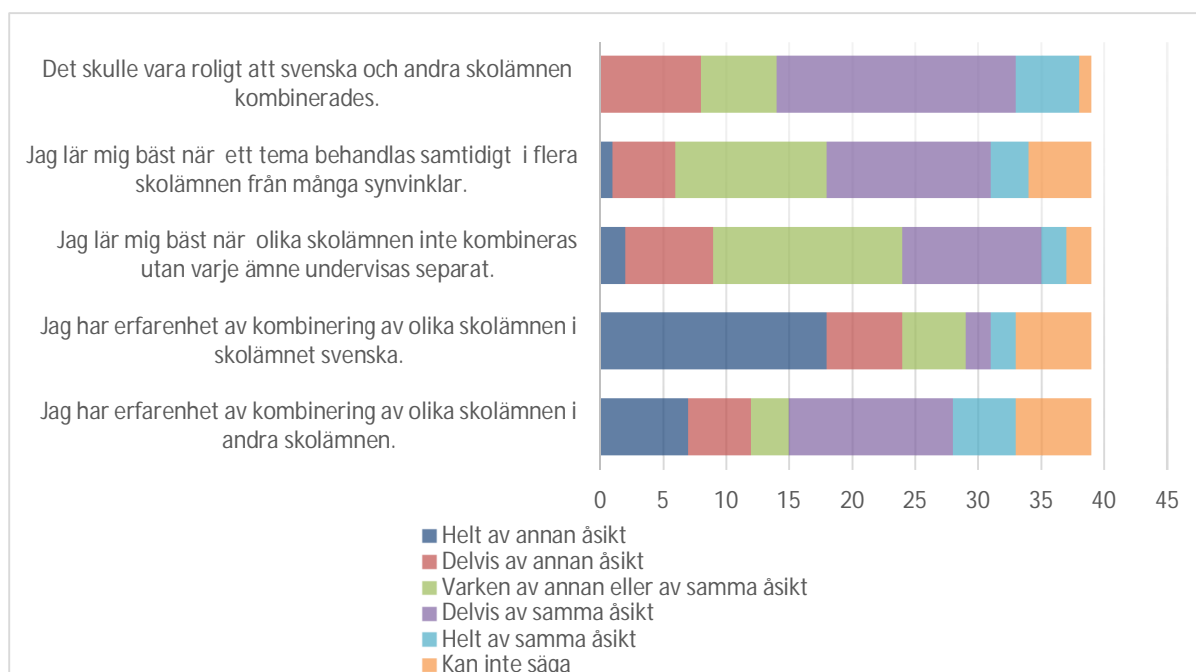
I detta kapitel presenteras studerandenas uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnen samt om funktionella metoder i en bredare kontext. Sjunderklassisternas och gymnasisternas svar har kombinerats eftersom jag intresserar mig mer för studerandenas åsikter generellt än för skillnader mellan dessa två grupper. Skillnaderna mellan sjunderklassisternas och gymnasisternas svar tas ändå upp kort i avsnitt 5.3.

5.1 Studerandenas uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnena

Figur 4 redogör för studerandenas åsikter om ämnesintegrering. Majoriteten av informanterna (24 av 39), var helt eller delvis eniga med att *det skulle vara roligt om svenska och andra skolämnena kombinerades*. 16 studeranden instämde delvis eller helt med påståendet *jag lär mig bäst när ett tema behandlas samtidigt i flera skolämnena från många synvinklar*, medan 6 var av motsatt åsikt. 17 av informanterna uppgav att de varken var av annan eller samma åsikt eller att de inte kunde säga deras åsikt. Däremot i följande påstående *jag lär mig bäst när olika skolämnena inte kombineras utan varje ämne undervisas separat* var 13 informanter av samma åsikt, medan 17 inte hade någon åsikt och 9 informanter var av den motsatta åsikten. Detta tyder på att antingen förstod många informanter inte frågorna eller visste inte riktigt vad de anser om detta. Även om det har diskuterats mycket om ämnesintegrering de senaste åren i och med de nya läroplanerna, är det möjligt att studerandena själva inte är så medvetna om vad det är. Därtill kan det vara svårt för studerande, speciellt för sjunderklassister, att bedöma vilket är det bästa sättet att lära sig för dem. Dessa orsaker kan bidra till att det var så många ”varken av annan eller av samma åsikt” och ”kan inte säga”-svar.

Bara 4 informanter var delvis eller helt av den åsikten att de *har erfarenhet av kombinerad av olika skolämnena i svenska*. Ändå, var 18 helt eller delvis eniga om att de *har erfarenhet om ämnesintegrering i andra skolämnena*. Detta betyder att informanterna anser att ämnesintegrering är vanligare i andra skolämnena än i svenskämnet. Många svarade dock att de

inte har någon åsikt om detta, vilket kan vara tecken för att studerandena inte vet riktigt vad som är ämnesövergripande inläring eller inte lägger märke till det när det händer. Det är möjligt att även om läraren har klart för sig att ett projekt är ämnesövergripande noterar studerande inte det om det inte sägs tydligt.



Figur 3. Studerandenas åsikter om kombinerad av olika skolämnena (N=39) (frågorna under avsnitt 5 i enkäten).

Studerandena fick även ange tre skolämnena som de mest och minst gärna skulle vilja kombinera med svenska, och som figur 4 visar var de tre mest populära ämnen 1. *gymnastik* (31 svar) 2. *musik* (20 svar) och 3. *huslig ekonomi* (15 svar). De populäraste ämnen är alltså färdighetsämnen. Sammanlagt 18 informanter kommenterade att de hade valt ämnen på basis att de var roliga eller att de tyckte om dessa ämnen:

Tunneista tulisi mielenkiintoisempia ja pidän kyseisistä aineista. Ruotsin oppiminenkin voisi olla helpompaa.

Lektionerna skulle bli mer intressanta och jag tycker om dessa ämnen. Det skulle även vara lättare att lära sig svenska.

Taideaineet sopisivat hyvin, ja olisi hauska oppia niiden kautta.

Konstämmen skulle passa bra, och det skulle vara roligt att lära sig genom dem.

19 informanter kommenterade att deras ämnesval baserade sig på att de ansåg att de var antingen lätta att kombinera med svenska eller passade bra med svenska:

Musiikin kanssa oppisi helposti esim ääntämistä laulaessa ja ruotsia kuulisi enemmän, joten sitä oppisi paremmin käyttämään. Kotitaloudessa oppisi tärkeää perussanastoa normielämään. Aineet, jotka mainitsin eivät myöskään ole kovin vaikeita, joten niitä voisi opiskella, vaikka ruotsi ei ole äidinkieli.

I musik skulle man lära sig lätt till exempel uttal när man sjunger, och man skulle höra mer svenska så man skulle lära sig att använda det bättre. I huslig ekonomi skulle man lära sig viktigt basordförråd till det vanliga livet. De ämnen som jag nämnde är inte mycket jobbiga heller, så man skulle kunna studera dem även om man inte har svenska som modersmål.

