

MOFI- STIGEN

En handbok för mofi-lärare i 1–9

Michaela Pörn, Liselott Forsman,
Katri Hansell, Annika Lassus, Åsa Löf,
Nina Maunu, Tanja Östman



MOFI-STIGEN

En handbok för mofi-lärare i 1–9

Michaela Pörn, Liselott Forsman, Katri Hansell,
Annika Lassus, Åsa Löf, Nina Maunu, Tanja Östman

Utgivare: Åbo Akademi, författarna

Layout och pärm: Andrei Palomäki / Studio Andrei Oy

Tryckeri: Waasa Graphics Ab

ISBN 978-952-12-4102-4 (print)

ISBN 978-952-12-4103-1 (online)

© Åbo Akademi, författarna

Vasa 2021

Innehåll

Förord	5
Handbokens författare och sakkunniga	9
1. Mofi-undervisningens uppdrag	11
2. Kulturell mångfald, språkmedvetenhet och multilitteracitet – en mångfacetterad helhet	17
3. Byggstenar för målbaserad mofi-undervisning	21
4. Mångsidig bedömning av mofi-elevs lärande och kunnande	31
5. Differentierad undervisning för ökad delaktighet	51
6. Fler lärare i samma klassrum – kollegialt stöd för elevcentrerat arbete	59
7. Toiminnalliset menetelmät oppimisen ja arvioinnin apuna	68
8. På väg mot ett kunskapsspråk – multilitteracitet och litteratur i fokus	83
9. Ämnesövergripande arbete för stärkt kunskapsspråk	132
10. De första viktiga mofi-stegen i årskurserna 1–2	149
Slutord	163

Förord

Handboken *Mofi-stigen* är ett resultat av Mofi 2.0, ett forsknings- och utvecklingsprojekt med målet att utveckla undervisningen i modersmålsinriktad finska inom den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland. I handboken används benämningen *mofi* för A-lärokursen i modersmålsinriktad finska, medan A-lärokursen i finska benämns *finska*. Projektet genomfördes under åren 2018–2021 som ett samarbete mellan fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa övningsskola och Enheten för den svenskspråkiga verksamheten vid Utbildningsstyrelsen. Projektet har erhållit finansiering av Svenska kulturfonden genom *Hallå!*, deras strategiska program för en levande flerspråkighet i Finland.

Två- och flerspråkigheten har under 2000-talet ökat stadigt i det finländska samhället och därmed också i skolorna. I de svenskspråkiga skolorna utgör de svensk-finskt tvåspråkiga eleverna majoriteten av de flerspråkiga eleverna, även om andra språk också blir allt vanligare. I den här handboken är det just den svensk-finska tvåspråkigheten som står i fokus.

Andelen elever med svensk-finsk språkbakgrund i åk 1–6 är ca 40 %, om än med betydande regional variation. Till detta kommer ytterligare ca 4 % enspråkigt finska elever. Den höga andelen innebär att ett stort antal av de svensk-finskt tvåspråkiga familjerna väljer den svenskspråkiga utbildningen för sina barn. Dessa elever är en stor tillgång för de svenskspråkiga skolorna. Genom att välja en svenskspråkig skola vill vårdnadshavare försäkra sig om att barnets kunskaper i svenska stärks, men också att kunskaperna i det andra hemspråket finska stimuleras och utvecklas. Inom den svenskspråkiga utbildningen inleds studierna i finska i allmänhet i tidig ålder och för de tvåspråkiga eleverna blir *mofi*-undervisningen av central betydelse för att de ska kunna utveckla både svenska och finska parallellt. Det är därför viktigt att kunna erbjuda de svensk-finskt tvåspråkiga eleverna en kvalitativt god och ändamålsenlig *mofi*-undervisning.

