

**”NÅGOT FÖR VAR OCH EN”: SVENSKLÄRARES UPP-
FATTNINGAR OM FUNKTIONELL UNDERVISNING I
FINSKA GRUNDSKOLOR**

Pinja Pitkäaho
Magisteravhandling
Svenska språket
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Pinja Pitkäaho	
Työn nimi "Något för var och en": Svensklärares uppfattningar om funktionell undervisning i finska grundskolor	
Oppiaine Ruotsin kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2023	Sivumäärä 40 + 7
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulun ruotsinopettajilla on toiminnallisesta opetuksesta. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät ja miksi. Toiminnallinen opetus on opetusmenetelmä, jonka keskiössä on oppilas aktiivisena toimijana.</p> <p>Asettamani tutkimuskysymykset ovat 1) Millaisia käsityksiä peruskoulun ruotsinopettajilla on toiminnallisesta opetuksesta? ja 2) Millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä peruskoulun ruotsinopettajat käyttävät ja miksi? Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla Ruotsinopettajat Facebook ryhmässä ja Suomen ruotsinopettajien sähköpostilistalla. Kyselylomake koostuu 28 kysymyksestä. Kysymykset liittyvät käsityksiin toiminnallisesta opetuksesta sekä toiminnallisista opetusmenetelmistä. Tutkimukseen osallistui 35 opettajaa. Opettajat vastasivat kyselyyn anonyymisti. Tutkimusaineisto on analysoitu kvalitatiivisesti sisällönanalyysin avulla. Analyysin painotus on pidetty suljetuissa kysymyksissä, joita avoimet kysymykset tukevat.</p> <p>Tulokset osoittavat, että ruotsinopettajien käsitys toiminnallisesta opetuksesta on pääosin myönteinen. Lisäksi tulosten perusteella voidaan ryhmitellä toiminnallisen opetuksen hyötyjä ja haittoja. Yleisimmät toiminnallisen opetuksen hyödyt olivat oppilaiden motivointi, keskittymisvaikeuksien väheneminen ja fyysinen aktiivisuus. Haitoista yleisimmiksi nousivat tilan, ajan ja materiaalin puute. Opettajat kokivat, että he haluaisivat opettaa enemmän toiminnallisesti ja kaipaisivat toiminnalliseen opetukseen työkaluja, esim. koulutusta ja materiaalia. Tulosten mukaan opettajat yhdistivät toiminnallisen opetuksen käsitteen oppilaan aktiiviseen rooliin oppimistilanteessa. Opettajat käyttivät sellaisia toiminnallisiin opetusmenetelmiä kuten pelit, leikit ja ryhmätyöt. Toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödynnettiin eniten sanaston ja rakenneiden opettamisessa.</p>	
Asiasanat perusopetus, ruotsin kieli, kielenopetus, toiminnallinen opetus, toiminnalliset opetusmenetelmät, kyselytutkimus, sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

FIGURER

FIGUR 1	Cirkel för erfarenhetsbaserad lärande (bearbetat enligt Kolb 1984: 35).....	6
FIGUR 2	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om inlärares aktiva roll som språkanvändare i funktionell undervisning.....	20
FIGUR 3	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om vikten av meningsfullt undervisningsinnehåll i funktionell undervisning.....	21
FIGUR 4	För- och nackdelar med funktionell undervisning enligt svensklärarnas uppfattningar.....	23
FIGUR 5	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om tillgången till funktionell undervisningsmaterial.....	25
FIGUR 6	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om mängden av funktionell undervisning i sin egen undervisning.....	26
FIGUR 7	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om sina kunskaper gällande tillämpning av funktionell undervisning.....	27
FIGUR 8	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om behovet av ytterligare utbildning om funktionell undervisning.....	27
FIGUR 9	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om trivseln vid funktionell undervisning.....	29
FIGUR 10	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om inverkan av funktionell undervisning på arbetsmotivationen.....	30
FIGUR 11	Svensklärarnas (N=35) uppfattning om lättheten av funktionell undervisning.....	31
FIGUR 12	De mest använda funktionella undervisningsmetoderna enligt svensklärarna (N=35).....	32

TABELLER

TABELL 1	Informanterna (N=35) i denna studie.....	16
----------	--	----

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
2	TEORETISK BAKGRUND	3
2.1	Teoretiska utgångspunkterna i funktionell undervisning	3
2.1.1	Konstruktiv inlärningssyn	4
2.1.2	John Dewey: Learning by doing.....	5
2.1.3	Kolb: Erfarenhetsbaserat lärande	6
2.1.4	Funktionell undervisning i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen	7
2.2	Centrala begrepp	9
2.2.1	Funktionell undervisning.....	9
2.2.2	Funktionella undervisningsmetoder	11
2.3	Tidigare studier om läraruppfattningar om funktionell undervisning	12
3	MATERIAL OCH METOD	16
3.1	Material och datainsamling	16
3.2	Metod	17
3.2.1	Enkät.....	17
3.2.2	Analysmetod	18
4	RESULTAT	20
4.1	Svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning	20
4.2	Funktionella undervisningsmetoder som svensklärare använder	32
5	DISKUSSION.....	36
	LITTERATUR	39

BILAGA: ENKÄT

1 INLEDNING

Funktionell undervisning och funktionella undervisningsmetoder har diskuterats under de senaste åren inom utbildningsområdet bland annat pga. koncentrationssvårigheter hos elever och ökad passivitet (se t.ex. Kirvesniemi 2017, Kössi-Jormanainen 2017). Olika projekt som är anknutna till funktionell undervisning har initierats av Finlands statsråd såsom *Skolan i rörelse* (liikkuvakoulu.fi) och *Oppimaisema* (oppimaisema.fi). Båda projekten syftar till att öka elevernas aktivitet och minska koncentrationssvårigheter genom fysisk aktivitet eller genom fysiska och digitala inlärningsmiljöer. Därtill stöder de centrala värderingarna i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) funktionell undervisning. Enligt läroplanen (GLGU 2014: 17) är eleven en aktiv deltagare som tar ansvar för sin egen inläring. Med *funktionell undervisning* avses att inläraren är aktiv deltagare, som utför kognitiva, sociala och fysiska aktiviteter (Mäntylä 2021: 58). *Funktionella undervisningsmetoder* är olika arbetssätt, såsom spel och grupparbete, som används för att undervisa funktionellt (Leskinen, Jaakkola, Norrena 2016: 14).

Denna avhandling handlar om svensklärares uppfattningar om funktionell undervisning i finska grundskolor. Jag vill undersöka lärarnas uppfattningar, då det har pågått en diskussion om hur funktionell undervisning främjar inläring, medan lärarnas uppfattningar kring temat samtidigt har diskuterats relativt lite. Syftet med studien är att redogöra för hurdana uppfattningar svensklärare som arbetar på finska grundskolor har om funktionell undervisning och att kartlägga vilka funktionella undervisningsmetoder svensklärare använder och varför. Studien avser också bidra till ökad förståelse av funktionell undervisning och öka kunskapen om betydelsen av funktionell undervisningen. Studien kan lyfta fram såväl styrkor som svagheter med funktionell undervisning. Denna studie avser besvara följande forskningsfrågor:

- Hurdana uppfattningar har svensklärare om funktionell undervisning?
- Vilka funktionella undervisningsmetoder använder svensklärare och varför?

Jag vill utreda grundskolelärarnas uppfattningar eftersom majoriteten av eleverna börjar studera svenska senast i sjätte klass, dvs. på lågstadiet, enligt nuvarande

läroplan (GLGU 2014). Detta betyder att sedan 2016 har det inte bara varit möjligt för högstadielärare att undervisa svenska utan också lågstadielärare. Denna reform av GLGU (2014) kan ha inverkan på forskningsresultaten bl.a. för att eleverna är i olika åldrar på låg- och högstadiet. Elevernas ålder kan påverka undervisningsrutiner; närmare bestämt hur lärarna använder funktionell undervisning och med vilka metoder. Syftet med studien är dock inte att göra jämförelse mellan låg- och högstadiet utan beakta fenomenet mer exakt med en bredare urval.

Denna avhandling omfattar fem kapitel. I kapitel 2 definieras de centrala begreppen, redogörs för de teoretiska utgångspunkterna för studien samt presenteras tidigare studier. Därefter presenteras mål, material samt materialinsamlings- och analysmetoderna i kapitel 3. Undersökningsresultat presenteras i kapitel 4. I kapitel 5 följer sedan en sammanfattning och diskussion.

2 TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel redogör jag för den teoretiska bakgrunden för studien. Kapitlet inleds med avsnitt 2.1 där jag presenterar de teoretiska utgångspunkterna i funktionell undervisning. Först presenterar jag konstruktiv inlärningssyn (2.1.1), därefter John Deweys *learning by doing* (2.1.2), sedan Kolbs erfarenhetsbaserat lärande (2.1.3) och till sist funktionell undervisning i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2.1.4). Därefter redogör jag för centrala begrepp (2.2): närmare funktionell undervisning (2.2.1) och funktionella undervisningsmetoder (2.2.2). Till sist presenterar jag tidigare studier om lärares uppfattningar om funktionell undervisning (2.3).

2.1 Teoretiska utgångspunkterna i funktionell undervisning

Funktionell undervisning utgår från en konstruktiv inlärningssyn och från teorier såsom *learning by doing* och erfarenhetsbaserat lärande. Den rådande synen på inlärning i finska grundskolor är konstruktiv: den nyaste läroplanen (GLGU 2014), som är den viktigaste styrdokumentet för grundläggande utbildningen, reflekterar en konstruktiv inlärningssyn. I *learning by doing* och erfarenhetsbaserat lärande betonas inlärares aktiva deltagande och erfarenheter och de kan således betraktas som den teoretiska bakgrunden till funktionell undervisning. Gemensamt för dessa teorier är synen på inlärning som en konstruktiv företeelse.

2.1.1 Konstruktiv inlärningssyn

Nevgi och Lindblom-Ylänne (2009: 220) konstaterar att en *konstruktiv inlärningssyn* (fi. konstruktivistinen oppimisen teoria) inte är en enskild teori, utan det innefattar flera olika teorier. Konstruktiv inlärningssyn kan således betraktas som paraplybegrepp vilken innefattar inlärningsteorier som betonar inlärarens egen aktivitet, såsom learning by doing, erfarenhetsbaserat lärande och funktionell undervisning. Tynjälä (1999: 163) lyfter fram att enligt konstruktiv inlärningssyn överförs kunskap inte som sådan från en person till annan. Enligt Ruohotie (2005: 118–119) är inlärning ett resultat av inlärares kognitiva verksamhet där inläraren aktivt skapar egna konstruktioner på basis av sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Avgörande är att inläraren konstruerar information till betydelser som är knutna till inlärarens kognitiva strukturer och tidigare erfarenheter. I inlärningsprocessen är det erfarenheter som gör att inlärare utvecklar sina kognitiva strukturer, dvs. lär sig.

I konstruktiv inlärningssyn betraktas social interaktion som en central del av inläringen. Ruohotie (2005: 122) anger att nya kognitiva strukturer utformas såväl i dialogerna mellan elever som i dialogerna mellan elever och lärare. Dialogerna används t.ex. vid problemlösning och handledning. I social interaktion kan elever erbjuda stöd för varandra och lärare erbjuda stöd för elever. Stöd erbjuds t.ex. genom att organisera, förbereda och/eller undervisa. Lärarens roll är också att skapa sådana fysiska och sociala inlärningsmiljöer som främjar inlärning genom att erbjuda elever möjligheter att agera både socialt och aktivt (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009: 226). I konstruktiv inlärningssyn ser man läraren mer som en handledare än en självklar auktoritet. Det finns dock vissa utmaningar med lärarens roll som handledare. Nevgi och Lindblom-Ylänne (2009: 226) nämner t.ex. att om läraren inte kan handleda elever tillräckligt bra kan de uppleva att läraren har lämnat dem att klara sig ensamma med för svåra uppgifter, vilket kan orsaka oro hos elever.

Pedagogik som grundar sig på en konstruktiv inlärningssyn har olika kännetecknande drag gällande t.ex. metoder och bedömning. För det första måste olika sätt att förstå information beaktas med varierande metoder som tillåter inlärare att bearbeta information på sitt eget sätt. Detta är väsentligt för att tidigare inlärd information påverkar tolkningarna av ny information. (Tynjälä 1999: 163.) Enligt Tynjälä (1999: 164) betonas inlärarens aktiva roll i en konstruktiv inlärningssyn. Metakognitiva kunskaper, såsom självreglering och självinstruktion, hjälper inläraren att äga sitt eget lärande, dvs. vara aktiv. Av detta skäl bör också metakognitiva kunskaper tas hänsyn till i undervisningen. Därtill ligger betoning av aktiviteter på social interaktion: att dela kunskaper och reflektera tillsammans är väsentlig i en pedagogik som är baserad på en konstruktiv inlärningssyn. Eftersom en konstruktiv inlärningssyn betonar inlärningsprocessen, bör också bedömning vara både mångsidig och aktiverande (Tynjälä

1999: 165). Inlärare kan ha en aktiv och social roll i bedömningen t.ex. genom kamratbedömning.

Ett begrepp som förekommer ofta tillsammans med konstruktiv inlärningssyn är en *sociokonstruktiv* inlärningssyn (fi. sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys). Nevgi och Lindblom-Ylänne (2009: 229) konstaterar att en sociokonstruktiv inlärningssyn är baserad på sociokulturella teorier av inlärning. Enligt sociokonstruktiv inlärningssyn är kunskap delad och bildas tillsammans i sociala sammanhang, dvs. är en social process. Information konstrueras i social interaktion bl.a. genom socialisering. Till skillnad från konstruktiv inlärningssyn anses inlärning inte vara individens egen verksamhet utan skapas i deltagandet i gruppverksamhet. Ruohotie (2005: 122) skriver att i en konstruktiv inlärningssyn betonas både individuella och sociala processer i inlärningen. På grund av denna avgränsning kan funktionell undervisning anses vara baserad på konstruktiv inlärningssyn snarare än på sociokonstruktiv inlärningssyn.