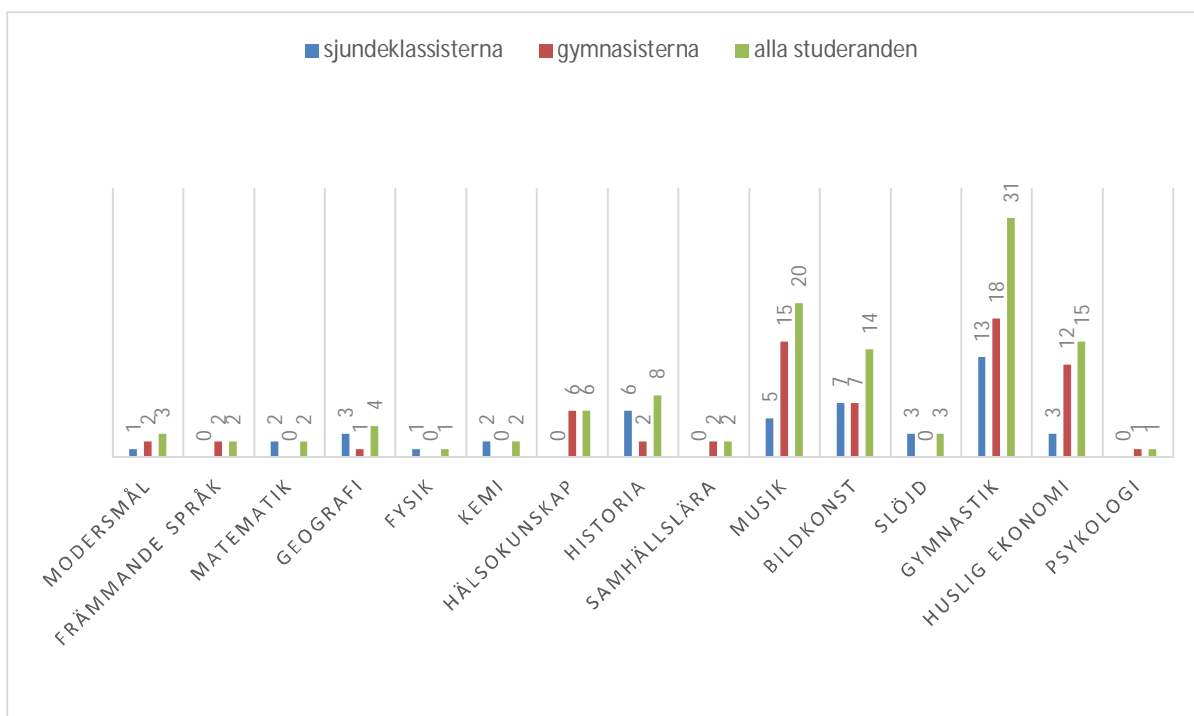
Niitä on helppo yhdistää opiskelussa ja niitä yhdistämällä on monia tapoja oppia. *Det är lätt att kombinera dem i studierna och genom att kombinera dem finns det många sätt att lära sig.*

En kommenterade även att hen lär sig bäst när hen rör sig:

Ruotsin ja liikunnan/kotitalouden, koska opin toimimalla ja tehden. Näihin myös yhdistää terveystiedon.

[Jag valde] svenska och gymnastik/huslig ekonomi, eftersom jag lär mig genom att agera och göra. De här [kan] också kombineras med hälsokunskap.

Det är självklart viktigt att studerandena trivs i skolan, och därför skulle liknande funktionella och ämnesövergripande lektioner kunna göra inläringen mer trevlig och eventuellt också motivera studerandena att lära sig svenska. Det var också intressant att många hade tänkt på att hur de lär sig bäst: till exempel genom att sjunga eller att röra sig. Funktionella aktiviteter baserar sig på att inläraren lär sig genom att röra och göra (Vuorinen 1993: 179, Sergejeff 2007: 82), och detta tyder på att många studeranden skulle ha nytta av liknande undervisning.



Figur 4. De tre skolämnena som studerandena helst skulle kombinera med svenska.

Som det framgår i figur 5 var de skolämnena som studerandena minst gärna skulle vilja kombinera med svenska 1. *matematik* (21 svar), 2. *fysik* (18 svar) och 3. *främmande språk* (16 svar). I motsats till färdighetsämnena, som var de populäraste ämnena, är alla dessa läsåmnen och de två första är också naturvetenskapliga ämnen. I kommentarfältet kommenterade 10 informanter att de ämnen som de hade valt var sådana som de inte gillar och 12 angav att de var sådana som inte passar inte ihop med svenska:

Koska mielestäni nuo aineet eivät sovi niin hyvin yhteen ja nuo aineet eivät ole niin mieluisia.

Eftersom dessa ämnen passar inte så bra ihop och jag tycker inte så mycket om dessa ämnen.

Niistä pidän vähiten, joten jos niitä yhdistettäisiin ruotsiin, opiskelu ei välttämättä tuntuisi kiinnostavalta.

Jag tycker minst om dem, och om de skulle kombineras med svenska, skulle det inte nödvändigtvis kännas intressant att studera.

6 informanter angav att det skulle vara förvirrande att kombinera de ämnen som de hade valt. De kommenterade att språken, mest svenska och engelska, skulle blandas ihop så att då skulle

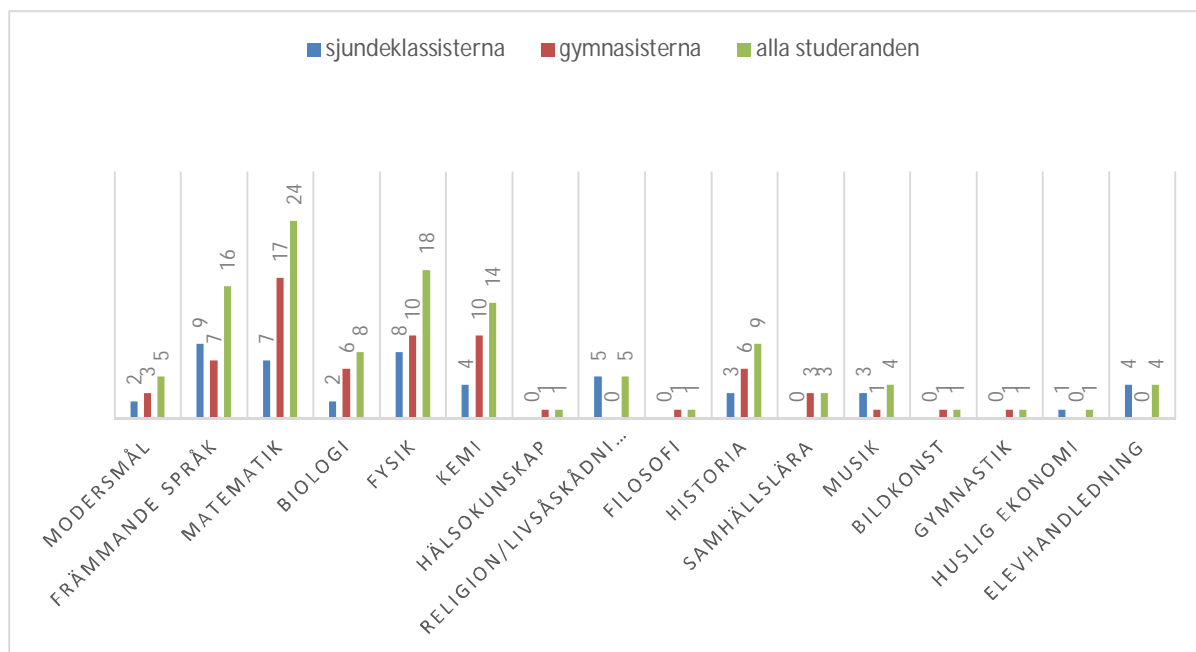
det vara ännu jobbigare att lära sig dem. Till sist, kommenterade 12 informanter att de ämnen som de valde skulle vara svåra att lära sig om de kombinerades med svenska:

Jos yhdistää esim. kielen kanssa voi mennä sekaisin kielissä. Matematiikasta tai yhteiskuntaopista en ymmärtäisi varmaan ruotsiksi vielä paljon.

Om man kombinerade [svenska] t.ex. med ett [annat] språk kunde man bli förvirrade med språken. Om matematik eller samhällskunskap skulle jag troligtvis inte förstå mycket på svenska ännu.

Paljon vaikeita aihepiirejä ja sanoja, joita on vaikea ymmärtää edes suomeksi. *Många svåra teman och ord, som är svåra att förstå ens på finska.*

Det är ett faktum att krav på studerandenas kunskaper i svenska är låga, speciellt på högstadiet där målet för kunskapsnivån är bara A1.3 i den gemensamma europeiska referensramen för språk (GLGU 2014: 347–348), vilket kan försvåra ämnesövergripande arbete i några skolämnen. Det är viktigt att tänka på att språkkunskaperna inte blir ett hinder för lärandet. Min åsikt är att svenskans uppgift i ämnesövergripande arbete är att ge en ny synvinkel eller positiv upplevelse till inläring, och därför ska ämnesövergripande lektioner och projekt planeras så att de gynnar studerandenas inläring.



Figur 5. De tre skolämnena som studerandena skulle allra minst vilja kombinera med svenska.

Till frågan ”*Vilka fördelar finns det med att kombinera svenska med andra skolämnen?*” svarade sammanlagt 11 informanter att man skulle lära sig mer ordförråd i svenska. En påpekade att nya ord skulle läras in mer effektivt när de kombineras med en viss aktivitet och några ansåg att genom att kombinera svenska och andra skolämnen skulle man lära sig ordförråd från olika teman mångsidigt. En informant svarade att ämnesintegrerade lektioner skulle vara mer avslappnade än vanliga svensklektioner. 5 kommenterade att man skulle lära sig svenska bättre och i olika situationer:

*Ainakin oppii tavallaan käytännössä ruotsin kieltä. Lisää sanavarastoa. Mielenkiintoista.
Åtminstone lär man sig på sätt och vis det svenska språket i praktiken. Mer ordförråd. Intressant.*

Oppisi ruotsia erilaisissa tilanteissa ja oppisi hyödyntämään monia eri taitoja. Man skulle lära sig svenska i olika situationer och man skulle lära sig att dra nytta av många olika färdigheter.