Diskussionen om undervisningen i finska, inklusive *mofi*, i de svenskspråkiga skolorna har med jämna mellanrum varit livlig i media. I diskussionen har åsikterna om *mofi*-undervisningens uppdrag och innehåll ofta gått isär och det finns en stor variation i förväntningarna på *mofi*-undervisningen och uppfattningarna om hur elevernas tvåspråkighet kan stödjas. Tidigare nationella utvärderingar av lärresultat i finska visar ett tydligt behov av att utveckla undervisningen för tvåspråkiga elever på

olika stadier och att förtydliga mofi-undervisningens uppdrag. Också Gun Oker-Bloms utredning från 2021 om den svenskspråkiga utbildningen i Finland lyfter fram dessa aspekter. Det behövs riktlinjer för hur elevernas olika språkbakgrund beaktas och för hur man i undervisningen systematiskt och målmedvetet kan arbeta för att utveckla tvåspråkiga elevers språkliga och kulturella kompetens. De språkliga aspekterna står i direkt samklang med de nationella läroplansgrundernas betoning på multilitteracitet i skolans olika läroämnen och gäller främst mer systematisk utveckling av elevernas finska som kunskapspråk, dvs. ett mer allmänakademiskt språk och språkregister som bär kunskapsinnehållet, i synnerhet i skriven form.

Som grund för projektet föreligger den kartläggning av undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna som gjordes av Enheten för den svenskspråkiga verksamheten vid Utbildningsstyrelsen våren 2018. Kartläggningen genomfördes genom omfattande enkäter riktade till rektorer och finsklärare samt med hjälp av ett diskussionsunderlag till utbildningsanordnare och bildningsdirektörer. Svaren i kartläggningen kompletterades i gruppdiskussioner med ett trettiotal lärare som undervisar i mofi i olika regioner i Svenskfinland. Det efterföljande utvecklingsarbetet har genomförts av projektgruppen i nära samarbete med ca 40 aktiva lärare i svenskspråkiga skolor inom den grundläggande utbildningen 1–9 runt om i Svenskfinland (Österbotten, Egentliga Finland och Nyland).

Handboken *Mofi-stigen* är primärt riktad till klasslärare som undervisar i mofi i åk 1–6 och ämneslärare i finska i åk 7–9, men vi hoppas också kunna inspirera utbildningsanordnare till kontinuerliga satsningar för att stärka och stödja utvecklingen av mofi-undervisningen. Med utgångspunkt i de nationella läroplansgrunderna och aktuell forskning är vår övergripande ambition att kunna kommunicera och förtydliga mofi-undervisningens uppdrag och särdrag i den svenskspråkiga skolan i Finland. Vår förhoppning är att vi lyckas bidra med en ökad förståelse av och medvetenhet om vilka skillnaderna är mellan undervisningen i mofi och finska med hänsyn till mål, innehåll och kunskapskrav och att lärokursen i mofi uttryckligen är ämnad för elever med tvåspråkig bakgrund, som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen. Vår ambition är inte att ge en heltäckande beskrivning av hur man undervisar mofi i åk 1–9, utan vi tar avstamp i vad tidigare kartläggningar och utvärderingar av lärresultat i finska lyft fram och områden som lärarna själva valt att fördjupa inom projektet Mofi 2.0. Handbokens forskningsbaserade innehåll innefattar stöd för målbaserad undervisning och bedömning och förslag på såväl mer omfattande undervisningshelheter som kortare exempelaktiviteter. Huvudfokus är det centrala området multilitteracitet

genom läs- och skrivstrategier och litteratur i undervisningen. Dessutom ingår kunskap om undervisning i språkligt heterogena elevgrupper och för inkludering av elever med olika former av stödbehov i mofi-undervisningen, vilket speciellt lyfts i kapitlena om differentierad undervisning och om samarbete mellan lärare i samma klassrum. Dessutom ingår kapitel som inspirerar till ämnesövergripande undervisning och elevaktiverande arbetssätt för språkundervisning i alla årskurser.

Projektgruppen och ett tiotal lärare i olika regioner i Svenskfinland har tillsammans bildat ett tutorlärarteam som under utvecklingsarbetets gång träffats regelbundet för att inspirera varandra, utbyta erfarenheter, bidra med material och idéer. Tutorlärarna har i sin tur samarbetat med lokala lärargrupper på ca 3–5 lärare i sin egen skola/kommun/närregion. Lärarnas bidrag under utvecklingsarbetets gång har dokumenterats. En del av bidragen finns med i handboken, medan andra bidrag har samlats i en digital materialbank, *Mofi-banken*, för att ytterligare inspirera lärare i arbetet (<https://blogs2.abo.fi/sprakresurs/modersmalsinriktad-finska/>). Förutom författarna har ett antal sakkunniga med specialintressen inom områden som vi ser som centrala för mofi-undervisningens uppdrag som helhet bidragit med innehåll till handboken.