2.1.2 John Dewey: Learning by doing

Deweys teori *learning by doing* (lära genom att göra) kan betraktas som den äldsta referensramen för funktionell undervisning, eftersom teorin är en av de första som betonar sambandet mellan individens aktivitet och inlärning (Öystilä 2003: 27). Enligt Dewey (2004: 154) är det väsentlig att skapa en förbindelse mellan avsikten, handlingen och tänkandet i inlärningsprocessen. Därtill påpekar Nevgi och Lindblom-Ylänne (2009: 228) att den kognitiva konstruktionen av begrepp och idéer sker genom handlingar: lärande är en process där inläraren granskar, ifrågasätter och agerar. För att få elever konstruera begrepp och idéer bör aktiviteter som utförs i klassrummet vara anknutna till elevernas erfarenheter. Om dessa kopplingar till elevernas erfarenheter saknas, blir inlärningen meningslös. Dewey (2004: 154–155) ger som exempel att när elever t.ex. skriver ner enstaka ord som står på tavlan, blir olika ord och uttryck meningslösa för att de har ingen betydelse, bara en form. Sådan isolering av en handling från sitt syfte gör inlärningen mekanisk och ökar passivitet hos elever. När stimulansen däremot är meningsfull får det elever att tänka. Då kan elever bilda samband mellan aktiviteter och erfarenheter, dvs. lära sig.

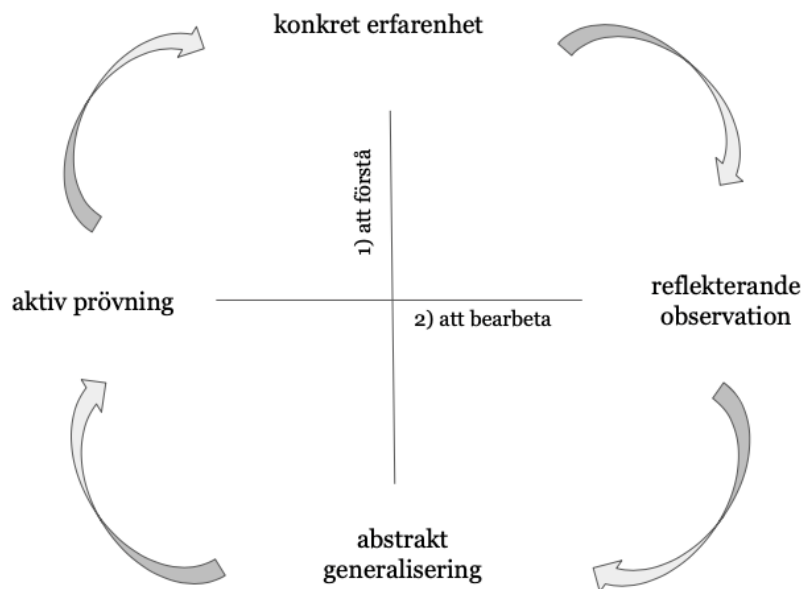
Dewey (2004: 176–177) menar att det i alla skolämnen finns möjligheter för att skapa samband mellan undervisning och den verkliga världen. För att göra det, ska den pedagogiska instruktionen utgå från elevernas erfarenheter. Själva aktiviteten ska också innefatta t.ex. ett problem som får elever att tänka. Enligt Dewey (2004: 158) är tänkandet - närmare reflektion - nyckelelementet i aktiviteter. Därtill poängterar Öystilä (2003: 38) att inlärning är en social process som kräver interaktionen mellan inlärare och omgivning. Elever ska således göra observationer tillsammans om aktiviteten som behövs för att bearbeta och hantera informationen. Målet är att hitta en logisk

lösning. När elever har hittat lösningen, ska de pröva sina idéer genom tillämpning. Genom tillämpning klargörs meningen med undervisningsinnehållet och dess validitet. Lärandet upptäcks således som självstyrt av eleverna (Öystilä 2003: 31).

Dessutom uppger Dewey (2004: 173) att för att stimulera inläringen, bör både lärare och skolan ha främjande attityd till undervisning. Attityden ökar arbetstrivsel och hjälper läraren att delta i gemensam inlärningsupplevelse. Med detta avses att lärare varken ska hålla över informationen till inlärare eller fungera som en extern observatör i inlärningsprocessen, utan ska handleda elever med öppen hållning. Öystilä (2003: 38) påpekar dock att läraren är inte bara handledare utan också auktoritet och ledare av gruppaktiviteten. Huvudsaken är att läraren erbjuder tillräckligt med stöd (eng. *scaffolding*) för elever att styra sitt tänkande och konstruera information. Enligt Öystilä (2003: 37–38) börjar denna process med att lärare utreder kunskaper och behov hos inlärare samtidigt som hen åstadkommer förutsättningar för inläringen. Lärare är då ansvarig för att kontrollera att problemet i aktiviteten uppstår på basis av erfarenheter samt är relevant och möjligt för elever att bearbeta.

2.1.3 Kolb: Erfarenhetsbaserat lärande

På basis av Deweys teori utvecklade Kolb (1984) teorin om *erfarenhetsbaserat lärande* som har också många beröringspunkter med funktionell undervisning för att den betonar inlärarnas erfarenheter i lärandet. Jämfört med *learning by doing* betraktas inläringen snarare som en kontinuerlig process som sker genom transaktion än som överförande av enstaka enheter genom interaktion (Kolb 1984: 36). Enligt Kolb (1984: 38) är inlärningsprocessen en heltäckande cirkulär process, där ny information konstrueras med hjälp av tidigare erfarenheter. Öystilä (2003: 51) poängterar att inläring är anpassning av erfarenheter till specifika kunskaper, vilket resulterar i reviderad förståelse och medvetenhet om det inlärd ämnet. Eftersom inläring härstammar från erfarenheter är det väsentligt att inlärare är självreflekterande. Självreflektering möjliggör skapandet av teoretisk förståelse och utvecklingen av teorin till praktiken. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009: 206.) Kolb (1984: 26, 34) menar vidare att det bör ytterligare finnas anknytningar mellan individen och omgivningen samt handlingarna och tankarna i undervisningen för att eleven ska kunna lära sig.



Figur 1. Cirkel för erfarenhetsbaserat lärande (bearbetat enligt Kolb 1984: 25)

Då Kolb (1984) ser inläring som en cirkulär process där information bearbetas bl.a. genom generalisering och reflektering, utvecklade hon en cirkel för erfarenhetsbaserat lärande (se figur 1). Cirkeln består av fyra delar: konkret erfarenhet, reflekterande observation, abstrakt generalisering och aktiv prövning. Olika delar av cirkeln kan betraktas som fyra olika steg i inlärningsprocessen. I cirkeln finns också två grundläggande dimensioner: att förstå och att bearbeta information. Förståelsedimensionen består av konkret erfarenhet och abstrakt generalisering; den beskriver hur inlärare tänker. Reflekterande observation och aktiv prövning är däremot delar i bearbetningsdimensionen. Denna dimension beskriver hur inlärare utför handlingar. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009: 206.) Tillsammans utgör dimensionerna cirkeln för erfarenhetsbaserat lärande. Nevgi och Lindblom-Ylänne (2009: 207) beskriver hur teorin används i undervisning: Först skapar lärare en inläringssituation som elever upplever som erfarenhet. Sedan analyseras inläringssituationen genom reflektion och formuleras teoretisk kunskap på basis av situationen. Till sist tillämpas teoretisk kunskap så att det kan prövas i praktiken.

2.1.4 Funktionell undervisning i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) reflekterar en konstruktiv inläringssyn där inlärarens aktiva roll betonas. Det är av relevans att presentera läroplanen, för att den är det viktigaste styrdokumentet i lärarnas arbete i Finland. Själva begreppet funktionell undervisning nämns inte direkt i

läroplanen; i stället hänvisas till funktionell undervisning genom associationer. I funktionell undervisning betonas t.ex. inlärares ansvar för sitt lärande, dvs. självreglering och -reflektering (Van Lier 2007: 47). I likhet med funktionell undervisning betonas elevens ansvarighet för sitt lärande i läroplanen (GLGU 2014: 328). Därtill står det i GLGU (2014: 326) att lärare borde t.ex. välja sådant innehåll och sådana arbetsätt som uppmuntrar eleverna att delta aktivt, vilket är primärt i funktionell undervisning (se t.ex. Mäntylä 2021). Därtill konstateras det i GLGU (2014: 326, 328–329) att språkbruk ska ske i autentiska språkmiljöer, som är både intressanta och relevanta för elever. Autenticitet betonas också i funktionell undervisning (Dufva m.fl. 2011: 118).

Dessutom presenteras erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetsätt som centrala i lärandet: det står i GLGU (2014: 30) att dessa arbetsätt stöder kollaborativt lärande, där inläring sker i interaktion mellan olika människor och grupper. Att lära sig i interaktion med den sociala omgivningen genom erfarenhetsbaserat och aktiverande arbetsätt kan betraktas som funktionell undervisning (se t.ex. Dewey 2004: 154, Kolb 1984: 38). Därtill konstateras rörelse och användningen av olika sinnen som viktiga delar av inläringen i läroplanen (GLGU 2014: 30). På samma sätt används fysisk aktivitet och multisensorisk inläring i funktionell undervisning (Van Lier 2007: 62). Enligt GLGU (2014: 30) ska eleverna ytterligare agera i olika roller. Van Lier (2007: 46) hävdar agerandet också som grunden för funktionell undervisning.

Begreppet *funktionella undervisningsmetoder* nämns däremot i läroplanen. Enligt GLGU (2014: 16) är inläring resultat av aktiv och målmedvetet arbete, vilken sker genom funktionella arbetsmetoder. I GLGU (2014: 21) är funktionella arbetsmetoder likställda med lek, spel, fysisk aktivitet samt experiment. De ska bidra till glädje i inläringen samt öka förmågan att tänka både kreativt och kritiskt. På samma sätt kan t.ex. lek användas i funktionell undervisning (Moilanen & Salakka 2016: 136). Särskilt när läroplanens beskrivningar av olika arbetsätt granskas finns det många kopplingar till funktionell undervisning. Enligt Mäntylä (2021: 63) är t.ex. kollaborativ inläring ett typiskt arbetsätt i funktionell undervisning. GLGU (2014: 29, 328) uppmuntrar lärare att använda pararbete och smågruppsarbete i olika lärmiljöer. Därtill framförs undersökande och problembaserat arbete i läroplanen (GLGU 2014: 30). Dessa arbetsätt är också typiska i funktionell undervisning (se tex. Mäntylä 2021).

Enligt GLGU (2014: 30) bör utgångspunkten för valet av arbetsätt vara elevernas behov, förutsättningar och intressen för att den ska stödja inläringen. Därtill karaktäriseras språkundervisningen som undervisning som utnyttjar glädje, lek och kreativitet (GLGU 2014: 325). Van Lier (2007: 46–47) lyfter också fram dessa faktorer som förutsättning för inläringen: undervisning bör betraktas som meningsfull av elever, dvs. utgå från deras intresse och behov bl.a. genom kreativitet. Dessutom bidrar funktionell undervisning till olika förmågor, såsom förmågan att analysera och tillämpa information, som presenteras i målen av språkundervisningen (GLGU 2014:

327). Dewey (2004: 158) konstaterar att genom handlingar kan elever uppta olika slags kognitiva processer. Sådana kognitiva processer är t.ex. förmåga att behandla, analysera, reflektera, tillämpa och kombinera information. Den nyaste läroplanen stöder således genomförandet av funktionell undervisning på flera olika sätt.

2.2 Centrala begrepp

I den här studien finns det två centrala begrepp: funktionell undervisning och funktionella undervisningsmetoder. Som begrepp är funktionell undervisning relativt nytt, vilket orsakar otydligheter i diskussioner där begreppet definieras. Ofta används begreppen överlappande i olika sammanhang med olika betydelser. När funktionell undervisning diskuteras sammankopplas det ofta t.ex. med fysisk aktivitet, såsom olika spel och lek som innefattar rörelse. Dessa är dock funktionella undervisningsmetoder, medan funktionell undervisning omfattar mer annat än bara fysiska aktiviteter.

2.2.1 Funktionell undervisning

Denna studie handlar om funktionell undervisning. Enligt Mäntylä (2021: 58) är *funktionell undervisning* en undervisningsmetod där inlärare är aktiv deltagare som utför handlingar, vilka kan vara kognitiva, sociala och/eller fysiska. I likhet med Mäntylä definierar Leskinen m.fl. (2016: 14) funktionell undervisning som undervisningsmetod där betonas inlärarens aktiva agerande och tänkande. Maunu och Airaksinen (2020: 7) konstaterar att funktionell undervisning också är erfarenhetsbaserad, heläckande och kroppslig. En viktig princip inom funktionell undervisning är att inläraren bearbetar undervisningsinnehållet aktivt och tar ansvaret för sin egen inläring. Bearbetning av undervisningsinnehållet innefattar olika kognitiva processer såsom tänkande, problemlösning och funderande (Mäntylä 2021: 58). Därtill framhäver Dufva m.fl. (2011: 118–119) att språket alltid lärs i samspel med dess sociala och kulturella sammanhang i funktionell undervisning. Detta betyder att språket inte är något enskilt abstrakt system, utan inläring sker när inlärarna utför handlingar i olika sammanhang som de själva anser vara meningsfulla. Sådana här handlingar kan också betraktas som meningsfulla om de är autentiska, dvs. har sammanhang utanför skolan.