6 informanter tog fram den mångvetenskapliga synpunkten i ämnesintegrering, En ansåg att på det sättet skulle man kanske kunna lära sig sådana saker som man inte lär sig i vanliga lektioner. Några kommenterade att på det sättet skulle de lära sig två ämnen samtidigt och några ansåg att det skulle vara möjligt att lära sig om ett tema från olika synvinklar:

*Oppii näkemään niitä yhteyksiä eri aineiden välillä eikä vaan keskitytä siihen yhteen ja samaan aineeseen
Man lär sig att se samband mellan olika ämnen i stället för att bara koncentrera sig på ett och samma ämne*

9 informanter nämnde att kombinera svenska med andra skolämnen skulle underlätta inlärningsprocessen och motivera att lära sig:

*Jotkut opiskelijat voisivat kiinnostua aiheista enemmän kuin normaalilla tunnilla.
Några studeranden kunde bli mer intresserade om teman än i en vanlig lektion.*

*Olisi kiinnostavampaa oppia ja oppiminen olisi helpompaa.
Det skulle vara mer intressant att lära sig och det skulle vara lättare att lära sig.*

En informant kommenterade att genom att integrera undervisning skulle det finnas mera timmar till att öva svenska, och en annan föreslog att dagarna kanske skulle bli kortare. Två tog fram att ämnesintegrering är nyttigt med tanke på arbetslivet. En informant ansåg att det inte spelar någon roll om undervisning integreras eller inte, en ville inte att undervisning integreras, och en ansåg att det inte finns fördelar med att kombinera svenska och andra skolämnen. Till sist, två informanter visste inte om det finns fördelar med att integrera svenskundervisning.

Informanterna angav mestadels likadana kommentarer till frågan "*Vilka nackdelar finns det med att kombinera svenska med andra skolämnen?*" som tidigare i frågan där de hade motiverat deras val för skolämnen som de minst gärna skulle vilja kombineras med svenska. 17 informanter ansåg att nackdelen med ämnesintegrering är att det kan vara förbryllande, och 11 kommenterade att det kan försvåra inlärandet eller att inläringen inte skulle vara så effektivt:

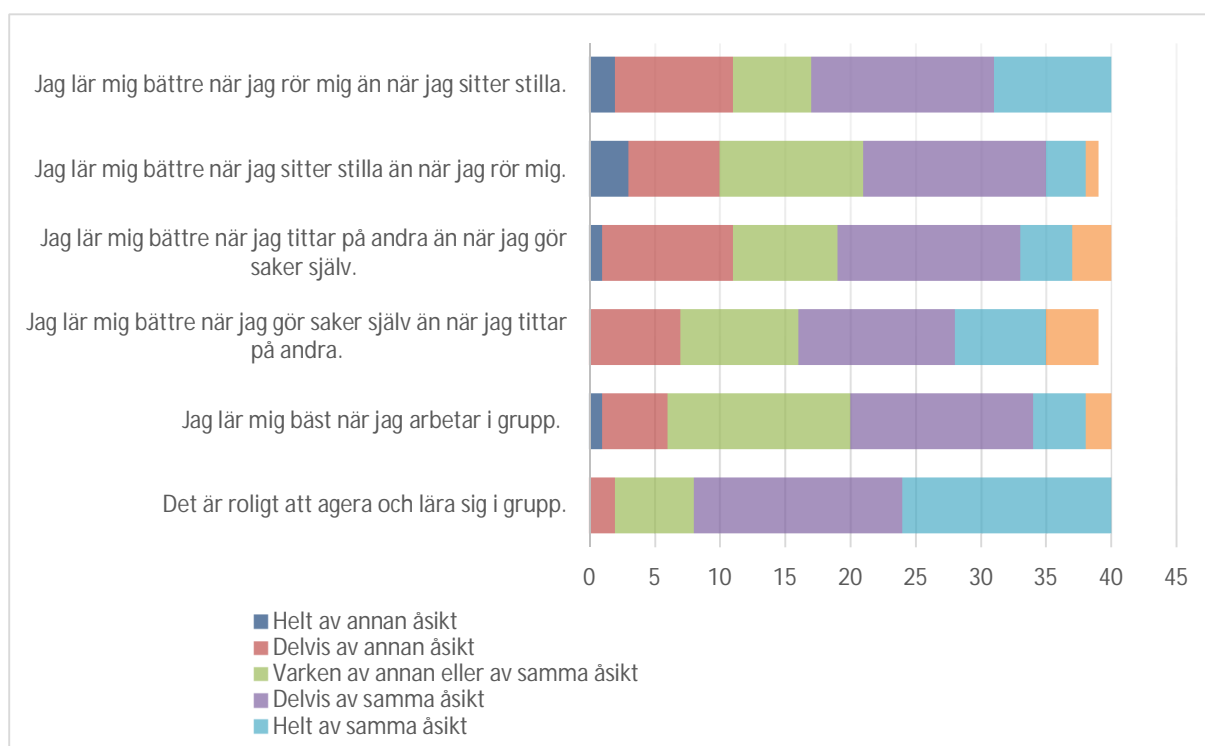
Ei vältämättä opi kunnolla kaikkia asioita, vaan vähän niinkuin puoliksi kumpaakin
Man kanske inte lär sig alla saker ordentligt, utan liksom hälften av båda

3 informanter ansåg att man inte skulle förstå undervisning, och en kommenterade att intresset skulle sjunka. 3 visste inte om det finns nackdelar med att kombinera svenska med andra skolämnen, medan 2 ansåg att det inte finns några nackdelar. En informant kommenterade att hen inte gillar att lära sig om olika skolämnen i en lektion, och en tyckte att det bara finns nackdelar med integrering av svenska i andra skolämnen.

Den största fördelen med ämnesintegrering är enligt studerandena att då skulle de lära sig mera svenska och att använda svenska i olika situationer. Som jag påpekade i avsnittet 4.2, är målet med svenskundervisningen i Finland att studeranden lär sig att kommunicera på svenska och att använda språket i olika situationer. Liknande ämnesövergripande lektioner är alltså viktiga eftersom studerandena upplever att de skulle lära sig att använda språket bättre. En fjärdedel kommenterade även att ämnesintegrering skulle underlätta inlärningsprocessen och motivera att lära sig. Därför skulle det vara intressant att genomföra flera ämnesövergripande lektioner och längre projekt för att reda ut om studerandenas motivation och kunskapsnivån i svenska ökar.

5.2 Studerandenas uppfattningar om funktionella metoder

23 av sammanlagt 40 informanter var antingen helt eller delvis av den åsikten att *de lär sig bättre när de rör sig än när de sitter stilla*, och ungefär hälften ansåg att *de lär sig bättre när de gör saker själva i stället för att titta på andra*. Många funktionella metoder baserar sig på att studeranden lär sig genom att göra och röra på sig samt genom att ha en aktiv roll (se avsnitt 2.2.1), så det tyder på att rörelse och konkret aktivitet är viktiga delar av inlärningsprocessen för många studeranden. Detta framkom också i några studerandes svar i tidigare avsnitt. 18 av alla 40 informanter ansåg att *de lär sig bäst när de arbetar i grupp*, och 32 var helt eller delvis av den åsikten att *det är roligt att agera och lära sig i grupp*. Inläringen sker ofta i grupper då man använder funktionella metoder, till exempel i lekar, spel, drama och grupparbeten, och då är det viktigt att studerandena njuter av att vara i grupp. Till slut är det värt att notera att varje påstående fick relativt många ”varken av annan eller av samma åsikt” eller ”kan inte säga” – svar, vilket tyder på att studerandena kanske inte har någon större uppfattning om ämnet – de kanske inte har någon åsikt om det eller inte riktigt vet vad för inläringstyp de föredrar.



Figur 6. Studerandenas åsikter om funktionella metoder (frågorna under avsnitt 4 i enkäten).