TACK till alla som på olika sätt har bidragit till handboken!

Vasa den 29.9.2021

Projektgruppen

Michaela Pörn (projektledare), Liselott Forsman, Katri Hansell, Annika Lassus, Åsa Löf, Yvonne Nummela och Ida Rebers

Författare

Michaela Pörn, Liselott Forsman, Katri Hansell, Annika Lassus, Åsa Löf, Nina Maunu, Tanja Östman

Sakkunniga

Nina Mård, Yvonne Nummela, Terhi Piikkilä

Deltagande tutorlärare och lokala lärare inom projektet Mofi 2.0

Andtsjö Johanna, Back Sonja, Broman Lars, Felixson Linda, Furubacka Maria, Granholm Marina, Hanhinen-Skog Jenni, Harkkila Tiina, Heikel Maria, Hirvonen Sanna, Jaakonsaari Nina, Jansson Hanna, Kallio Simoné, Kivikoski Jaana, Knuts Ida, Kumlin Henrika, Lankila Hanna, Lehti-Sintonen Tiina, Lindkvist Tina, Lönnfors Hanna, Malmi Anne, Malvet Kristian, Miettinen Nina, Norrgård Annika, Norrgård-Kupi Anna, Nyström Salli, Rantala-Lindholm Carola, Reijström Melker, Ronkainen Maria, Rosenlund-Johansson Annika, Ruokola-Randström Tuula, Saalasti Anne, Ström-Koivumäki Monica, Svens Rainer, Tervonen Mirjo, Vuorinen Erika, Wallin Peggy, Weckman Nellie, Winqvist Johanna, Åminne Tuula, Åström Lotta

Citat från följande nationella läroplansgrunder och Utbildningsstyrelsens övriga föreskrifter och anvisningar är i handboken återgivna med kursiverad blå font:

- *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.*
- *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.*
- *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.*
- *Bedömning av elevens lärande och kunnande i den grundläggande utbildningen [10.2.2020].*
- *Bedömningskriterier för slutbedömningen i den grundläggande utbildningen [31.12.2020].*

Handbokens författare och sakkunniga

Liselott Forsman är docent och specialforskare vid Åbo Akademi fakultet för pedagogik och välfärdsstudier, med en bakgrund som professor i de främmande språkens didaktik. Hon har lång erfarenhet av lärarutbildning och fortbildning inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning och interkulturell pedagogik. Ett av hennes specialintressen är kollegial kompetensutveckling i flerspråkiga skolmiljöer med stöd i aktionsforskning.

Katri Hansell är docent och projektforskare vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. I sin forskning har hon fokuserat på lärande och undervisning av finska och svenska som det andra inhemska språket på olika stadier från småbarnspedagogik till högskolor och den fria bildningen. Hon har lång erfarenhet av att utveckla och forska i olika modeller av språköverskridande undervisnings-samarbeten, speciellt tandemundervisning.

Annika Lassus är lektor vid Vasa övningsskola med 25 års erfarenhet av att undervisa i finska och mofi i åk 1–6 samt b-finska i åk 6–9. Som klass- och speciallärare handleder hon lärarstuderande och har också fortbildat inom läroplansutvecklingsarbete, språkundervisning, stöd för lärande och skolgång samt bedömning. Samundervisning och elevernas mångsidiga lärande med avstamp i positiv psykologi ligger henne varmt om hjärtat.

Åsa Löf är lektor i finska vid Vasa övningsskola, med 15 års erfarenhet av att undervisa mofi i åk 7–9 och i gymnasiet. På övningsskolan handleder hon blivande språklärare och har också erfarenhet av att fortbilda lärare, bl.a. i tandempedagogik. Åsa har erfarenhet av forskning och utveckling av arbetsmetoder för språkinläring, bl.a. inom sina specialområden klass- och eklasstandem. Ett annat specialintresse är litteratur i finskundervisningen.