Liksom Mäntylä och Leskinen m.fl. framhäver Van Lier (2007: 46) agerandet (*agency*) som den viktigaste enheten i funktionell undervisning. Detta betyder att inläraren ska agera som aktör (*agent*) som utför handlingar för att lära sig. Med begreppet *handling* avses vad inläraren gör för att lära sig: inläraren är en aktör som deltar i,

initierar och utför handlingar (Van Lier 2008: 86). Enligt Van Lier (2007: 46–47) är inlärning en process som sker via aktiviteter som förutsätter aktivt deltagande. Inlärning beror således på inlärarens egen aktivitet och initiativ, inte på input som läraren eller undervisningsmaterial överför till eleven (Van Lier 2008: 86). Inlärning kan dock inte ske om aktiviteter saknas perception: då perception och aktivitet är anknutna till varandra anses inlärningen som meningsfullt, vilket resulterar i tolkningar och förståelse. Det som bör noteras är att perception är multisensorisk samt innefattar både uppfattningar om de andra och av sig själv. (Van Lier 2007: 54.) Perception är således central såväl i utvecklingen av identiteten och som i utformningen av inlärarnas relationer till världen (Van Lier 2007: 62).

Enligt Van Lier (2007: 47) har den allt större betoningen på inlärning som process flyttat fokuset på inlärning till det som inlärare gör och säger när de utför handlingar. Nuförtiden ses inlärare som unika individer med egna liv, intressen och drömmar, vilket påverkar hur läraren borde behandla inlärare. Inlärare borde behandlas som aktörer av sin egen utbildning. (Van Lier 2007: 47.) Funktionell undervisning hjälper med detta. Dessutom har fokuset på hjärna-språk relationen flyttats från lingvistiskt system till handlingsschema, som omfattar lingvistik, perception, erfarenheter och det kroppsliga. Dessa enheter verkar som modeller för aktiviteter (Van Lier 2007: 55). Detta betyder dock inte att inlärare inte borde jobba för att lära sig; även i funktionell undervisning behöver inlärare lära sig fonologi, syntax, lexikon och pragmatik. Många tänker på varierande otraditionella inlärningsaktiviteter när funktionell undervisning granskas, men även s.k. traditionell mekanisk repetition kan vara relevant och meningsfull om det finns ett direkt syfte för aktiviteten. (Van Lier 2007: 56.)

Funktionell undervisning är också tätt förknippad med andra etablerade teorier och tillvägagångssätt såsom innehållsbaserad undervisning (*content-based teaching*), uppgiftsbaserad undervisning (*task based teaching*) och kinestetiska metoder. Enligt Van Lier (2007: 48) är det centralt i innehållsbaserad undervisning att integrera språk med meningsfullt undervisningsinnehåll medan i uppgiftsbaserad undervisning granskas hurdana strategier inlärare använder när de gör kommunikativa uppgifter, som de anser vara intressanta. Kinestetiska metoder är olika inlärningsaktiviteter, som innefattar rörelse (Lengel & Kuzcala 2017: 40). Gemensamt för alla dessa tre och funktionell undervisning är att inläraren är aktiv i inlärningsprocessen samt att undervisningsinnehållet är meningsfullt. Funktionell undervisning skiljer dock från innehållsbaserad undervisning, uppgiftsbaserad undervisning och kinestetiska metoder. Funktionell undervisning granskar inte språket bara genom innehållet, utan språket kan också vara grunden för granskning. Uppgifter i funktionell undervisning är inte heller alltid kommunikativa, utan de kan vara t.ex. uppgifter som kräver problemlösning. Därtill är uppgifter inte bara fysiska, utan de kan vara kognitiva och/eller sociala. Funktionell undervisning strävar efter att främja inlärarens aktivitet, deltagande,

uttrycksförmåga och interaktionsförmåga genom erfarenhetsbaserat lärande (Leskinen m.fl. 2016: 14).

Det finns både för- och nackdelar med funktionell undervisning. Funktionell undervisning kan t.ex. öka motivationen när inlärarna upplever aktiviteter som självinitierade och meningsfulla (Uoshida 2003: 90). Med funktionell undervisning kan olika inlärare tas hänsyn till genom varierande arbetssätt (Maunu & Airaksinen 2020: 8). När inlärare lär sig tillsammans t.ex. genom grupparbete utvecklas också sociala kunskaper (Leskinen m.fl. 2016: 12). Dessutom bidrar fysisk aktivitet till inläring för att den påverkar hjärnan t.ex. då inlärare tävlar. Fysisk aktivitet ökar blodcirkulation och antalet nya nervceller och kapillärer i hippocampus, som ansvarar för inläring (Moilanen & Salakka 2016: 46). Det finns dock vissa utmaningar med funktionell undervisning. Eftersom autenticitet betonas i funktionell undervisning, uppstår det en fråga om det egentligen är möjligt att lära språket i formellt klassrum så att det motsvarar s.k. verkliga språkbruk. Därtill uppstår det en fråga om hur en lärare väljer material som inlärare upplever som relevant, autentisk och meningsfullt. (Dufva m.fl. 2011: 118–119.) Det är ytterligare svårt att bevisa hur effektivt funktionell undervisning egentligen är, för att inläring är en komplicerad process som påverkas av en rad olika faktorer (Moilanen & Salakka, 2016: 44).

Med begreppet *funktionell undervisning* avser jag en undervisningsmetod där en inlärare är en aktiv deltagare, dvs. att inläraren utför handlingar som aktör. Att vara aktör innebär fysiska, kognitiva och sociala handlingar; det mest avgörande är att inläraren gör något med undervisningsinnehållet. I funktionell undervisning fungerar läraren som handledare som styr inlärarnas perception genom att aktivera och engagera dem i inlärningsprocessen med meningsfullt och autentiskt undervisningsmaterial.

2.2.2 Funktionella undervisningsmetoder

Funktionella undervisningsmetoder är olika arbetssätt som får inlärare att agera aktiv genom att analysera, precisera, jämföra och dra slutsatser (Mäntylä 2016: 61). Enligt Van Lier (2007: 47) är funktionella undervisningsmetoder aktiviteter som är interaktiva, såsom diskussioner, och/eller kognitiv-reflektiva, såsom självbedömning. Centralt är att aktiviteter upplevs som meningsfulla av inlärare (Dufva m.fl. 2011: 118). Funktionella undervisningsmetoder kan också innefatta fysisk aktivitet: inlärare kan röra sig t.ex. i löpardiktamen eller i diskussionscirkel (Moilanen & Salakka 2016: 131). Mäntylä (2021: 58) framhäver dock att funktionella undervisningsmetoder inte är bara aktiviteter som innefattar fysiskt aktivitet, utan de kan också handla om tänkande, problemlösning och diskussion. Sådana aktiviteter kan vara t.ex. projekt där inlärare funderar tillsammans.

Funktionell undervisning genomförs med autentiska uppgifter, som motsvarar det verkliga språkbruket. Autentiska uppgifter består av autentiskt material eller av autentisk verksamhet. Autentiskt material kan vara t.ex. tidningsartiklar och autentisk verksamhet kan vara t.ex. uppgifter där inlärare bör beställa på restaurang. (Dufva m.fl. 2011: 118.) Dessutom utnyttjar funktionella undervisningsmetoder olika sinnen och sätt att studera bl.a. då inlärare leker fruktsallad. Även om funktionell undervisning lägger tyngdpunkten på handling, framhäver Van Lier (2008: 86) att detta inte minskar behovet av traditionella textböcker och lärare, eftersom de förmedlar betydelser till inlärare i lärandet. Målet med funktionella undervisningsmetoder är att bidra till aktivitet och deltagande hos inlärare samt att öka både deras framställningsförmåga och interaktionsförmåga genom erfarenhetsmässigt lärande (Leskinen m.fl. 2016: 14). Maunu och Airaksinen (2020: 6–7) uppger att i funktionell språkundervisning lärs ordförråd, begrepp och strukturer genom kreativa, kollaborativa och kinesetiska metoder som utvecklar interaktionsförmågan hos inläraren.

Med *funktionell undervisningsmetod* avser jag olika kognitiva, fysiska och sociala arbetssätt som understryker aktiviteten hos inläraren. Funktionella undervisningsmetoder är aktiverande, erfarenhetsbaserade, engagerande och autentiska samt ska anses som meningsfulla av inlärare. Sådana metoder kan vara bl.a. pardiskussioner, pantomim, och drama (Moilanen & Salakka 2016: 133–136).

2.3 Tidigare studier om läraruppfattningar om funktionell undervisning

Det finns ganska få studier om läraruppfattningar av funktionell undervisning. Jag kommer här att presentera några som har koppling till denna studie både metodiskt och tematiskt. Tidigare har bl.a. Hahl och Keinänen (2021) undersökt läraruppfattningar av drama och andra funktionella undervisningsmetoder i språkundervisning i Finland. Hahl och Keinänen samlade in material med hjälp av en enkät och analyserade det med innehållsanalys. Av resultaten framgår att majoriteten av informanterna använde funktionella undervisningsmetoder regelbundet. De använde funktionella undervisningsmetoder bl.a. för att de ansåg att de ökar elevernas motivation och förbättrar inläringen. Informanterna upplevde dock att det finns inte tillräckligt med färdiga material som kan tillämpas i funktionell undervisning. I stället skapade de materialet själva eller söker lämpliga material på nätet. Därtill ansåg informanterna att det finns brist på både tid och utbildning när det gäller funktionell undervisning. Resultaten visade också att informanterna använder olika spel oftare än drama. De tre mest använda funktionella undervisningsmetoder bland informanterna var olika ordspel som innefattar rörelse, rollspel och löpardiktamen.

Singal m.fl. (2018) har också undersökt läraruppfattningar av funktionell undervisning. Syftet med studien var att redogöra för hurdana uppfattningar lärare i Indien har om funktionell undervisning samt hur de använder funktionella undervisningsmetoder. Materialet samlades in med intervjuer och observationer. Forskarna intervjuade 45 lågstadielärare och 10 rektorer samt observerade 60 lektioner. De analyserade materialet kvalitativt med tematisk analys. Av resultaten framgår att informanterna tyckte att funktionell undervisning är främst trevlig. Därtill betraktade informanterna funktionella undervisningsmetoder som autonomiska, självriktade och autentiska. Enligt informanterna kunde också olika inlärare tas bättre hänsyn till med funktionell undervisning. Informanterna upplevde dock att funktionell undervisning har några utmaningar. Det finns t.ex. brist på resurser: grupperna är för stora och fysiska inlärningsmiljöer för små. Därtill oroade informanterna sig om att förlora auktoriteten när de utför funktionell undervisning. Även om det fanns några utmaningar med funktionell undervisning enligt informanterna, ansåg dem att funktionell undervisning främjar inlärning.

I en annan studie undersökte Savolainen m.fl. (2018) hur grundskolelärare använder funktionell undervisning. Avsikten med studien var att ta reda på hurdan roll grundskolelärare har i funktionell undervisning samt att kartlägga för- och nackdelar med funktionell undervisning. Forskarna insamlade materialet med hjälp av inlevelsemetod, där informanterna fick ta del av två fiktiva scenarion och utgående från det bilda en egen berättelse om den givna fiktiva situationen. Materialet samlades in på 8 lågstadier och i olika Facebook-grupper för lärare. Materialet analyserades kvalitativt med tematisk analys. Resultaten visade att informanterna tyckte att läraren bör vara en instruktör snarare än en allvetande auktoritet i funktionell undervisning. Informanterna ansåg också att fysisk aktivitet är särskilt viktig fördel i funktionell undervisning och största delen av informanterna förenade funktionell undervisning med fysisk aktivitet. Enligt informanterna var fördelar med funktionell undervisning bl.a. kollaborativ lärande, iver hos både lärare och elever och att se svagare elever att lyckas. Däremot anser informanterna att funktionell undervisning är tidskrävande och att elevernas uppförandestörningar är utmanande när funktionell undervisning utförs.

I en studie av Wahid (2021) undersöktes grundskole- och gymnasielärares uppfattningar om funktionell undervisning i Indien. Informanterna i studien arbetade på s.k. LEAP-skolor (*learning enhancement through active pedagogy*), vilket betyder att regeringen bestämmer vilket pedagogiskt förhållandesätt används. Studien syftade till att kartlägga hurdana utmaningar detta orsakar till implementering av funktionell undervisning. Wahid intervjuade 29 lärare och analyserade materialet tematiskt med hjälp av kodning. Av resultaten framgick att informanterna var kritiskt medvetna om LEAP-kontexten, vilket påverkade deras uppfattningar om funktionell undervisning negativt. Därtill ansåg informanterna att funktionell undervisning är tidskrävande.

De flesta informanterna hade dock positiva attityder till funktionell undervisning: de uppskattade de nya idéerna om undervisning och inläring, vilka härstammar från funktionell undervisning. Informanterna ansåg att med hjälp av funktionell undervisning kan de ta hänsyn till elevernas idéer, vara uppmuntrande och engagera eleverna.

Lyytinen och Tarvainen (2022) har undersökt hurdana uppfattningar engelsklärare har om funktionell undervisning i årskurserna 1 och 2. Avsikten med studien var att kartlägga hurdana uppfattningar lärarna har om funktionell undervisning, hur de använder funktionell undervisning och hurdana styrkor och utmaningar som finns i funktionell undervisning. Materialet består av 33 enkätsvar och det analyserades med kvalitativ innehållsanalys. Resultaten visar att informanterna betraktar funktionell undervisning främst som undervisningsmetoder såsom olika lek, spel, musik och rörelse. Några av informanterna definierade dock funktionell undervisning som undervisningsmetod, där inlärare är aktiv. Enligt resultaten är den största fördelen med funktionell undervisning att den motiverar och aktiverar elever. Däremot upplevs rastlöshet hos elever och svårigheter med att bedöma elever som nackdelar i funktionell undervisning.