5.3 Skillnader mellan sjundeklassisternas och gymnasisternas uppfattningar

Sjundeklassisterna förhöll sig mera positivt till att de lärde sig nya temarelaterade ord under lektionen – ingen av dem svarade ”helt eller delvis av annan åsikt”, medan 5 gymnasisterna angav dessa svarsalternativ. Båda grupper var eniga om att lektionen skapade omväxling till en vanlig skollektion och till en vanlig skoldag. Gymnasisterna hade lite mer erfarenhet om ämnesintegrering i svenska, eftersom fyra var delvis av den åsikten att lektionen inte var ett nytt sätt att lära sig svenska för dem, medan bara en av sjundeklassisterna angav detta svarsalternativ. Gymnasisterna förhöll även sig lite mer negativt till tanken att ha mera likadana funktionella lektioner i svenska och i andra ämnen, men majoriteten av dem, 16 informanter, var ändå helt eller delvis av den åsikten. Eftersom sjundeklassisterna och gymnasisterna hade olika lektioner, kan deras svar inte jämföras direkt, men det är ändå av allmänt intresse att jämföra deras uppfattningar om experimenten.

Informanternas uppfattningar om funktionella metoder var i princip likadana. Sjundeklassisterna ansåg lite starkare att de lär sig bättre när de rör sig än när de sitter stilla, och att de lär sig bäst när de arbetar i grupp. Sjundeklassisterna förhöll även sig lite mer positivt till att arbeta i grupp än gymnasisterna. Det skulle vara intressant att forska vidare vad detta beror på, om det är ålder och stadiet som påverkar detta eller om det finns även andra faktorer bakom det.

Gymnasisterna förhöll sig mer negativt till integrering av svenska i andra skolämnen. 13 av 23 gymnasister var delvis eller helt av den åsikten att det skulle vara roligt om svenska och andra ämnen kombinerades, medan av 16 sjundeklassister var 11 helt eller delvis av den åsikten. Det är svårt att säga om detta beror på informanternas ålder, stadiet där de studerar, deras inlärningstyper, tidigare erfarenheter om ämnesintegrering, själva experimentet eller någonting annat. Majoriteten av båda grupper hade ingen tidigare erfarenhet av integrering av svenska i andra skolämnen, men ungefär hälften av båda grupper ansåg att de hade tidigare erfarenhet av ämnesintegrering i andra skolämnen. Detta tyder på att ämnesintegrering är något som genomförs redan på lågstadiet, och något som är ändå tämligen vanligt i nutidens skola.

De tre skolämnena som sjundeklassisterna helst skulle kombinera svenskämnet med var gymnastik, bildkonst och historia, medan gymnasisternas tre favoritämnen var gymnastik, musik och huslig ekonomi. Majoriteten av sjundeklassisterna baserade deras val på det att de var ämnen som de gillade, medan gymnasisterna tänkte mer på att de var lätta att kombineras. Gymnasisterna gav även konkreta exempel om hur ämnen skulle kombineras. De tre skolämnena som sjundeklassisterna skulle allra minst kombinera med svenska var främmande språk, fysik och matematik, och gymnasisterna valde mest matematik, fysik och kemi. Båda grupper hade samma motiveringar till deras val, men gymnasisternas svar var längre och mer motiverade.

Majoriteten av gymnasisterna ansåg att fördelar med integrering av svenska i andra skolämnena är att man skulle lära sig mer ordförråd i svenska och att man skulle kunna använda svenska i olika situationer. Några av sjundeklassisterna ansåg också att man skulle kunna använda mer svenska och i olika situationer, men några påpekade även att det skulle vara gynnsamt med tanke på arbetslivet i framtiden. Några tog också fram att man skulle kunna lära sig bättre om olika ämnen kombinerades. Nackdelen som sjundeklassisterna tog upp var att ämnen skulle kunna blandas, men många visste inte vilka nackdelar skulle ämnesintegrering ha. Även många gymnasister ansåg att nackdelen med integrering av svenska i andra ämnen skulle vara att ämnen skulle kunna blandas, och att man inte skulle lära sig så bra.

6 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM INTEGRERING AV SVENSKA I ANDRA SKOLÄMNEN OCH OM FUNKTIONELLA METODER

I detta kapitel presenteras de intervjuade lärarnas uppfattningar om ämnesintegrering inom svenskundervisning samt om funktionella metoder. Först kartläggs lärarnas åsikter om integrering av svenska i andra skolämnen (tema 2 i intervjustommen, se bilaga 2). Sedan presenteras deras tankar om mångvetenskapliga lärområden och om temastudier (teman 3 och 4 i intervjustommen, se bilaga 2). Sist tas lärarnas uppfattningar om funktionella metoder i beaktande (tema 5 i intervjustommen, se bilaga 2).

6.1 Lärarnas uppfattningar om integrering av svenska i andra skolämnen

Oskar ansåg att han har ganska lite erfarenhet om integrering av svenska i andra skolämnen. Då han undervisade A2-svenska på lågstadiet höll han en lektion där de bakade med hjälp av svenskspråkiga recept två gånger om året. Han har även undervisat portföljarbete i svenska, och där kan studerandena ha själv hittat samband mellan olika ämnen. Oskar tog även fram att språkämnen är sådana som kopplar bra i olika ämnen:

kielenopiskelu jos ajatellaan niin aika paljon ne teemat liittyy sitten jo monesti erilaisiin niinkun muihin oppiaineisiin jos mietitään niin monesti kaikki tämmönen kestävä kehitys ja muu mitkä jossain vaiheessa lukiossa tulee sitten nii biologiaa ja maantietoa tulee siellä täällä että ne on vähän niinku vaikea aina välillä miettiä että kielessä on niin paljon ulottuvuuksia että ne jollain tavalla liittyy niihin muihin oppiaineisiin aika voimakkaasti.

Om man tänker på språkinlärning så är de teman som tas fram många gånger sådana som anknyter till andra skolämnen, till exempel hållbar utveckling. Även biologi och geografi kommer fram lite här och där. Det finns så många dimensioner i språkämnen så de anknyter i andra skolämnen ganska starkt.

Han till exempel pratar ganska mycket om Finlands historia och anser att geografi är också ett ämne som är tätt kopplat till svenskämnet. Även Annika ansåg att hon har lite erfarenhet om

ämnesintegrering. När hon gjorde lärarpraktiken i början av 2000-talet hade skolan en temavecka om hälso- och sexualfostran, och där fick hon tillsammans med andra lärarstuderande tänka på olika aktiviteter som kombinerade svenska och dessa teman. Hon berättade också att skolan har haft några gäster t.ex. via organisationen Svenska nu, och genom dem har det organiserats musik, teater, matlagning och chokladkurs i svenska. Båda lärare nämnde också att det planeras en kurs till gymnasiet som skulle kombinera svenska, huslig ekonomi, bildkonst och musik, men det är inte säkert om den kommer att genomföras.

Enligt Oskar är fördelen med integrering av svenska i andra skolämnen att då blir det möjligt att använda språket i flera områden och studeranden märker att hen kan använda språket till nya saker. Annika tog även fram att ämnesintegrering skulle kunna motivera studerandena och det skulle vara möjligt att lära sig svenska utan att lägga märke till det. Ändå tog båda lärare upp att för att kunna integrera undervisning så borde studerandena kunna svenska ganska bra så därför, åtminstone i grundskolan, kan man inte göra så mycket med svenskan. En annan nackdel som Oskar kom på var att det skulle behövas en ändring på skolans kultur och attityder för att kunna bilda lärarnas tim- och arbetsantalet så att det blir tid till att planera ämnesintegrering.

Till frågan *"till vilka ämnen skulle du helst kombinera svenska?"* svarade Annika att huslig ekonomi är ett bra exempel om ett ämne som kopplar bra ihop med svenska. Hon ansåg även att gymnastik fungerar bra eftersom då kan det göras olika funktionella aktiviteter såsom att spela och leka. Hon nämnde även att när hon utörde lärarpraktiken observerade hon en lektion där en lärarpraktikant höll en lektion som kombinerade gymnastik och svenska och den gick bra. De ämnen som hon minst gärna skulle kombinera med svenska är sådana som är svåra innehållsligt och terminologiskt:

...fysiikat kemiä missä on hirveesti kaikkia käsitteitä ja muita ehkä se historiaki voi monesti mennä vielä niinku kielitasoltaan nii kauas siitä mikä on se oppilaiden kielitaso

...fysik och kemi som har jättemånga begrepp och sådana och kanske även historia kan ligga långt borta från var studerandenas språkkunskaper ligger.

Oskar i sin tur ansåg att han skulle gärna samarbeta med vem som helst, men speciellt matlagning, musik, bildkonst är sådana ämnen som är en naturlig del av vardagen och på det sättet kan kombineras med språk. Å andra sidan ansåg han att historia och samhällskunskap är sådana som skulle ge nya och intressanta aspekter till inläring eftersom Finlands och Sveriges historia och samhällen kopplar bra ihop.

Båda lärare ansåg att undervisning som går över ämnesgränserna är både en utmaning och en möjlighet. Annika tog fram att skolan där de jobbar har ganska snäva tidtabeller vilket betyder att det är svårt att planera möten där lärare som undervisar olika skolämnena kan delta i. Å andra sidan ansåg hon att det säkert finns många möjligheter med ämnesintegrering och att man borde bara ta itu med det och prova. Hon konstaterade även att det inte behövs vara något stort som en hel kurs utan man skulle kunna göra små experiment också. Enligt Oskar är fördelen med ämnesintegrering att då får man nya upplevelser och känslan av att lyckas då studeranden inser att hen kan använda svenska utanför svenskföreläsningar också.

Jag frågade även lärarna om de har hört om någon lärare i deras skola har genomfört ämnesintegrering på något sätt i sitt ämne. Oskar berättade att modersmål och informationsteknik har kombinerats i skolan och att lärare i geografi och engelska har gjort ett projekt där det integrerades geografi och engelska i undervisningen. Oskar visste också att historia och modersmål har samarbetat på något sätt, men visste inte mer om det. Annika visste att engelska och modersmål har integrerats i biologiundervisningen i olika sammanhang. Hon tog även upp att på gymnasiet finns det en kurs där studerandena åker till Roma eller Aten och den kursen kombinerar åtminstone historia och bildkonst.

Intressant i lärarnas svar är att även om båda är medvetna om ämnesintegreringens fördelar och möjligheter, och Oskar till och med nämner att språkämnen anknyter tämligen starkt i andra ämnen, har de själva inte mycket erfarenhet av det. Lärarnas uppfattningar om ämnesintegreringens för- och nackdelar liknar mestadels tidigare forskningsresultat (se t.ex. Pitkänen 2016). Det är ändå anmärkningsvärt att Oskar ansåg att skolans kultur och attityder borde ändras för att lärarnas tim- och arbetsantalet kan planeras så att det blir tid till att planera ämnesintegrering. Enligt min mening är detta förstås viktigt, eftersom speciellt då man vill planera och genomföra större ämnesövergripande projekt är det viktigt att ha tillräckligt med

tid för det. Ändå, mindre projekt såsom de undervisningsexperimenten som utfördes som del av denna avhandling är möjliga, och eventuellt tämligen lätta, att genomföra som en del av kursen utan att behöva samarbeta med andra lärare. När nya läroplansgrunder tas i bruk och det blir många förändringar kan det vara lätt att glömma att de nya läroplansgrunderna utmanar lärarna att inte bara arrangera ett mångvetenskapligt lärområde eller en temakurs om året utan också inkludera ämnesövergripande arbete i skolans vardag och eventuellt till varje kurs. Speciellt i språkämnen, och därmed också i svenskundervisning, är temana sådana där läraren kan lätt och på ett naturligt sätt kombinera olika skolämnen såsom musik, huslig ekonomi, historia, geografi och gymnastik i sin undervisning om bara hens egna kunskaper och intresset räcker.

6.2 Lärarnas uppfattningar om mångvetenskapliga läroämnena och temastudier

När intervjuerna skedde visste lärarna inte ännu hur gymnasiet temastudier skulle organiseras på deras gymnasium. Planeringen av mångvetenskapliga läroämnena för högstadieelever hade dock redan börjat, och i denna skola ordnas dem enligt Oskar och Annika så att under våren har de tre temadagar till högstadieeleverna i slutet av varje period. Lärarna har delats in i tre grupper, och varje grupp ansvarar för en temadag. I varje temadag deltar fem grupper, och denna vårs tema är vardagskompetens. Oskar var inte säker på om den lärargruppen där han är med ska ha svenska med på något sätt. Han berättade att han har varit med att planera en aktivitet om informationssökning med en historie- och en modersmållärare, och där är det möjligt att svenskan har någon roll om det är naturligt. Annika konstaterade att hennes grupp utgick direkt från vardagskompetensen som fenomen utan att tänka på traditionella skolämnen. Hon påpekade dock att svenskämnet innehåller i sig många teman som också kan kopplas till skolans mångvetenskapliga läroämnena:

tokihan sitte niinku ruotsissaki on paljo teemoja niinku eri kurssella jotka käsittellee noita asioita vaikka nyt kutosilla tulee ruokateema et kyllähän siinä on hyvä mahollisuus sit sivuta sitä niitä arjen taitoja ja itsestä huolehtimista vaikka sen ruokateeman kautta

Visst finns det ju många teman i svenskan i olika kurser som behandlar dessa saker, till exempel sexorna kommer att ha mat som tema nu och genom den har man ju bra chans att tangera vardagskompetensen

Jag frågade lärarna vad de tyckte om de nya mångvetenskapliga lärområden och temastudier och om att läroplanerna förpliktar skolorna att arrangera dem. Annika ansåg att i början var hon lite likgiltig eftersom det blev mycket nytt och mycket att göra med läroplansförändringen. Hon påpekade att det ändå har varit kul att arbeta tillsammans och att hon ser fram emot att se hur temadagarna går. Enligt henne är det viktigt att lärarnas arbetsmängd inte blir för stor för det måste bli tillräckligt med tid till den normala undervisningen och skolgången, men å andra sidan ansåg hon att det är bra att försöka tänka på ett nytt sätt och fundera på olika upplevelser som studerandena skulle kunna få genom att integrera undervisning. Enligt min åsikt är det intressant hur Annika jämför mångvetenskapliga lärområden med ”den normala undervisningen”, eftersom de nya läroplansgrunderna uppmuntrar att inkludera ämnesövergripande arbete i skolans vardag och i alla skolämnen, inte bara under en speciell temadag. Därför tyder hennes kommentar på ett lite gammaldags tankesätt. Oskar i sin tur förhöll sig positivt till mångvetenskapliga lärområden och temastudier, och påpekade att i någon mån är det inget nytt eftersom de har haft olika helheter och genomgående teman redan tidigare, men han ansåg att det är bra att det står nu tydligt i läroplanerna att hur och hurdana lärområden det borde organiseras. För att kunna genomföra ämnesintegrering i praktiken behövs det enligt Annika reservera mer tid för lärarna att komma med idéer, planera och dela erfarenheter. Hon påpekade dock att ämnesintegrering förutom mångvetenskapliga lärområden borde vara något frivilligt och sådant som lärare gör eftersom de vill. Även Oskar ansåg att lärarna behöver mer tid för att planera tillsammans. Lärarna har ofta en hektisk tidtabell (se t.ex. Opettaja 2014), så det är viktigt att planeringen av mångvetenskapliga lärområden och temastudier inte tar för mycket tid. För att underlätta planeringsprocessen bör skolan säkerställa att det blir tillräckligt med tid och resurser för det samt att det är lätt för lärarna att planera och komma med idéer. Till exempel kan digitala plattformar dit skolans lärare har tillgång till fungera som hjälpmedel för att byta tankar, göra förslag och skapa planer och grupper samt samla in material och dela erfarenheter.

6.3 Lärarnas uppfattningar om funktionella metoder

Annika strävar efter att ha någon funktionell aktivitet varje lektion och hon ansåg att speciellt med yngre elever är det viktigt att de får göra och vara aktiva så mycket som möjligt. Hon använder olika slags spel och lekar men ansåg att man kan prova nästan vad som helst. Oskar kunde inte säga hur ofta han använder funktionella metoder men nämnde att han använder musik, lekar och rörelse i sin undervisning från lågstadiet till gymnasiet:

lukiolaisten kanssakin nii noustaan ylös ja jumpataan ja lauletaan ja niinku kaikkee sellasta yhdessä

Med gymnasister också så stiger vi upp och gympar och sjunger och allt sådant tillsammans.

Han tog även upp att i sina lektioner gör studerandena även film och olika muntliga aktiviteter där de får röra på sig, till exempel att studerandena måste leta efter QR-koder i korridoren och lösa problem med hjälp av dem.