Det saknas studier om funktionell svenskundervisning i det finska sammanhanget. Det finns visserligen några avhandlingar inom temat, men fokusen ligger ofta på något annat språk än svenska. Lyytinen och Tarvainen (2022) har t.ex. undersökt hurdana uppfattningar engelsklärare har om funktionell undervisning i första och andra klass. Andra studier har fokuserat på kinestetiska metoder, dvs. användning av rörelse vid inläringen (Lengel & Kuzcala 2017: 9). Kinestetiska metoder anses ofta som funktionella eftersom funktionella undervisningsmetoder kan innefatta rörelse. Koskinen (2016) har undersökt hurdana uppfattningar och erfarenheter både lärare och elever har av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen på högstadiet. Det finns vidare avhandlingar som fokuserar på antingen klasslärares uppfattningar eller ämneslärares uppfattningar om funktionell undervisning, dvs. där synvinkeln är antingen låg- eller högstadiet. Pukkila (2019) har t.ex. undersökt hurdana uppfattningar och erfarenheter klasslärare har av funktionell undervisning i praktiken. Det finns internationella studier som handlar om engelsklärares uppfattningar om funktionell undervisning (se t.ex. Wahid 2021, Singal m.fl. 2018) och t.ex. Hahl och Keinänen (2021) har granskat språklärares uppfattningar om funktionell undervisning i finska grundskolor. Därför ligger denna studies fokus på svensklärares uppfattningar om funktionell undervisning i finska grundskolor.

Dessa studier utgör en lämplig bakgrund för denna studie, för att de handlar om läraruppfattningar om funktionell undervisning, utifrån såväl språklärares, grundskolelärares eller gymnasielärares synvinklar. Avsikten med föreliggande studier är att redogöra för hurdana uppfattningar svensklärarna i finska grundskolor har om funktionell undervisning och kartlägga vilka funktionella undervisningsmetoder

svensklärare använder och varför. Dessa studier stöder således genomförandet av denna studie: avsikten med föreliggande studie är att redogöra för hurdana uppfattningar svensklärarna i finska grundskolor har om funktionell undervisning och kartlägga vilka funktionella undervisningsmetoder svensklärare använder och varför. Denna studie har delvis en annan synpunkt än de tidigare och fyller således en forskningslucka.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel beskriver jag genomförandet av studien. Först presenterar jag materialet och datainsamlingsprocessen i avsnitt 3.1. Sedan redogör jag för metoden i avsnitt 3.2.

3.1 Material och datainsamling

Materialet för studien består av 35 enkätsvar av lärare som undervisar svenska som det andra inhemska språket i grundskolor i Finland. Enligt Dörnyei och Taguchi (2010: 63) borde urvalet vara minst 50 informanter för att göra statistiska generaliseringar. Syftet med denna studie är inte att generalisera resultaten utan utföra en deskriptiv analys av enkätsvaren. Antalet informanter utgör dock en viss representativitet för temat. Därför är mängden av informanterna lämplig för att nå syftet med studien.

Materialet samlades in i början av januari 2023. Enkäten skickades till sidan Ruotsinopettajat (Svensklärarna) i Facebook och till e-postlistan för Svensklärarna i Finland. Enligt Valli och Aarnos (2018) kan det vara svårt att begränsa vem som deltar i studien när materialinsamlingen sker på sociala medier. Därför insamlade jag materialet på en specifik grupp och e-postlista. Informanterna deltog i studien frivilligt när de hade tid att fylla i enkäten. Det enda kriteriet för att delta i studien var att informanten är utexaminerad grundskollärare som lär svenska i en finsk grundskola.

Tabell 1. Informanterna (N=35) i denna studie.

informant	n	procent
lågstadielärare	6	17 %
högstadielärare	14	40 %

både låg- och högstadielärare	15	41 %
-------------------------------	----	------

Jag insamlade bakgrundsinformation för att jag antog att det kan påverka lärarnas pedagogik och uppfattningar om funktionell undervisning. Bakgrundsinformation utgör ofta s.k. förklaringsvariabler, vilka kan förklara resultaten av studien (Valli & Aarnos 2018). Informanterna för studien var alla grundskollärare, som undervisar svenska som det andra inhemska språket i någon finsk grundskola: 17 % av informanterna var lågstadielärare, 40 % var högstadielärare och 41 % var både och (tabell 1). 33 av informanterna var kvinnor och 2 var män. Både informanternas undervisningserfarenhet och ålder varierade. Informanterna fick själva fylla i sin undervisningserfarenhet medan svarsalternativ på ålder var indelade i nio femårsintervall. Den yngsta som deltog i studien var mellan 25 och 30 år gammal och hade 7 månaders undervisningserfarenhet medan den äldsta var i åldersgruppen 61–65 och hade 42 års undervisningserfarenhet.

3.2 Metod

I detta avsnitt presenterar jag metoder. Först redogör jag för enkäten (3.3.1) och därefter för kvalitativ innehållsanalysen (3.3.2).

3.2.1 Enkät

Enkäter används ofta för att samla in information om fakta, beteende och attityder. Med *attityder* avses ett vidare begrepp som innehåller uppfattningar, intressen, åsikter och värderingar. (Dörnyei & Taguchi 2010: 5.) Därför passar enkäten bra för denna studie, vilken syftar till att samla in information om lärarnas uppfattningar om funktionell undervisning. Enkät som metod är vanlig för kvantitativa studier men det används också för att kartlägga en företeelse för att utföra en deskriptiv analys (Alanen 2011: 147). Även om enkäter ofta används i kvantitativa studier, använde jag enkäten för att den stöder syftet med studien: med enkäten insamlade jag material för att kartlägga lärarnas uppfattningar om funktionell undervisning.

Enligt Dörnyei och Taguchi (2010: 6) är den största fördelen med enkätstudier att de brukar vara lätta att konstruera med online undersökningsverktyg. Därtill är de effektiva: med en enkät kan få många svar inom en kort tid. Jag insamlade materialet med det webbaserade enkätverktyget Webropol för att det är användarvänligt och effektivt. Genom att skicka enkäten till en Facebook-grupp och en e-postlista blev det möjligt att samla in material relativt snabbt och enkelt. Det finns dock några nackdelar

med enkäter: Frågorna måste vara enkla för att resultaten blir reliabel och enkäten ska inte vara för lång (Dörnyei & Taguchi 2010: 9). Jag betraktade dessa frågor genom att tänka på målgruppen när jag formulerade enkäten. Därtill formulerade jag enkätsfrågorna utgående från olika teorier av funktionell undervisning (se t.ex. Mäntylä 2021, Van Lier 2007).

Enkäten består av 28 frågor (se bilaga). Den börjar med bakgrundsfrågor (1-6), fortsätter med slutna frågor (6-22) och slutar med öppna frågor (23-28). De slutna frågorna är antingen påståendena med bestämda svarsalternativ (1-5) eller påståendena med likertskala (7-22). Jag använde likertskalan, eftersom det är enkel, mångsidig och pålitlig (Dörnyei & Taguchi 2010: 27). Likert-skalan är femgradig: (1) "Helt av annan åsikt", (2) "Delvis av annan åsikt", (3) "Varken av samma eller annan åsikt" (4) "Delvis av samma åsikt", (5) "Helt av samma åsikt". Nackdelen med 5-gradig skalan är dock att den tillåter informanten att ta neutral ställning genom att välja svarsalternativ 3. En 5-gradig skala är ändå lämpligast för studien, för att det finns påståendena såsom "Tiedän mitä toiminnallinen opetus tarkoittaa" (Jag vet vad funktionell undervisning betyder). Därtill används likertskalan ofta när man undersöker åsikter (Dörnyei & Taguchi 2010: 27). Därför ligger denna studies fokus på de frågor som har besvarats med likertskalan.

I enkäten finns också sex öppna frågor (23-28), för att de kan hjälpa att få sådana svar som hade inte förväntats och komplettera det som uppstod i slutna frågorna. Därtill används öppna frågor ofta för att skapa t.ex. citat och grafik (Dörnyei & Taguchi 2010: 36). Citat och grafik kan belysa resultaten av studien.

3.2.2 Analysmetod

Resultatredovisningen innehåller såväl deskriptiv statistik av svaren på Likert-frågorna, som kvalitativ innehållsanalys av svaren på de öppna frågorna. Med både metoder analyseras materialet systematiskt när materialet behöver tolkning. Kvalitativ innehållsanalys används oftast med verbalt material och kan tillämpas med en rad materialinsamlingsmetoder, såsom enkäter. (Schreier 2013: 1-3.) Även om studien är kvalitativt, finns det kvantitativt inslag pga. materialinsamlingsmetoden. Enligt Schreier (2013: 31) används kvalitativ innehållsanalys för att hitta balans mellan de specifika och de generella, dvs. mellan statistik och verbalt material. Med kvalitativ innehållsanalys kan jag dra slutsatser om dels kvantitativa material.

När materialet analyseras med kvalitativ innehållsanalys strävas det inte efter statistiska generaliseringar, som är typiska för enkätstudier. Däremot används kvalitativ innehållsanalysen för att beskriva och förstå företeelser. (Schreier 2013: 3.) Med hjälp av kvalitativ innehållsanalysen kan jag lyfta fokusen i analysen från kvantitativ till kvalitativ och således stöder metoden målet av studien. Enligt Schreier (2013: 42)

är kvalitativ innehållsanalysen lämplig när forskningsfrågorna är deskriptiva, dvs. sådana frågor som svarar t.ex. på frågan om hurdana uppfattningar en grupp har om en företeelse. Forskningsfrågorna i denna studie är deskriptiva: jag vill veta hurdana uppfattningar svensklärarna har om funktionell undervisning. Därför är kvalitativ innehållsanalys lämplig metod, vilket stöds av deskriptiv statistik av data från Likertskalor.

Jag började analysprocessen genom att bekanta mig med materialet med kodning. Jag kodade materialet i olika teman enligt forskningsfrågorna. Kodning används eftersom kvalitativ innehållsanalys syftar till att beskriva materialet från specifika synvinklar; i detta fall ville jag beskriva hurdana uppfattningar informanterna har om funktionell undervisning (Schreier 2013: 3). Efter kodningen kombinerade jag olika fenomenen med olika teman och började analysera materialet. Analyseringsprocessen avslutades med att relatera resultaten med teorin för att undvika subjektiva tolkningar.

Jag har valt att presentera resultaten tematiskt enligt forskningsfrågorna. Resultatredovisningen börjar med att reda ut hurdana uppfattningar svensklärare har om funktionell undervisning (se avsnitt 4.1). Avsnittet är indelat i tre kategorier 1) svensklärarnas uppfattningar om begreppet funktionell undervisning, 2) för- och nackdelar med funktionell undervisning enligt svensklärarna och 3) svensklärarnas behov och önskemål om funktionell undervisning. Därefter redovisas hurdana funktionella undervisningsmetoder svensklärare använder och varför (se avsnitt 4.2). I avsnittet granskas funktionella undervisningsmetoder från två perspektiv: 1) de funktionella undervisningsmetoderna som svensklärarna använder samt 2) de aspekter av språkundervisning som svensklärarna undervisar med funktionella undervisningsmetoder.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenterar jag resultaten av studien. I avsnitt 4.1 analyserar jag de deltagande svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning. Därefter analyserar jag hurdana funktionella undervisningsmetoder svensklärarna använder i avsnitt 4.2. Därtill förklarar jag svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning med hjälp av citat från enkätens öppna frågor i båda avsnitt.

4.1 Svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning

I studien redogjordes för hurdana uppfattningar svensklärarna som arbetar på finska grundskolor har om funktionell undervisning. Jag ville veta hurdana uppfattningar svensklärare har om olika aspekter beträffande funktionell undervisning. Jag ville utreda b.l.a. svensklärarnas uppfattningar om begreppet funktionell undervisning, för- och nackdelar med funktionell undervisning enligt svensklärare och svensklärarnas behov samt önskemål gällande funktionell undervisning. Resultatredovisningen i detta avsnitt är baserad på enkätsfrågorna 7–23 och 26–28 (se bilaga).

För att funktionell undervisning som begrepp är relativt nytt och t.o.m. orsakar otydligheter i definitionen av begreppet, ville jag kartlägga **svensklärarnas uppfattningar om begreppet funktionell undervisning**. 30 informanter svarade på påståendet (23) där svensklärare bes att beskriva vad som de tycker att funktionell undervisning är. Svensklärarna svarade på påståendet "Enligt mig betyder funktionell undervisning..." t.ex. på följande sätt:

(1)

Sitä, että opiskellaan esim. leikkien, pelien ja liikkeen avulla, oivalletaan itse ja opetellaan itse tekemällä. Usein muiden kanssa yhdessä.

Det betyder att elever lär sig t.ex. genom lek, spel och rörelse, inser saker själva och lär sig genom att göra. Ofta tillsammans med de andra.