Enligt Oskar är fördelen med funktionella metoder att de motiverar studeranden och engagerar dem. Funktionella metoder möjliggör även att olika sinnen stimuleras och bidrar till att studeranden får lära sig på olika sätt, vilket på sin tur hjälper till att de lär sig bättre. Även Annika tog upp motiveringen som fördel samt att då får man arbeta i grupp:

ettei tarttis vaan istua ja että ei ois vaan semmosta niinsanottua perinteistä kirja ja minä -henkistä juttua että olis paljo porukalla tekemistä ja erilaisia juttuja et se aika menis vähä niinku huomaamatta ja silti siinä koko aika tehtäis sillä kielellä jotain

Då skulle man inte behöva bara sitta stilla och ha en så kallad traditionell boken och jag-undervisningen utan att man skulle kunna göra och arbeta mycket i grupp och olika saker så att tiden skulle gå utan att lägga märke till det men ändå skulle man göra något med språket hela tiden.

Annika hittade inga nackdelar med funktionell undervisning, utan ansåg att de förbättrar inläringen eftersom man gör och experimenterar saker på olika sätt. Oskar i sin tur nämnde att ibland är de inte så effektiva, till exempel när studerandena gör en film så använder de mycket tid till att göra den men till slut finns det inte så mycket svenska i den. Dessutom om gruppen är mycket livlig kan det bli extra väsen. Å andra sidan tog han upp att vanligtvis slappnar funktionella aktiviteter av stämningen. Enligt honom är många skolans gymnasister mycket koncentrerade på att plugga och därför är det viktigt att ibland skojar och lekas det också:

sit on kiva välillä tehdä vähä jotaki pää olkapää peppu varpaat laulua jossakin jos se nyt on jollakilailla sopivaa et se sopii siihen teemaan nii se kyllä vapauttaa taas siihen et hei meki voidaan vielä leikkiä

Ibland är det roligt att sjunga lite typ huvud axlar knä och tå om det passar till temat eftersom det avslappnar och får studerandena att tänka på att de också kan ännu leka.

Lärarnas uppfattningar stämmer överens med tidigare forskning om funktionella aktiviteter (se t.ex. Vuorinen 1993 & Sergejeff 2007). Funktionella metoder kan uppfattas som roliga och motiverande eftersom de skapar omväxling till undervisningen och eftersom studeranden har en aktiv roll då hen genomför funktionella aktiviteter (ibid.). Därtill betonas fysisk aktivitet i många skolor i och med projektet *Skolan i rörelse*, som utmanar och uppmuntrar skolorna att öka mängden av fysisk aktivitet och minska sittande samt öka studerandenas delaktighet (Skolan i rörelse 2016). Därför är funktionella metoder mycket lämpliga och i min mening borde inkluderas ofta i undervisningen. Av Oskar och Annikas svar kan det också dras en slutsats att det är rätt lätt att inkludera funktionella aktiviteter såsom lekar och spel i svenskundervisning.

7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med föreliggande avhandling var att undersöka studerandes och lärares åsikter och uppfattningar om ämnesintegrerad undervisning skolämnet svenska samt att utreda hur studeranden och lärare upplever funktionella inlärningsmetoder. Näst diskuteras de mest centrala fynd i undersökningen och sedan studiens validitet och reliabilitet. Avhandlingen avslutar med förslag för framtida forskningsområden.

Min första forskningsfråga koncentrerade sig på de undervisningsexperimenten som jag genomförde. Majoriteten av båda grupper förhöll sig positivt till undervisningsexperimentet och upplevde att det skapade omväxling till en vanlig skoldag. Majoriteten av studerandena ansåg att de inte hade lärt sig svenska på liknande sätt tidigare, och majoriteten angav även att de skulle vilja ha flera liknande lektioner både i läroämnet svenska och i andra skolämnen. Särskilt i kommentarfältet kom det tydligt fram att studerandena upplevde att lektionen var kul och rolig. Även i Söderbäck och Berggrens undersökning (2016) kom det fram att $\frac{3}{4}$ av studerandena ansåg att ämnesintegrerat arbete är roligt och intressant. Detta är intressant med tanke på de nya läroplansgrunderna som också betonar ämnesövergripande inläring – det är inte bara utbildningsstyrelsen som anser att det är viktigt att arbeta över ämnesgränser utan också många av studerandena verkar vara intresserade av det. Det är även väsentligt att trivas i skolan, och av studerandenas svar går det fram att liknande funktionella och ämnesövergripande lektioner i svenskämnet skulle bidra till det genom att skapa omväxling och en trivsam inlärningsmiljö.

Med min andra forskningsfråga ville jag ta reda på hurdana uppfattningar studerandena och lärarna har om integrering av svenska i andra skolämnen. Lite över majoriteten av studerandena ansåg att det skulle vara roligt om svenska och andra skolämnen kombinerades. Detta stämmer överens med Pitkänens (2016) studie, där svensklärare ansåg att studerandena förhåller sig positivt till ämnesintegrerad undervisning. Däremot av de elever som deltog i Daniels (2016) undersökning angav bara en tredjedel att de vill hellre jobba ämnesövergripande. Studerandena i min undersökning hade väldigt lite erfarenhet om ämnesintegrering i svenska – bara fyra angav att de hade tidigare erfarenhet av det. Ungefär hälften av studerandena ansåg ändå att de hade

erfarenhet av ämnesintegrering i andra ämnen, vilket tyder på att ämnesintegrering är vanligare i andra skolämnena. Även Daniels (2016) fick liknande resultat i hennes undersökning, ungefär hälften av hennes informanter hade arbetat ämnesövergripande förr. Studerandena föredrog kombineringen av olika färdighetsämnen – gymnastik, musik och huslig ekonomi – med svenskan, och däremot var naturvetenskapliga ämnen som matematik och fysik samt främmande språk ansågs som minst attraktiva ämnen som svenskan skulle kunna integreras i. De viktigaste fördelarna som studerandena ansåg att det finns i integrering svenska i andra ämnen var att det skulle främja ordinlärning och man skulle lära sig svenska bättre och i olika situationer, att det skulle vara motiverande och att ämnesintegrering skulle underlätta inlärningsprocessen. Dessa är viktiga synpunkter som borde tas i beaktandet när lärare planerar sin undervisning. Å andra sidan var de största nackdelar som studerandena angav om integrering av svenska i andra skolämnena att det kan vara förbryllande och kan försvåra inlärningsprocessen. Detta är sant om det arbetas med språkmässigt eller innehållsligt för svåra teman, men enligt min mening kan det undvikas genom noggrann planering.

De intervjuade lärarna hade tämligen lite erfarenhet om integrering av svenska i andra skolämnena. Båda lärare ser ämnesintegrering som både utmaning och möjlighet, vilket också framkom i Pitkänen (2016) undersökning. De fördelar som lärarna ansåg att ämnesintegrering har var att språket då kan användas i flera områden, att det kan motivera studerandena att lära sig och att det skapar nya upplevelser. Även språklärarna som intervjuades i Hahns (2012) examensarbete var av samma åsikt. Nackdelar som lärarna tog upp var att studerandenas språkkunskaper i svenska är begränsade och att det inte blir tillräckligt tid till att planera ämnesintegrerad undervisning. Detta påpekar även Nilsson (2007) och Atjonen (1992) samt Pitkänen (2016), Hahn (2012) och Daniels (2016). Lärarna förhöll sig mest positivt till integreringen av svenska i konst- och färdighetsämnen eftersom de kopplar bra ihop med svenskan, men hade inga större problem med att samarbeta även med andra skolämnena. En av lärarna påpekade dock att det finns ämnen som fysik och kemi som kan vara för svåra innehållsligt och terminologiskt. Detta stämmer ganska bra med Kurkis (2013) undersökning där engelsklärarnas tre första val för de skolämnena de skulle integrera engelskundervisning i var historia, geografi och huslig ekonomi på grund av båda ämnen tar upp liknande teman, och de skolämnena som de skulle helst inte integrera engelska i var franska, fysik och kemi eftersom de har för krävande teman och koncepter. Å andra sidan upplevde språklärarna i Hahns (2012)

studie att det var lättast att samarbeta med SO-ämnena. Om mångvetenskapliga lärområden och om temastudier ansåg lärarna att det har varit kul att samarbeta med andra lärare men att det krävs mer tid till att planera tillsammans för att kunna genomföra ämnesintegrering förutom de obligatoriska mångvetenskapliga lärområden.

Min tredje forskningsfråga syftade till att ta reda på hurdana uppfattningar studerandena och lärarna har om funktionella inlärningsmetoder. Majoriteten av studerandena ansåg att de lär sig bättre när de rör sig än när de sitter stilla och ungefär hälften angav att de lär sig bättre när de gör saker själva i stället för att titta på andra, vilket tyder på att funktionella aktiviteter är en lämplig inlärningsmetod för många studerande. Hälften av studerandena angav att de lär sig bäst när de arbetar i grupp, och över tre fjärdedelar ansåg att de tycker om att agera och lära sig i grupp. Detta är intressant med tanke på att många ämnesövergripande inlärningsätt (se avsnitt 2.2) baserar sig på grupp- och samarbete. De intervjuade lärarna förhöll sig positivt till funktionella metoder i svenskundervisningen. Båda lärare använder olika slags funktionella aktiviteter såsom spel, lekar, musik, filminspelning och rörelse i sin undervisning. Dessa aktiviteter är liknande som Vuorinen (1993) och Sergejeff (2007) lyfter fram. Fördelar som lärarna ansåg att funktionella metoder har är att de motiverar och engagerar studerandena samt att de bidrar till att studeranden lär sig bättre genom att olika sinnen stimuleras. Även Vuorinen (1993) och Sergejeff (2007) är av den åsikten att funktionella metoder underlättar inlärningsprocessen. En av lärarna ansåg att det inte finns nackdelar med funktionella metoder medan den andra angav som nackdelar att ibland är det inte så effektiva samt att det kan bli rörigt i klassrummet. Av dessa resultat kan det deduceras att funktionella inlärningsmetoder kan vara lämpliga för många slags studeranden, och kan ses som motiverande. De verkar också vara mycket passande för ämnesintegrerat arbete på grund av dessa aspekter samt därför att många av studerandena anser att de lär sig bäst och vill lära sig i grupp.

Eftersom urvalet i studien var rätt litet, kan mina resultat inte generaliseras. Ändå anser jag att de bidrar till forskningen av ämnesintegrering i språkundervisning i Finland. Eftersom jag hade både sjundeklassister och gymnasister som informanter, och båda grupper svarade tämligen likadant, kan det tala för att liknande resultat skulle kunna fås även i en större undersökning. Jag anser att mina materialinsamlingsmetoder, enkäter och intervjuer, var lämpliga. Jag formulerade enkätsfrågorna och intervjufrågorna så att de var så tydliga som möjligt, men det

finns alltid en risk att någon av informanterna förstod frågor fel. För att minska risken för detta var jag på plats då studerandena fyllde i enkäten så att de kunde fråga om det fanns någonting som de inte förstod. I föreliggande studien syns det i vissa ställen att studerandena inte hade någon åsikt om temat eller påståendet, eftersom flera hade svarat att de inte vet eller att de inte har åsikt om det. Jag tror ändå att då var det mer om fråga att de inte visste så mycket om temat än att frågeställningen skulle ha varit dålig. Jag förklarade eventuella svåra begrepp ämnesintegrering och funktionella inlärningsmetoder i enkäten men det kan hända att studerandena inte läste dem eller att de inte bara hade någon åsikt om temat. Det är möjligt att det inte pratas så mycket om ämnesintegrering och funktionella inlärningsmetoder till studerandena även om läraren skulle använda dessa i sin undervisning, och på så sätt tänker inte studeranden på det. Jag hade även några tekniska problem med webbenkäten som kan ha påverkat resultaten i någon mån: i grupp A fungerade inte internetavkopplingen bra så någras svar sparades inte utan de fick svara två gånger. En i denna grupp blev arg och sade att han svarade att allt var dåligt eftersom enkäten var så dålig, så detta kan ha påverkat resultatet. Jag hade också ett annat problem med webbenkäterna: i några påståenden hade allas svar inte sparats även om det var obligatoriskt att svara på varje fråga. Detta problem är något som jag inte kunde påverka på något sätt eftersom det är ett fel som har uppstått i själva programmet. Det är ändå bara fråga om några enstaka svar i enstaka påståenden så detta kan inte ha påverkat resultaten i en större skala. I efterhand skulle jag även ha inkluderat mera påståenden och öppna frågor för studerandena om funktionella inlärningsmetoder, men då jag genomförde undervisningsexperimenten kändes de inte så väsentliga med tanke på studien.

Jag anser att min avhandling har skapat viktig information för svensklärare om hur de kan arbeta ämnesintegrerat i svensklektioner. I och med de nya läroplansgrunderna finns det anvisningar om hur mångvetenskapliga lärområden kan planeras och genomföras, men det är väsentligt att komma ihåg att för att kunna arbeta ämnesintegrerat behövs det inte alltid samarbete med andra lärare utan varje lärare kan själv tänka på naturliga sätt att integrera olika fenomen och ämnen i svensklektioner. De lektioner som jag har planerat fungerar som exempel på detta, och studerandenas och lärarnas uppfattningar upplyser att det verkligen är av nytta att arbeta ämnesintegrerat även i svenskämnet då och då. Jag uppmuntrar lärarna att prova ämnesintegrerat arbete fördomsfritt, eftersom de teman som tas upp i svenskämnet är sådana som kopplar sig bra och lätt till många olika skolämnen och därför är det lätt att integrera

svenska i olika teman, aktiviteter och situationer. Ämnesövergripande arbete skapar omväxling till både studerandes och lärares vardag och kan få båda att uppleva nya aha-upplevelser, vilket kan vara mycket givande.

I framtiden är det viktigt att undersöka ämnesintegrerad språkundervisning i Finland mer både ur lärares och studerandes synvinklar. Det behövs studier både om enstaka ämnesövergripande lektioner eller projekt och om mångvetenskapliga lärområden där flera lärare och skolämnena samarbetar, möjligtvis under en längre period. Värt att undersöka vidare är också skillnader i studerandenas inläring, det vill säga om studerandena lär sig bättre i traditionella ämnesinriktade lektioner eller genom att arbeta över ämnesgränser. Därtill behövs det mer finsk undersökning om ämnesintegreringens för- och nackdelar, speciellt ur studerandes synvinkel.

LITTERATUR

- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P. Alanen, R. och Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura.
- Atjonen, P. 1992. *Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää?: väitteitä ja vastaväitteitä*. Oulu: Oulu universitet.
- Appel, M., Johansson, K., Lötjönen, A., Määttä, O., Salo, O-P och Wallinheimo, K. 2016. *Hallonbåt 1-2*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bell, J. 2014. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. Fjärde upplagan.
- Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Pajunen, M. och Salonen, A. 2016. *Fokus 2*. Helsinki: Otava.
- Boström, L. 2004. *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Boström, L. och Josefsson, G. 2006. *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cantell, H. (red.) 2015. *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Daniels, W. 2016. *Hur upplever elever och lärare ämnesövergripande projekt i undervisningen? Hur påverkas elevernas lärande?* Examensarbete. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I: Kalaja, P. Alanen, R. och Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura.
- Ejlertsson, G. 1996. *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elio, K. 1988. *Historian didaktiikan perusteita*. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A11.
- GGL 2003 = *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Utbildningsstyrelsen.
- GGL 2015 = *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Utbildningsstyrelsen.

- GLGU 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utbildningsstyrelsen.
- GLGU 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Hahn, E. 2012. *Temaarbete i moderna språk – Språklärares uppfattningar av begreppet temaarbete samt hur de relaterar dessa till den egna undervisningen*. Examensarbete. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., och Lonka, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä – matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. 2004. Aihekokonaisuudet opetuksen eheyttäjänä. I: Loukola, M-L. (red.): *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. och Sääkslahti A. (red.) 2013. *Liikuntapedagogiikka*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koppinen, M-L. Och Pasanen, U-M. 1991. *Oppimisen ja opetuksen eheyttäminen kieliaineden näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Koskenkari, S. 2013. *Toiminnallinen oppiminen*. Tillgänglig: http://liikkuvakoulu.vlu.fi/filebank/768-Toiminnallinen_oppiminen_Koskenkari.pdf (hämtad 19.8.2017)
- Kukkonen, M. 1988. *Oppilaiden oppimismotivaatiosta ja oppimisen mielekkydestä Kärsämäen opetuksen eheyttämiskokeilussa*. Oulu: Oulu universitet.
- Kurki, R. 2016. *"I can't come up with any reason why English could not be integrated with any other subject": English teachers' perceptions of integrating English with other subjects in upper grades of comprehensive school*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