(Kvinna, 25–30 år, låg- och högstadiet)

Citat (1) illustrerar de mest frekventa svaret på påståendet, enligt vilka har elever en aktiv roll i funktionell undervisning genom rörelse, tänkande och interaktion. Informanternas uppfattningar kännetecknas oftast med ord såsom *aktiv deltagare*, *rörelse*, *att agera* och *lära genom att göra*. Alla dessa aspekter tillhör något område av funktionell undervisning såsom det presenteras i forskningslitteraturen (se t.ex. Van Lier 2007, Mäntylä 2021, Dewey 2004). Följande citat visar också hur funktionell undervisning likställs ofta med fysisk aktivitet:

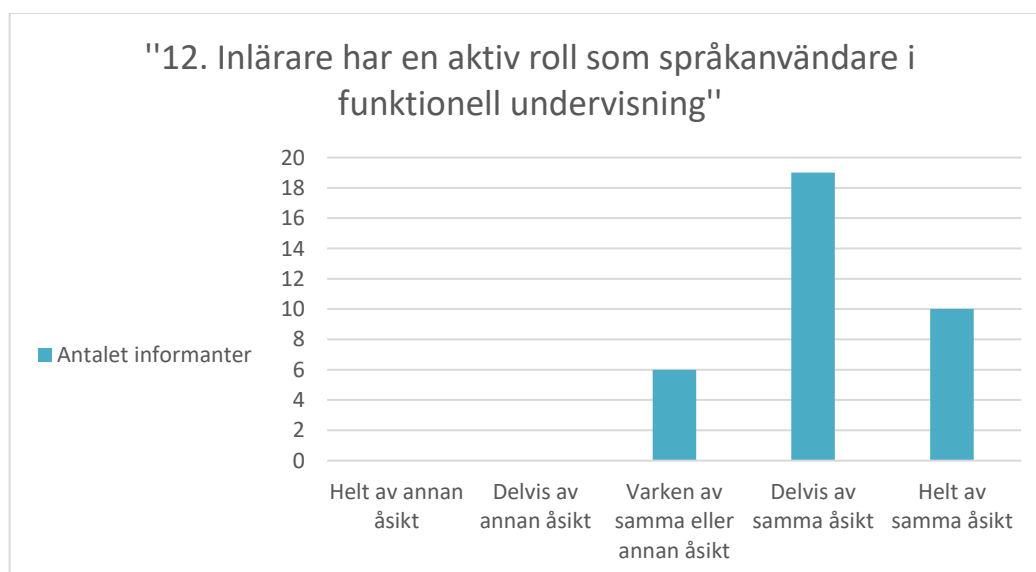
(2)

Opetusta, jossa oppilas on liikkeessä tai pelaa esim. muistipeliä (käsien liike)

Undervisning där elever rör sig eller spelar t.ex. minnesspel (armrörelse)

(Kvinna, 46–50 år, låg- och högstadiet)

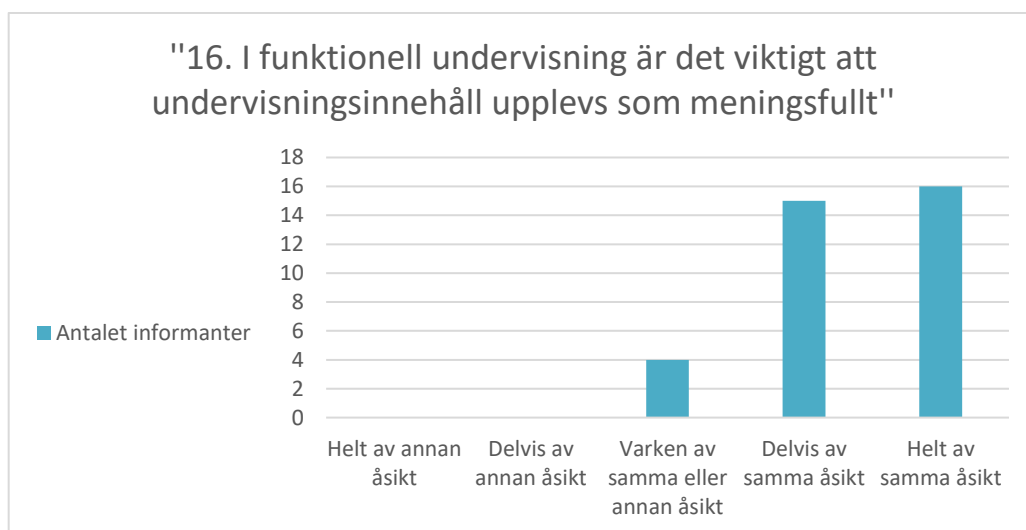
Citat (2) visar att informanten anser funktionell undervisning som undervisning vilken utnyttjar rörelse. Mäntylä (2021: 58) framhäver dock att funktionell undervisning handlar också om icke-fysiska arbetssätt såsom diskussion. Därtill konstaterar Van Lier (2007: 56) t.ex. att även mekanisk repetition kan vara funktionellt, om det upptäcks som meningsfullt av elever och har ett direkt syfte. Det viktigaste är att själva inläraren bearbetar undervisningsinnehållet aktivt, vilket illustrerar också svaren i figur 2.



Figur 2. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om inlärares aktiva roll som språkanvändare i funktionell undervisning.

Som det framgår av figur 2 var majoriteten av informanterna, 29 stycken, delvis av samma åsikt eller helt av samma åsikt med påståendet "Inlärare har en aktiv roll som språkanvändare i funktionell undervisning." Resultatet överensstämmer med olika definitioner av funktionell undervisning. Mäntylä (2021: 58) konstaterar att inlärare är en aktiv deltagare i funktionell undervisning och Leskinen m.fl. (2016: 14) konstaterar att inlärares aktiva agerande är centralt i funktionell undervisning. Därtill betonar läroplanen aktivitet hos inlärares. Det står i GLGU (2014: 17) att eleven är aktiv deltagare som tar ansvar för sin inläring, vilket är också ett av målen i funktionell undervisning.

Jag ville också utreda om svensklärarna tycker att det är viktigt i funktionell undervisning att undervisningsinnehåll upplevs som meningsfullt av inlärare för att denna aspekt betonas också i läroplanen. Enligt GLGU (2014: 326, 328–329) ska språkbruk ske i autentiska språkmiljöer, som upplevs som intressanta och meningsfulla av elever. När det gäller funktionell undervisning betonar Dufva m.fl. (2011: 118) att inlärare lär sig via handlingar i olika meningsfulla sammanhang. Därtill framhäver Dufva m.fl. (2011: 118) att handlingar kan betraktas som meningsfulla om de är autentiska, dvs. har sammanhang utanför skolan. Således frågades det i enkäten om svensklärarna tycker att det är viktigt att undervisningsinnehåll upplevs som meningsfullt (se figur 3).



Figur 3. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om vikten av meningsfullt undervisningsinnehåll i funktionell undervisning.

Enligt figur 3 är nästan alla - 31 informanter - delvis eller helt av samma åsikt med påståendet "I funktionell undervisning är det viktigt att undervisningsinnehåll

upplevs som meningsfullt.” Bara fyra informanter svarade varken av samma eller annan åsikt. Därför kan det konstateras att informanterna anser att undervisningsinnehållet bör vara meningsfullt i funktionell undervisning. Citaten (3) och (4) belyser informanternas tankar bakom påståendet:

(3)

Oppilaat innostuvat helposti ja oppivat samalla

Elever blir lätt entusiastiska [med hjälp av funktionell undervisning] och lär sig samtidigt.

(Kvinna, 51–55 år, låg- och högstadiet)

(4)

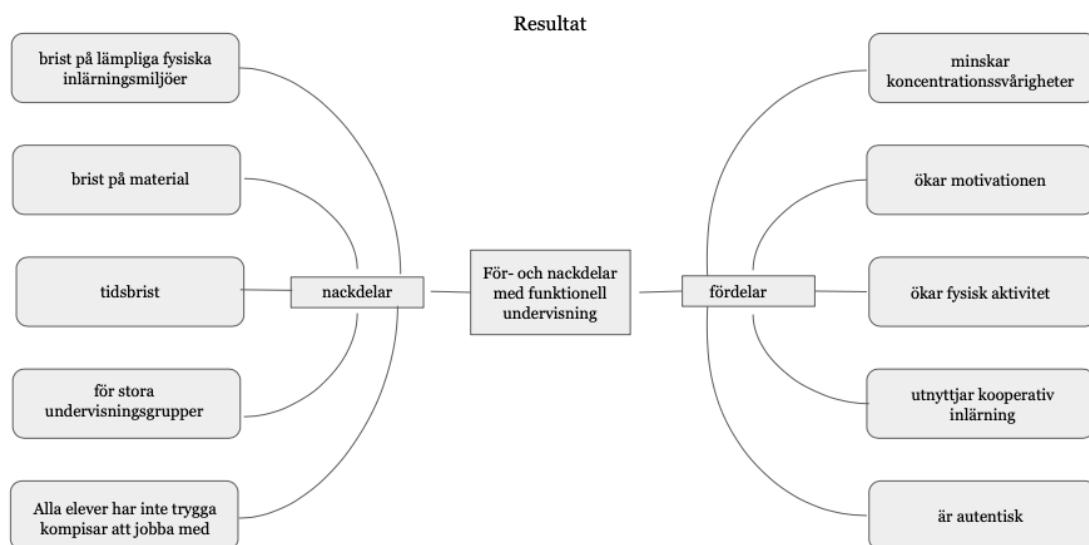
Kielen kytkeminen arjen kielenkäyttötilanteisiin

Att koppla ihop språket med det verkliga språkbruket.

(Man, 61–65 år, låg- och högstadiet)

Av citatet (3) framgår att funktionell undervisning får elever att bli entusiastiska. För att funktionell undervisning väcker känslor hos elever, kan det konstateras att undervisning upplevs som meningsfull. Enligt citat (4) hjälper funktionell undervisning att koppla ihop språket med autentiska situationer. Detta överensstämmer med Singal m.fl. (2018: 167): enligt de deltagande lärarna hjälper funktionell undervisning att anknyta det som elever lär sig till den omgivande verkliga världen.

För att avsikten med studien var att redogöra för hurdana uppfattningar svensklärare har om funktionell undervisning, ville jag också utreda för- och nackdelar med funktionell undervisning. Analysen av för- och nackdelar är baserad på enkätsfrågor 26 och 27 (se bilaga). I figur 4 har jag delat in de mest frekventa svar i för- och nackdelar med funktionell undervisning.



Figur 4. För- och nackdelar med funktionell undervisning enligt svensklärarnas uppfattningar.

Figur 4 visar de mest frekventa för- och nackdelar med funktionell undervisning som nämns av de deltagande svensklärarna. Som **fördelar med funktionell undervisning** anser informanterna t.ex. att det minskar elevernas koncentrationssvårigheter samt ökar både motivation och fysisk aktivitet. Detta överensstämmer med tidigare fått resultat. Enligt en studie av Hahl och Keinänen (2021: 37) använder språklärarna funktionell undervisning bl.a. för att det ökar motivation och för att det är nyttigt för elever att flytta på sig. Därtill konstaterar Moilanen och Salakka (2016: 47) att t.ex. fysiska aktiviteter i undervisningen fungerar som paus, vilket hjälper elever att koncentrera sig. Citaten (5) och (6) nedan illustrerar svar som ytterligare meddelar fördelar med funktionell undervisning. Informanterna svarade på frågan "Hurdana fördelar finns det med funktionell undervisning?" t.ex. på följande sätt:

(5)

Toiminnallisuus innostaa, kannustaa yrittämään, tuo vaihtelua tuntiin, harjoittaa sosiaalisia taitoja ja luo yhteenkuuluvuutta.

Funktionell undervisning inspirerar, uppmuntrar att försöka, varierar undervisningen, tränar sociala färdigheter och skapar sammanhållning.

(Kvinna, 31–35 år, låg- och högstadiet)

(6)

Omaan tahtiin eteneminen, aktiivinen oppiminen, ilo ja hauskuus, vaihtelu.

Att arbeta i sin egen takt, aktiv inläring, glädje och skoj, variation.

(Kvinna, 36–40 år, högstadiet)

Enligt citaten (5) och (6) betraktar informanterna bl.a. aktiv inläring och glädje som fördelar med funktionell undervisning. Därtill anser informanterna t.ex. att funktionell undervisning skapar variation i undervisningen samt tränar elevernas sociala färdigheter. Detta ligger i linje med Leskinen m.fl. (2016: 14): funktionell undervisning skapar brytande rutiner och tränar sociala färdigheter genom samarbete. Informanternas uppfattningar som illustreras i citaten (5) och (6) överensstämmer också med den mångsidiga kompetensen i GLGU (2014: 21) där varierande funktionella arbetsmetoder likställs med både kreativt och insikt tänkande samt med glädje i inläringen.

Däremot anser informanterna t.ex. brist på tid, material och lämpliga fysiska inlärmingsmiljöer som **nackdelar med funktionell undervisning**. Även Wahid (2021: 319) har fått likartade resultat: enligt studien anser lärarna tidsbristen som den största nackdelen med funktionell undervisning för att det är tidskrävande att utföra funktionell undervisning samt att bekanta sig med dess metoder. Citaten (7) och (8) nedan illustrerar ytterligare svar som meddelar nackdelar med funktionell undervisning. Informanterna svarade på frågan "Hurdana nackdelar finns det med funktionell undervisning?" t.ex. på följande sätt:

(7)

Levottoman ryhmän hallinta, kaikkien oppilaiden osallistaminen.

Att hantera en rastlös grupp, att få alla elever att delta.

(Kvinna, 46–50 år, högstadiet)

(8)

Pitää olla tarkkana, millainen toiminnallisuus ryhmälle sopii. Toiminnalliset tehtävät saattavat joskus myös olla hankalia heikommille oppilaille. Erilainen työskentelytapa saattaa hämmäntää ja asia saattaa mennä oppilaalta ohi, jolloin siitä ei olekaan hyötyä.

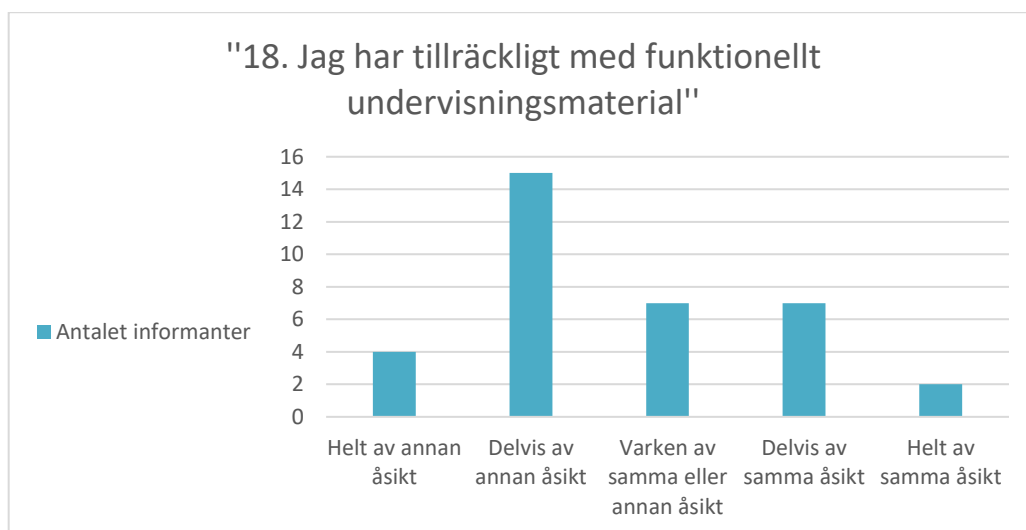
Lärare bör vara noggrann med hurdan funktionell undervisning passar gruppen. Funktionella uppgifter kan också ibland vara svåra för svagare elever. Annorlunda arbetssätt kan vara förvirrande; elever förstår inte saken i fråga och sedan det blir onyttigt.