- Lappi, T. 1989. *Opetuksen eheyttämisestä Oulun normaalikoulun yläasteella*. Oulu: Oulu universitet.
- Laukkanen, R. 1988. Opetussuunnitelman tehtävistä. *Kasvatus* 14 (6).
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. och Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. I: Cantell, H. (red.): *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Loukola, M-L. (red.). 2004. *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Luostarinen A. och Peltomaa, I-M. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nilsson, J. 2007. *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.
- Norrena, J. 2015. *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaiseen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opettaja. 2014. Työn kuormittavuus tukehduttaa. Tillgänglig: <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755585602> (hämtad 18.10.2017)
- Oravala, J. *Luovasti Läpi Lukkarin – inspiraatiota opettamiseen*. Ii: Iin kunta.
- Palojärvi, E. 2015. *Lärarnas uppfattningar om svenskundervisning vid grundläggande yrkesutbildning*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Pitkänen, M. 2016. *Helhetsskapande undervisning på svensklektioner? : sex temaintervjuer om inställningar till och erfarenheter av ämnesintegrerad undervisning i läroämnet svenska*. Magisteravhandling. Oulu: Oulu universitet.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sergejeff, K. 2007. Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. I: Laine, R., Nissilä, L., och Sergejeff, K. (red.): *Eväitä esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Utbildningsstyrelsen.
- Skolverket. 2014. Ämnesövergripande undervisning. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/nt/gymnasieutbildning/amnesovergripande/examensmalen/amnesovergripande> (hämtad 21.8.2017)
- Söderbäck, L. och Berggren, G. 2016. *Ämnesintegreringens båda sidor ur ett elevperspektiv: en enkätundersökning om elevers syn på ämnesintegrering*. Examensarbete. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Takala, T. 2004. Ammatillisen äidinkielen opetuksen haasteet ja integrointi. I: Takala, T. & Tarkoma, E. (red.): *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki.
- Tarkoma, E. 2004. Förord. I: Takala, T. & Tarkoma, E. (red.): *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki.
- Toebe, J. 1987. *History: a distinct(ive) subject?* Leiden: E.J. Brill.
- Trost, J. 2012. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. Fjärde upplagan.
- Turun Sanomat. 2016. Yhä useampi peruskoululainen opiskelee isossa koulussa. Tillgänglig: <http://www.ts.fi/uutiset/paikalliset/2751281/Yha+useampi+peruskoululainen+opiskelee+isossa+koulussa> (hämtad 10.4.2017)
- Utbildningsstyrelsen. 2015. Hur skapar vi helhet i undervisningen och lärandet? Tillgänglig: http://www.oph.fi/lp2016/vagkarta/hur_skapar_vi_helhet (hämtad 21.8.2017)
- Uusikylä, K. och Atjonen, P. 2007. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. Fjärde upplagan.
- Vesterinen, P. 2001. *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Viljanen, E. 1975. *Opetuksen eriyttäminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, I. 1993. *Tuhat tapaa opettaa*. Andra upplagan. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

BILAGOR

Bilaga 1. Enkäten till gymnasister

Kysely lukiolaisille Terveellinen ruoka-oppitunnista ja oppiainerajat ylittävästä oppimisesta

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ruotsin kielen opettajaksi, ja teen pro gradu-tutkielmaa oppiainerajat ylittävästä oppimisesta. Olen kiinnostunut sinun ajatuksistasi aiheeseen liittyen, ja toivonkin, että vastaat kyselyn jokaiseen kysymykseen huolellisesti. Kyselyyn vastataan nimettömästi ja sen vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti.

Kiitos jo etukäteen!

Essi Palojärvi

Perustiedot

1. Sukupuoli

- Tyttö
- Poika

2. Viimeisin ruotsin arvosana

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Vastaa alla oleviin väittämiin valitsemalla vaihtoehto 1-6 oman mielipiteesi mukaan.

3. Keskiviikon kotitaloutta, terveystietoa ja ruotsia yhdistelevään oppituntiin liittyvät väittämät

Keskiviikon oppituntiin liittyvät väittämät

Opin parhaiten, kun oppiaineiden sisältöjä ei yhdistellä, vaan jokaista oppiainetta opetetaan erikseen.



Minulla on aikaisempaa kokemusta eri oppiaineiden yhdistelemisestä **ruotsin** tunnilla



Minulla on kokemusta eri oppiaineiden yhdistelemisestä **muiden oppiaineiden** tunnilla.



6. Mainitse tärkeysjärjestyksessä kolme sinulle mieluisinta oppiainetta, joihin yhdistäisit ruotsin oppiaineen.

1. Ruotsi ja	<input type="text"/>
2. Ruotsi ja	<input type="text"/>
3. Ruotsi ja	<input type="text"/>

7. Perustele, miksi valitsit kyseiset oppiaineet.

8. Mainitse tärkeysjärjestyksessä kolme oppiainetta, joihin yhdistäisit ruotsin oppiaineen vähiten mieluiten.

1. Ruotsi ja	<input type="text"/>
2. Ruotsi ja	<input type="text"/>

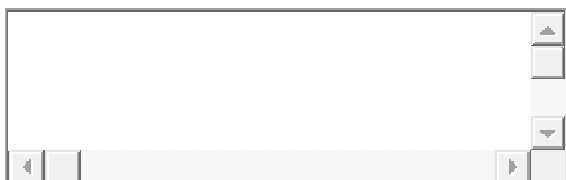
3. Ruotsi ja



9. Perustele, miksi valitsit kyseiset oppiaineet.



10. Mitä hyötyä ruotsin ja eri oppiaineiden yhdistelemisestä voisi olla sinun mielestäsi?




11. Mitä haittaa ruotsin ja eri oppiaineiden yhdistelemisestä voisi olla sinun mielestäsi?



12. Kirjoita ainakin yksi kommentti keskiviikon oppitunnista, jossa yhdistettiin ruotsia, kotitaloutta ja terveystietoa.



13. Vapaita mielipiteitä, ajatuksia tai kommentteja ruotsin ja muiden oppiaineiden yhdistelemisestä.



Bilaga 2. Intervjustommen till lärare

Haastattelu opettajalle opetuksen integroinnista ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamisesta:

1. Perustiedot

- Mikä on koulutustaustasi?
- Kuinka kauan olet ollut opettajana?
- Mitä oppiaineita ja luokka-asteita opetat?
- Mitä asioita tai aihealueita pidät tärkeimpänä ruotsin opetuksessasi?

2. Ruotsin integrointi eri oppiaineisiin

- Onko sinulla käytännön kokemusta ruotsin ja muiden oppiaineiden yhdistämisestä?
- Jos on, niin millaista? Kerro esimerkkejä.
- Mitä hyötyä ruotsin ja eri oppiaineiden yhdistämisestä on sinun mielestäsi?
- Mitä haasteita ruotsin ja eri oppiaineiden yhdistämisessä on sinun mielestäsi?
- Mihin oppiaineisiin mieluiten yhdistäisit ruotsia, ja miksi?
- Mihin oppiaineisiin vähiten mieluiten yhdistäisit ruotsia, ja miksi?
- Koetko oppiainerajat ylittävän opetuksen enemmän haasteena vai mahdollisuutena?

3. Koulun monialaiset oppimiskokonaisuudet ja teemaopinnot

- Miten koulullasi on otettu huomioon perusopetuksen monialaiset oppimiskokonaisuudet?
- Miten koulullasi on otettu huomioon lukion teemaopinnot?
- Onko ruotsin oppiaine näissä oppimiskokonaisuuksissa mukana?
- Jos on, niin miten? Jos ei, niin miksi ei?
- Tiedätkö, onko koulullasi eheytetty opetusta muissa oppiaineissa (esim. historia ja äidinkieli)?
- Jos on, niin miten eheyttämistä on suunniteltu ja toteutettu käytännössä?

4. Uudet opetussuunnitelmat

- Mitä mieltä olet uusien OPS:ien esilletuomista monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja teemaopinnoista?
- Mitä hyötyä niistä voi olla ruotsin kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta?
- Mitä haittaa niistä voi olla ruotsin kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta?
- Mitä kouluilla voitaisiin tehdä, että uusien OPS:ien esilletuoma eheyttäminen ja oppiaineiden välinen yhteistyö toteutuisi käytännössä?

5. Toiminnalliset opetusmenetelmät

- Käytätkö sinä toiminnallisia menetelmiä opetuksessasi? Kuinka usein?
- Millaisia toiminnallisia menetelmiä käytät?
- Mitä hyötyä toiminnallisten menetelmien käytöstä opetuksessa on?
- Mitä haittaa toiminnallisten menetelmien käytöstä on?