(Kvinna, 31–35 år, låg- och högstadiet)

Citaten (7) och (8) visar att informanterna anser att en lärare borde vara försiktig med hur funktionell undervisning används med olika grupper och elever. Informanterna anser också att en nackdel med funktionell undervisning är att hantera en rastlös grupp eller att detta slags annorlunda arbetssätt kan vara svårt för elever. Intressant

är att dessa uppfattningar bryter t.ex. mot uppfattningen att funktionella metoder fungerar som paus i undervisningen och således bidrar till koncentrationen (se t.ex. Moilanen & Salakka 2016). Därtill konstaterar Leskinen m.fl. (2016: 14) att olika inlärare beaktas just bättre med funktionella undervisningsmetoder. Citaten (5) och (6) överensstämmer dock med Lyytinen och Tarvainen (2022: 43): enligt studien kan funktionell undervisning öka rastlösheten hos eleverna beroende t.ex. av elevernas vakenhetsgrad och lärarens anvisningar. Dessutom ansåg lärarna i Lyytinen och Tarvainens (2022: 43) studie inlärnings svårigheter som en av nackdelarna med funktionell undervisning. Detta tyder att funktionell undervisning kan vara svårt för svagare elever.

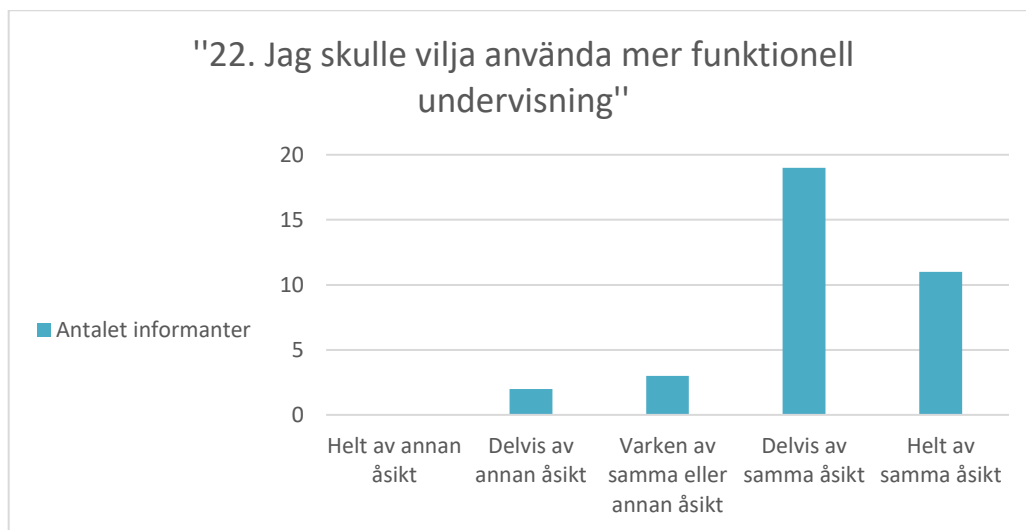
I enkäten frågades också om svensklärarna anser att de har tillräckligt funktionellt undervisningsmaterial (18), eftersom olika studier har funnit att lärare anser att det saknas (se t.ex. Savolainen m.fl. 2018, Singal m.fl. 2018).



Figur 5. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om tillgången till funktionellt undervisningsmaterial.

Figur 5 illustrerar den nominella fördelningen av svar på påståendet "Jag har tillräckligt funktionellt undervisningsmaterial." Något fler än hälften av informanterna, 19 stycken, anser att de inte har tillräckligt med funktionellt undervisningsmaterial. Detta överensstämmer med tidigare fått resultat. Enligt Hahl och Keinänen (2021: 41) hittar och/eller skapar de flesta lärare funktionellt undervisningsmaterial själva. Dessutom granskade jag detta resultat genom informanternas ålder och undervisningserfarenhet eftersom jag antog att det kunde påverka informanternas svar. Det kom fram att informanternas svar varierade oavsett ålder och undervisningserfarenhet, vilket tyder att dessa förklaringsvariabler inte förklarar det resultat som illustreras i figur 5. Däremot kan resultatet i figur 5 tyda att det färdiga läromaterialet i skolor inte tar hänsyn till funktionell undervisning.

Utöver de ovannämnda aspekterna ville jag kartlägga hurdana **behov och önskemål svensklärarna har om funktionell undervisning**. Enligt figur 6 vill majoriteten av informanterna använda mer funktionell undervisning, vilket ligger i linje med resultaten av denna studie: de flesta av informanterna tycker att funktionell undervisning är trevlig (jfr. t.ex. figur 9).



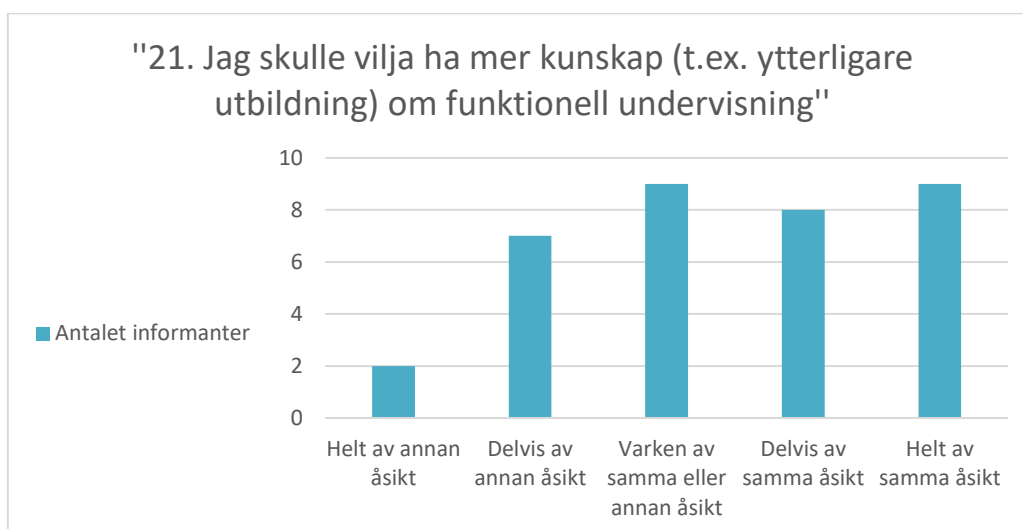
Figur 6. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om mängden av funktionell undervisning i sin egen undervisning.

Figur 6 visar att merparten, 30 informanter, är delvis av samma åsikt eller helt av samma åsikt med påståendet "Jag skulle vilja använda mer funktionell undervisning." Jag granskade resultatet som illustreras i figur 6 närmare genom informanternas undervisningserfarenhet och ålder, eftersom jag hade antog att dessa variabler skulle förklara resultatet av detta påstående. Resultatet visar dock ingen tydlig skillnad i svaren mellan svensklärarna med olika undervisningserfarenhet och ålder. Det finns relativt mycket variation i både ålder och undervisningserfarenhet av de informanterna som svarade på denna påståendet. Även Hahl och Keinänen (2021) har fått liknande resultat. Resultaten av Hahl och Keinänen (2021: 35) visar att det finns ingen tydlig skillnad mellan informanterna som har varierande undervisningserfarenhet och ålder gällande hur regelbundet de använder funktionell undervisning eller om de har använt funktionell undervisning.

Det är också intressant att de flesta informanterna vet hur funktionell undervisning kan tillämpas (se figur 7) men de vill samtidigt ha ytterligare utbildning om funktionell undervisning (se figur 8).



Figur 7. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om sina kunskaper gällande tillämpning av funktionell undervisning.



Figur 8. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om behovet av mer kunskap (ytterligare utbildning) om funktionell undervisning.

Som det framgår av figur 7 svarade majoriteten av informanterna, 27 stycken, delvis av samma åsikt eller helt av samma åsikt med påståendet "Jag vet när det är nyttigt att använda funktionell undervisning." Vidare svarade nästan hälften av informanterna, 17 stycken, delvis av samma åsikt eller helt av samma åsikt med påståendet "Jag skulle vilja ha mer kunskap (t.ex. ytterligare utbildning) om funktionell undervisning." (figur 8). Resultatet överensstämmer med Hahl och Keinänen (2021: 38): de flesta språklärarna vill ha ytterligare utbildning om funktionell undervisning. Svaren på dessa två påståenden (se figur 7 och figur 8) är dock delvis motstridiga. Om svensklärarna vet när det är nyttigt att använda funktionell undervisning, varför har de behov för ytterligare utbildning gällande funktionell undervisning? Följande citat belyser utbildningsbehovet:

(9)

Olisin todella kiinnostunut osallistumaan sellaiseen toiminnallisen opetuksen koulutukseen, jossa käsitellään omien opetettavien aineideni aiheita.

Jag skulle väldigt gärna delta i en sådan utbildning av funktionell undervisning som handlar om temana från mina egna undervisningsämnen.

(Kvinna, 41–45 år, högstadiet)

(10)

Toiminnalliseen kielenopetukseen olisi hyöä saada välineitä, eli niin materiaaleja kuin koulutustakin.

Det skulle vara bra att ha verktyg för funktionell språkundervisning, dvs. både material och utbildning.

(Kvinna, 46–50 år, lågstadiet)

Enligt citaten (9) och (10) vill informanterna ha verktyg för funktionell undervisning, särskilt i form av utbildning. Såsom citaten (9) och (10) belyser är påståendena, som illustreras i figur 7 och 8, inte ömsesidigt uteslutande. Det verkar att svensklärarna vet hur funktionell undervisning kan tillämpas, men har inte tillräckliga verktyg för det. Detta överensstämmer med följande svar från enkätens sista öppna fråga, där informanterna fick kommentera enkäten och/eller temat:

(11)

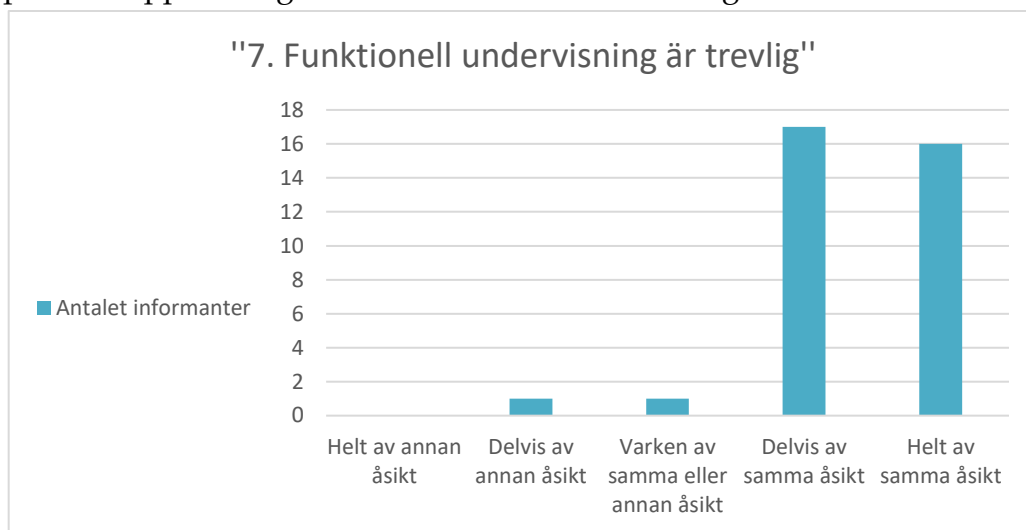
Toivoisin lisäkoulutuksia aiheeseen (ja sitä tietenkin, että työnantaja tukisi koulutuksiin osallistumista). Etsin itse eri somekanavilta ideoita, olen myös ostanut kirjallisuutta siihen liittyen, josta saan suoraan konkreettisia vinkkejä opetukseen.

Jag skulle vilja ha ytterligare utbildning i ämnet [funktionell undervisning] (och givetvis att arbetsgivaren skulle stödja deltagandet i utbildningen). Jag själv söker idéer på sociala medier, jag har även köpt litteratur relaterad till det där jag får direkt konkreta tips för undervisningen.

(Kvinna, 25–30 år, låg- och högstadiet)

Citat (11) visar att informanten letar efter idéer för funktionell undervisning själv och har bl.a. köpt litteratur om funktionell undervisning. Detta ligger i linje med Hahl och Keinänen's studie (2021: 41) där språklärarna berättar att de söker funktionella undervisningsmaterial bl.a. från nätet. Resultatet som illustreras i figur 8 och i citat (9), (10) och (11) tyder således att vidare utbildning om funktionell undervisning behövs för att lärare kunde tillämpa funktionell undervisning ännu bättre.

Generellt visar resultatet att svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning är huvudsakligen positiva, vilket illustreras i figur 9. Citatet (12) visar ytterligare positiva uppfattningar om funktionell undervisning.



Figur 9. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om trivseln vid funktionell undervisning.

Som det framgår av figur 9 svarade en klar majoritet av informanterna - 33 informanter - att de var antingen delvis eller helt av samma åsikt med påståendet "Funktionell undervisning är trevlig." En informant var av delvis annan åsikt och en varken av samma eller annan åsikt. Därför kan det konstateras att de deltagande svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning är positiva. Påståendet stöds även av följande citat av enkätens öppna frågor (28):

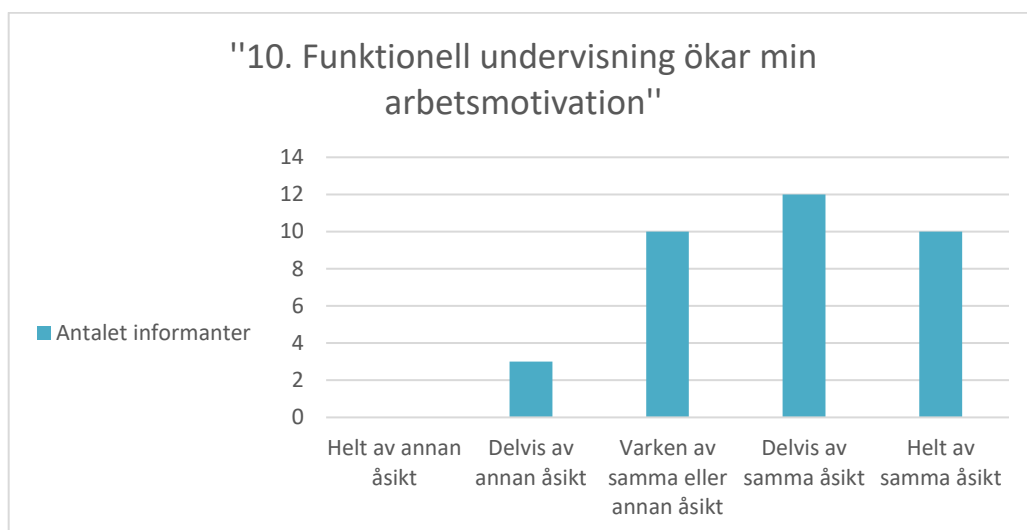
(12)

Olen itse kouluaikoina kokenut kivoiksi kaiken toiminnallisen, haluan tarjota samaa oppilailleni. Rakastan itsekin sisällyttää niitä opetukseeni, sillä hyödyt ovat niin selkeät!

Under min skoltid upplevde jag funktionell undervisning som trevlig och jag vill erbjuda det samma till mina elever. Jag älskar att integrera det i min undervisning för att fördelarna är så tydliga!

(Kvinna, 25-35 år, låg- och högstadiet)

Av citat (12) framgår att informanten anser att funktionell undervisning är trevlig och att det finns tydliga fördelar. Resultaten som illustreras i figur 9 samt i citat (12) överensstämmer bl.a. med en studie av Wahid (2021): enligt studien är de flesta lärare positivt inställda till funktionell undervisning. Dessutom tyckte lärarna i studien av Singal m.fl. (2018: 168) att såväl elever som lärare njuter av funktionell undervisning. Dessutom tyder citat (12) att svenskläraren upplever funktionell undervisning som motiverande. I enkäten frågades också om svensklärarna anser att funktionell undervisning bidrar till deras arbetsmotivation (se figur 10).



Figur 10. Svensklärarnas (N=35) uppfattning om inverkan av funktionell undervisning på arbetsmotivationen.

Som kan ses i figur 10 är majoriteten av informanterna, 22 stycken, delvis eller helt av samma åsikt med påståendet "Funktionell undervisning ökar min arbetsmotivation." Det framgår också av en studie av Savolainen m.fl. (2018: 177) att lärarna anser planering av funktionell undervisning som inspirerande och trevlig. Därför kan det konstateras att funktionell undervisning bidrar till arbetsmotivation hos lärarna i Savolainen m.fl. (2018). Det kan även konstateras att funktionell undervisning upptäcks som resurs i lärararbete. Detta belyses med följande citat:

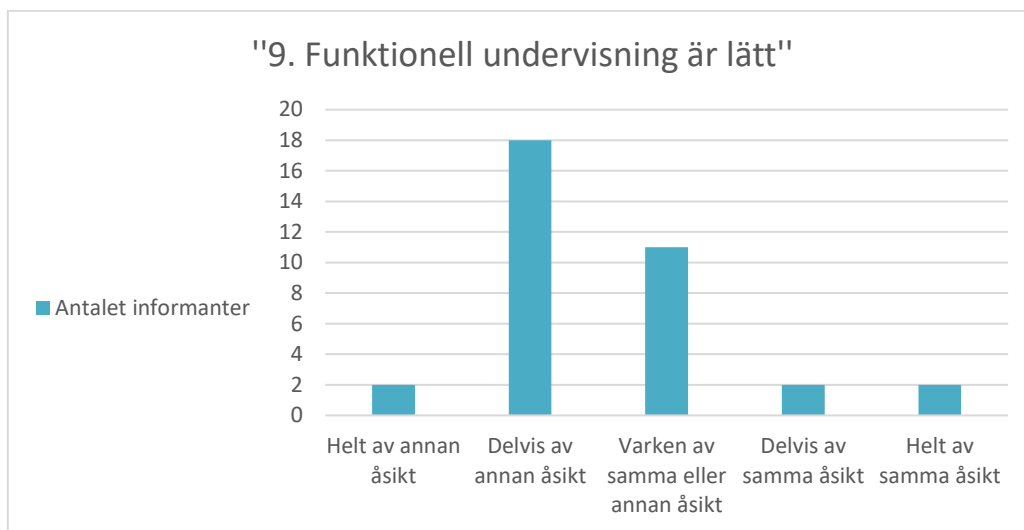
(13)

Lisäksi se on merkittävä voimavara myös itselle ja usein koen onnistuneeni työssäni, kun lisään toiminnallisuutta opetukseeni.

Därtill är det [=funktionell undervisning] en betydande resurs också för mig och jag upplever ofta att jag har lyckats med mitt arbete när jag använder funktionell undervisning.

(Kvinna, 25–30 år, låg- och högstadiet)

Citat (13) visar att informanten tycker att funktionell undervisning är en resurs i lärararbete, vilket får hen att känna sig framgångsrik som lärare. Detta ligger också i linje med resultaten i Savolainen m.fl. (2018: 176): funktionell undervisning ökar iveren hos både lärare och elever, vilket bidrar således till motivation. Även om majoriteten av informanterna tycker om funktionell undervisning (se figur 9) och anser att det även ökar deras arbetsmotivation (se figur 10), upplevs funktionell undervisning dock inte som lätt (se figur 11).



Figur 11. Svensklärarnas (=35) uppfattning om lättheten av funktionell undervisning.

Figur 11 illustrerar svaren på påståendet "Funktionell undervisning är lätt." Enligt resultaten är något fler än hälften av informanterna - 20 informanter - delvis eller helt av annan åsikt med påståendet "Funktionell undervisning är lätt." Även Savolainen m.fl. (2018) har fått likartade resultat. Enligt Savolainen m.fl. (2018: 174) blir lärarna stressad över tidshantering när funktionell undervisning används, vilket påverkar deras psykiska hälsa. Detta tyder att de deltagande lärarna i Savolainen m.fl. (2018) studie inte heller upplever funktionell undervisning som lätt.

4.2 Funktionella undervisningsmetoder som svensklärare använder

I studien kartlade jag också vilka funktionella undervisningsmetoder svensklärare använder och varför. Jag ville utreda bl.a. hur svensklärarna använder funktionella undervisningsmetoder, dvs. vilka saker de undervisar med funktionella undervisningsmetoder. Resultatredovisningen är baserad på enkätsfrågorna 24 och 25 (se bilaga). Figur 12 nedan visar de vanligaste svaren på frågan (24) "Vilka funktionella undervisningsmetoder använder du?"



Figur 12. De mest använda funktionella undervisningsmetoderna enligt svensklärarna (N=35).

Enligt figur 12 använder svensklärarna mest olika spel och lek, bl.a. för att de anser att spel och lek uppmuntrar elever att använda språket. Därtill använder svensklärarna oftast olika slags rörelseuppgifter, par- och grupparbete samt löpardiktamen. Enligt svensklärarna varierar dessa funktionella metoder undervisningen, får elever att röra sig och tala mer fritt. Svensklärarna tycker också att par- och grupparbete utvecklar elevernas sociala färdigheter samt får elever att tillämpa sina kunskaper i praktiken. Olika slags spelbaserade inlärningsmiljöer, såsom Bamboozle och Quizlet, nämns också av informanterna; informationsteknik används bl.a. för att elever tycker att använda teknologin. Därtill nämnde svensklärarna t.ex. rollspel för att den hjälper elever att öva kunskaper i olika situationer som liknar autentiska situationer. Svaren som illustreras i figur 12 bekräftar fynden från Hahl och Keinänen (2021) studie. Enligt Hahl och Keinänen (2021) använder språklärare olika spel oftare än drama. Språklärarna i Hahl och Keinänen studie använder mest olika ordspel som innefattar rörelse, rollspel och löpardiktamen.

Det är dock intressant att ingen av informanterna i föreliggande studie nämnde bedömning i svaren. Enligt Van Lier (2007: 47) kan t.ex. själv- och kamratbedömning fungera som funktionella undervisningsmetoder. Detta kan förklaras med att funktionella undervisningsmetoder i sig används i formativ, dvs. i löpande bedömning. Detta tyder således att svensklärarna inte använder specifika funktionella undervisningsmetoder i bedömningen.

Genom studien utreddes också **vilka saker svensklärarna undervisar med funktionella undervisningsmetoder**. Citaten (14) och (15) nedan illustrerar svaren på frågan (25) "Vilka saker undervisar du med funktionella undervisningsmetoder?"

(14)

Mielestäni mitä vaan kielenopetukseen liittyvää voi opettaa toiminnallisesti. Itse opetan yleensä kielioppia tai sanastoa.

Jag tycker att vad som helst kan undervisas med funktionella undervisningsmetoder. Jag tillämpar oftast funktionell undervisning när jag undervisar grammatik eller ordförråd.

(Kvinna, 25–30 år, låg- och högstadiet)

(15)

Käytän niitä enemmänkin kertaamiseen ja opitun vahvistamiseen kuin uuden opiskeluun.

Jag använder dem [funktionella undervisningsmetoder] mer för att repetera och att förstärka det som jag har undervisat än för att undervisa nya saker.

(Man, 61–65 år, högstadiet)

Citat (14) visar att informanten använder funktionella undervisningsmetoder oftast för att undervisa grammatik och ordförråd. Informanten tycker dock att vad som helst kan undervisas med funktionella undervisningsmetoder. Enligt citat (15) använder informanten funktionella undervisningsmetoder helst för att repetera. De övriga svaren på påståendet visar att svensklärarna använder funktionella undervisningsmetoder för att undervisa t.ex. ordförråd och fraser, muntliga språkkunskaper, grammatik och språkets strukturer. Lyytinen och Tarvainen (2022: 36) har fått likartade resultat: enligt studien använder lärare funktionella metoder mest för att undervisa ordförråd och fraser. Informanterna i föreliggande studie använder funktionella undervisningsmetoder också för att undervisa kultur och för att förstärka informationssökningskunskaper samt interaktions- och samarbetsförmåga. Detta överensstämmer med Maunu och Airaksinen (2020: 6–7), som konstaterar att i funktionell språkundervisning lärs ordförråd, begrepp och grammatik genom kreativa, kollaborativa och kinestetiska metoder som utvecklar t.ex. interaktionsförmågan hos inläraren.

Jag ville också utreda **varför svensklärarna använder funktionella undervisningsmetoder**. Citaten (16) och (17) nedan illustrerar svaren på frågan (24) "Varför använder du funktionella undervisningsmetoder?":

(16)

Yleisesti haluan toiminnallisuudella ylläpitää oppilaan keskittymistä, vaikuttaa hauskillä tekemisillä heidän motivaatioonsa, tuoda monipuolisuutta ja vaihtelua opetukseeni, jotta olisi jokaiselle jotain, omaan oppimistapaan sopivia opiskelumenetelmiä.

I allmänhet vill jag behålla elevernas koncentration med funktionella undervisningsmetoder, påverka deras motivation genom att göra saker roliga, göra min undervisning mångsidig och varierande, för att det ska finnas något för var och en, studiemetoder som passar elevernas egen inlärningsstil.

(Kvinna, 25–30 år, låg- och högstadiet)

(17)

Toiminnallisuus tuo tunteihin kivaa vaihtelevuutta ja on useimmille oppilaille todella motivoivaa tekemistä. Varsinkin ruotsin tunneilla on tärkeää, että on jotain "kivaa" ja sitä toiminnalliset harjoitukset usein ovat.

Funktionell undervisning skapar bra variation i lektionerna och motiverar de flesta elever mycket. Särskilt på svensklektionerna är det viktigt att det finns något "roligt" och funktionella uppgifter ofta är det.

(Kvinna, 25–30 år, högstadiet)

Som det framgår av citaten (16) och (17) använder svensklärarna funktionella undervisningsmetoder för att behålla elevernas koncentration och påverka deras motivation. Därtill används funktionella undervisningsmetoder för att skapa variation i lektionerna och för att det ska finnas något för var och en i undervisningen. Maunu och Airaksinen (2020: 8) konstaterar också att olika inlärare beaktas med hjälp av varierande arbetsätt i funktionell undervisning. Därtill är det intressant att informanten i citat (17) framhäver funktionella undervisningsmetoder som särskilt viktiga i svensklektionerna. Detta tyder att inte alla eleverna är motiverade att lära sig svenska. Enligt Uoshida (2003: 90) upplever elever funktionella undervisningsmetoder ofta som meningsfulla och självinitierade och därför kan funktionell undervisning hjälpa dem att behålla motivationen.

5 DISKUSSION

I denna studie undersökte jag svensklärares uppfattningar om funktionell undervisning. Studien syftade att besvara följande forskningsfrågor: 1) Hurdana uppfattningar svensklärare har om funktionell undervisning? och 2) Vilka funktionella undervisningsmetoder använder svensklärare och varför? Syftet med studien var att redogöra för hurdana uppfattningar svensklärarna som jobbar på finska grundskolor har om funktionell undervisning samt att kartlägga vilka funktionella undervisningsmetoder svensklärarna använder och varför. Materialet samlades in i Ruotsinopettajat (Svensklärarna) grupp i Facebook och på e-postlistan för Svensklärarna i Finland. Som materialinsamlingsmetod använde jag webbaserad enkät och jag analyserade materialet med kvalitativ innehållsanalys. I detta kapitel sammanfattar och presenterar jag resultaten i förhållande med forskningsfrågorna och tidigare studier i ämnet. Jag avslutar kapitlet med reflektioner kring forskningsprocessen.

Resultaten visar att de flesta svensklärarna har positiva uppfattningar om funktionell undervisning, vilket överensstämmer med tidigare fått resultat (se t.ex. Singal m.fl. 2018, Hahl & Keinänen 2022). Jag kategoriserade svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning för närmare granskning. Kategorierna var 1) svensklärarnas uppfattningar om begreppet funktionell undervisning, 2) för- och nackdelar med funktionell undervisning enligt svensklärarna och 3) svensklärarnas behov och önskemål om funktionell undervisning. Därtill granskade jag funktionella undervisningsmetoder från två perspektiv: 1) de funktionella undervisningsmetoderna som svensklärarna använder samt 2) de aspekter av språkundervisning som svensklärarna undervisar med funktionella undervisningsmetoder.

När jag analyserade uppfattningar om begreppet funktionell undervisning framkom det att majoriteten av svensklärarna vet vad begreppet innebär, dvs. att inläraren är aktiv deltagare i funktionell undervisning. Många svensklärare uppfattade också funktionell undervisning som funktionella undervisningsmetoder. När jag granskade svensklärarnas uppfattningar om funktionell undervisning, dvs. den första

forskningsfrågan, framkom det att de frekventaste fördelarna med funktionell undervisning är att den ökar motivationen hos elever och hjälper elever att koncentrera sig. Däremot upplevs både brist på tid och brist på material som de största nackdelarna med funktionell undervisning. När det gäller svensklärarnas behov och önskemål om funktionell undervisning, visade resultaten att det finns ett särskilt behov för ytterligare utbildning om temat. Därtill ville de flesta svensklärarna ha mer material för funktionell undervisning. Resultaten av studien överensstämmer överhuvudtaget med tidigare studier (se b.l.a. Savolainen m.fl. 2018, Lyytinen & Tarvainen 2022).

När jag utredde den andra forskningsfrågan, dvs. vilka funktionella undervisningsmetoder svensklärare använder och varför, framkom det att svensklärarna använder mest lek och spel för att dessa arbetsätt motiverar elever. Därtill använder svensklärarna olika par- och gruppaktiviteter samt spelbaserade inlärningsmiljöer, såsom Quizlet och Bamboozle. Enligt resultatet undervisar svensklärarna ansåg grammatik och ordförråd med funktionella undervisningsmetoder, men de anser också att vad som helst kunde undervisas med funktionella undervisningsmetoder. Intressant var att det finns ingen tydlig skillnad mellan svensklärare i olika åldrar och med olika undervisningserfarenhet när det gäller hur mycket de använder funktionella undervisningsmetoder. Detta kan bero på att den nuvarande läroplanen (GLGU 2014) betonar elevens egen aktivitet och således stödjer användning av funktionell undervisning. Detta väcker en fråga om vem som egentligen gör valet att använda funktionell undervisning; svenskläraren eller utbildningsstyrelsen?

Ett av syftena med studien var att bidra till ökad förståelse av funktionell undervisning. När jag granskade svensklärarnas uppfattningar om begreppet funktionell undervisning, framkom det att några av informanterna likställde funktionell undervisning med rörelse. Van Lier (2007: 46) konstaterar dock agerandet (*agency*) som den viktigaste enheten i funktionell undervisning, vilket betyder att inläraren ska agera som aktör (*agent*) som utför handlingar för att lära sig. Med begreppet *handling* avses vad inläraren gör för att lära sig (Van Lier 2008: 86). Handlingar kan således vara mycket mer annat än bara fysiska aktiviteter. Mäntylä framhäver (2021: 58) t.ex. att handlingar kan vara kognitiva, sociala och fysiska aktiviteter. Resultatet av denna studie överensstämmer således i viss mån med den generella uppfattningen att funktionell undervisning är kinestetiskt, vilket bryter mot forskning om funktionell undervisning.

Därtill syftade studien att kartlägga t.ex. lämpligheten av funktionell undervisning enligt svensklärarna. Då kom det fram att några informanter ansåg att funktionell undervisning är olämplig för elever som har inlärningssvårigheter. Detta ligger dock inte i linje med forskning, vilket visar att funktionell undervisning är lämplig för olika inlärare (se t.ex. Leskinen m.fl. 2016, Singal m.fl. 2018, Maunu & Airaksinen 2020). Denna uppfattning kunde förklaras med att svensklärarna anser att det är svårt att

tillämpa funktionell undervisning till olika behov av inlärare. Enligt en studie av Savolainen m.fl. (2018: 175) bör det finnas tillräckligt stöd och handledning i undervisningsgrupperna för att funktionell undervisning ska fungera. Därtill visade en studie av Lyytinen och Tarvainen (2022: 42) att lärare upplevde differentieringen av funktionella uppgifter som utmaning med funktionell undervisning. I fortsättningen kunde det således undersökas hur funktionell undervisning tillämpas med elever som har inlärningssvårigheter.

När jag reflekterar forskningsprocessen, finns det både styrkor och begränsningar i denna studie. För det första nämnde ingen av informanterna bedömning i enkätsvaren och således är bedömning ett perspektiv som denna studie saknar. Från detta uppstår en fråga om svensklärarna använder funktionell undervisning i bedömningen. Resultatet kan förklaras med att svensklärarna tillämpar funktionell undervisning i formativ bedömning och/eller att de inte har kunskap om hur funktionell undervisning kan tillämpas vid bedömning. Därtill kan faktumet att bedömning saknas bero på enkäten, för att jag inte ställde en enskild fråga om bedömning. Detta är också en brist på enkät som materialinsamlingsmetod; för att få mer djupgående resultat och för att ställa följdfrågor borde det ha använts t.ex. intervju i stället.

Även om resultaten av denna studie utgör en viss representativt om temat, kan det inte generaliseras statistiskt, för att materialet består av 35 enkätsvar. Enligt Dörnyei och Taguchi (2010: 63) bör urvalet vara minst 50 informanter för att göra statistiska generaliseringar. I framtiden kunde funktionell undervisning undersökas med en större målgrupp för att generalisera resultaten. Därtill kunde man undersöka en annan grupp t.ex. svensklärare som jobbar på gymnasiet eller vid universitet. Det skulle också vara intressant att göra en jämförelse mellan låg- och högstadielärare, för att både klass- och ämneslärare undervisar svenska i Finland. Trots dessa brister, lyckades jag få omfattande resultat som kan vara nyttiga för både lärare och elever. Denna studies största bidrag är resultatens implikationer för andraspråksinlärning och undervisning. Jag fick svar på forskningsfrågorna och informativa resultat, som är jämförbara med resultat i tidigare studier. Generellt bidrar resultaten till förståelsen av funktionell undervisning och på så sätt kan även svenskundervisningen utvecklas.

LITTERATUR

- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen R. & Dufva, H. (red.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 146–161.
- Dewey, J. 2004. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Delhi: Aakar Books.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. I: *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5, 1, 109–124. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011070411115>
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Second Edition. New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf (Hämtad 6.2.2022.)
- Hahl, K. & Keinänen, N. 2021. Teachers' Perceptions of Using Drama- and Other Action-Based Methods in Language Education. I: *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching* (CPLT) 9, 2, 27-45. doi: <https://doi.org/10.24191/cplt.v9i2.16437>
- Kirvesniemi, E. 2017. Opettaja: Vilkkoot lapset tarvitsevat toiminnallista opetusta – "Peli vie mukanaan". I: *Yle Uutiset* 9.8.2017. <https://yle.fi/a/3-9765289> (Hämtad 5.12.2022.)
- Kolb, D. A.1984. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koskinen, L. 2016. *Lärares och elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen på högstadiet*. Avhandling pro gradu. Institutionen för språk vid Jyväskylän universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201602151560>
- Kössi-Jormanainen, S. 2017. Toiminnallisuus rauhoittaa luokkaa ja parantaa oppimista. I: *Etelä-Suomen Liikunta ja Urheilu* 27.11.2017.

<https://www.eslu.fi/uutiset/toiminnallisuus-rauhottaa-luokkaa-ja-parantaa-oppimista/> (Hämtad 5.12.2022.)

- Lengel, T. & Kuzcala, M. 2017. *Ready, Set, Go!: The Kinesthetic Classroom 2.0*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. I: Norrena, Juho, m.fl. *Ryhmä Oppimaan!: Toiminnallisia Työtapoja Ja Tehtäväkehyyksiä*. PS-Kustannus, 14.
- Lyytinen H. & Tarvainen, H. 2022. *Opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta varhennetun englannin kielen opetuksessa*. Avhandling pro gradu. Institutionen för lärarutbildning vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202205192776>
- Maunu, N. & Airaksinen, R. 2020. *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Moilanen, H. & Salakka, H. 2016. *Aivot liikkeelle!: Tehosta oppimista yläkoulussa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäntylä, K. 2021. Toiminnallisuus kielenopettamisessa. I: H. Hurme, & M. Maijala (red.). *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen : Opas varhentaville opettajille*. Turun yliopisto, 58–64. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202109204922>
- Nevgi, A. & Lindblom-Yläne, S. 2009. Oppimisen teorit. I: S. Lindblom & A. Nevgi (red.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY Pro, 194–236. doi: <https://doi.org/10.31885/9789515150325>
- Pukkila, M. 2019. Toiminnallisuus työtapanä Alakoulun luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisuudesta käytännössä. Avhandling pro gradu. Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142888>
- Ruohotie, P. 2005. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Savolainen, F., Jyrkiäinen, A., Eskola, J., Nikanto, I., Virtanen, S. 2018. Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. I: *Aikamme kasvatus : vain muutos on pysyvää? : 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 165–186. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0908-4>
- Schreier, M. 2013. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Singal, N., Pedder, D., Malathy, D., Shanmugam, M., Manickavasagam, S. & Govindarasan, M. 2018. Insights from within activity based learning (ABL)

- classrooms in Tamil Nadu, India: Teachers perspectives and practices. I: *International Journal of Educational Development*, 60, 165-171. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.001>
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. I: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (red.). *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY, 160-179.
- Uoshida, E. 2003. Motivation as a socially mediated process. I: Little, D., Riddley, J. & Uoshida, E. (red.). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 90-102.
- Valli, R. & Aarnos, E. 2018. *Ikkunoita tutkimusmetoideihin: 1, Metodien valinta ja aineistoinkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65. doi: <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Van Lier, L. 2008. Agency in the Classroom. I: J. P. Lantolf, & M. E. Poehner (red.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 86-163.
- Wahid, A. D. 2021. Pedagogy for its own sake: Teacher's beliefs about activity-based learning in rural government schools of Kashmir. *Quality Assurance in Education*, 29(2), 311–327. doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2021-0013>
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. I: Poikela, E. & Öystilä, S. (red.). *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 27-76. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309101351>

BILAGA: ENKÄT

Peruskoulun ruotsinopettajien käsityksiä toiminnallisesta opetuksesta

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

HUOM! Vastaathan kyselyyn vain, jos opetat ruotsia peruskoulussa.

Hei,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ruotsinopettajaksi ja teen maisterintutkielmaa ruotsinopettajien käsityksistä ns. toiminnallisesta opetuksesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää 1) millaisia käsityksiä opettajilla on toiminnallisesta opetuksesta ja 2) millaisia toiminnallisia menetelmiä he käyttävät ja miksi.

Haluaisinkin kuulla millaisia käsityksiä sinulla on toiminnallisesta opetuksesta. Kysely on anonyymi ja siihen vastaaminen vie noin 15 minuuttia. Kiitos avustasi!

Toiminnallisella opetuksella tarkoitetaan opetusmenetelmää, jossa oppilas on itse aktiivinen toimija. Toiminnalliset menetelmät ovat esimerkiksi pelejä, leikkejä, parikeskusteluja, kyselyitä ja äänestyksiä.

[Tietosuojailmoitus](#)

Ystävällisin terveisin,
Pinja Pitkäaho

1. Olen perehtynyt tietosuojailmoitukseen ja osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti *

Kyllä

2. Olen...

nainen

mies

muu

3. Olen...

- Alle 25v
- 25-30v
- 31-35v
- 36-40v
- 41-45v
- 46-50v
- 51-55v
- 56-60v
- 61-65v

4. Olen...

- luokanopettaja
- aineenopettaja
- sekä luokan- että aineenopettaja

5. Opetan ruotsia...

- alakoulussa
- yläkoulussa
- sekä ala- että yläkoulussa

6. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

Vastaa seuraaviin väittämiin valitsemalla itsellesi sopivin vastausvaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä

2 = osittain eri mieltä

3 = ei samaa eikä eri mieltä

4 = osittain samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

7. Toiminnallinen opetus on kivaa.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Toiminnallinen opetus on hyödyllistä.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Toiminnallinen opetus on valvatonta.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Toiminnallinen opetus motivoi minua työssäni.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Toiminnallinen opetus auttaa minua jaksamaan työssäni.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Toiminnallisessa oppimisessa oppija on aktiivinen kielenkäyttäjä.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Toiminnallinen oppiminen tapahtuu yhteydessä ympäröivään maailmaan.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Toiminnallisessa opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>






15. Yhdessä toimiminen (esim. ryhmätyöt, parikeskustelut) on tärkeä osa toiminnallista oppimista.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>






16. Toiminnallisessa oppimisessä opettavien asioiden merkityksellisyys on tärkeää.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>






17. Toiminnallisessa oppimisessä on tärkeää luoda oppilaalle osallisuuden kokemus.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Minulla on tarpeeksi oppimateriaalia, jota voin hyödyntää toiminnallisessa opetuksessa.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Tiedän millaiset menetelmät mielletään kielenoppimisessa toiminnallisiksi.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Tiedän milloin toiminnallista opetusta kannattaa hyödyntää.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Tarvitsen lisätietoa (esim. täydennyskoulutus) toiminnallisesta opetuksesta.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Haluaisin opettaa enemmän toiminnallisesti.

1 	2 	3 	4 	5 
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kirjoita vastauksesi allaoleviin vastauslaatikoihin.

23. Toiminnallinen opetus tarkoittaa mielestäni...

24. Mitä toiminnallisia menetelmiä käytät ja miksi?

25. Mitä asioita opetat toiminnallisilla menetelmillä?

26. Toiminnallisen opetuksen hyötyjä ovat...

27. Toiminnallisen opetuksen haasteita ovat...

28. Sana on vapaa: kommentoi teemaa ja/tai kyselyä.