Nina Maunu on äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori ja hänellä on työkokemusta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta 20 vuoden ajalta alakoulusta lukioon. Hän pitää toiminnalliseen kielenopetukseen liittyviä koulutuksia ja kohderyhmät vaihtelevat esikoulun opettajista yliopiston opettajiin ja kouluttajiin. Hän ylläpitää Facebook-ryhmää ”Toiminnallinen kielenoppiminen” ja on kirjoittanut teoksen *Toiminnallinen kielenoppiminen* (2020) yhdessä Raija Airaksisen kanssa. Tällä hetkellä hän on mukana kehittämässä draamapohjaisia, kielitietoisia menetelmiä ja toiminnallista, dynaamista arviointia opetuksen tueksi Erasmus+ hankkeen puitteissa.

Nina Mård är universitetslärare i historiens och samhällslärans didaktik vid Åbo Akademis fakultet för pedagogik och välfärdsstudier. I sin doktorsavhandling från 2021 har hon undersökt mångvetenskaplig undervisning i klassläraruppdraget. Till hennes forskningsintressen hör teoriutveckling om mångvetenskapliga och helhetsskapande undervisningslösningar samt ämnesdidaktisk utveckling i historia och samhällslära. Hon har tidigare arbetat som klasslärare i åk 4–6.

Yvonne Nummela (FD) är undervisningsråd i andra inhemska språket finska vid Enheten för den svenskspråkiga verksamheten vid Utbildningsstyrelsen. Hennes ansvarsområden är andra inhemska språket finska och de främmande språken inom alla utbildningsstadier. Hon har lång erfarenhet av att undervisa i finska både som andra inhemska språk och som främmande språk samt av lärarfortbildning och språktestning. Yvonne har även erfarenhet av forskning.

Terhi Piikkilä työskentelee kirjastopedagogina Vaasan kaupunginkirjastossa. Hänen päävastuualueenaan on lasten- ja nuortenkirjastotyö: erityisesti kirjavinkkaukset ja kirjastonkäytön opastukset. Yhteistyökumppaneita ovat mm. peruskoulut, toisen asteen oppilaitokset ja kolmas sektori. Terhi innostuu etenkin runoista, aikamatkustuskirjoista ja kiehtovien ihmisten elämäntarinoista.

Michaela Pörn är professor i finska språkets didaktik vid Åbo Akademis fakultet för pedagogik och välfärdsstudier och ansvarig för ämneslärarutbildningen. Hon har lång erfarenhet av lärarutbildning och fortbildning inom språkdidaktik. I sin forskning har hon fokuserat på att utveckla innovativa modeller för andraspråkslärande och undervisning av det andra inhemska språket, särskilt olika former av tandemundervisning på olika stadier. Ett av hennes specialintressen är lärares professionella lärande med stöd i aktionsforskning.

Tanja Östman (PeM) är universitetslärare i specialpedagogik vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Hon har en bakgrund som special- och klasslärare samt elevassistent inom den grundläggande utbildningen. Hon är doktorand inom specialpedagogik med fokus på inlärning av engelska som främmande språk hos elever med läs- och skrivsvårigheter.



Mofi-undervisningens uppdrag

Den modersmålsinriktade lärokursen i finska är formellt en **A-lärokurs** (dvs. lång lärokurs), på samma sätt som A-lärokursen i finska. Inom ramen för timfördelningen är det andra inhemska språket likställt med de främmande språken och ingår i samma grupp när det gäller A1- respektive A2-språk. Det andra inhemska språket är inte jämställt med lärokurserna i modersmål och litteratur och inte heller med lärokursen i finska som andraspråk och litteratur. Enligt läroplansgrunderna ska elevernas studieprogram innehålla minst en lång lärokurs i språk (A-lärokurs). Det är utbildningsanordnaren som besluter vilka språk och vilka lärokurser som erbjuds som A1- och A2-språk i skolorna, dvs. vilket av dessa som erbjuds som det andra inhemska språket och vilket som är ett främmande språk. Förutom elevunderlaget inverkar de lokala och regionala förutsättningarna till exempel gällande timfördelning, språkprogram och lärarresurser på vilka lärokurser och vilka språk som erbjuds. Det här innebär en stor variation i hur mofi-undervisningen ordnas i olika regioner och påverkar i förlängningen elevernas möjligheter att välja lärokurs i finska.

Undervisningen i A1-språket inleds från och med 1.1.2020 i årskurs 1 och i de svenskspråkiga skolorna är A1-språket nästan uteslutande finska/mofi. Den närmaste

jämförelsepunkten för mofi-lärokursen är A-lärokursen i finska, med den skillnaden att mofi är ämnad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och därmed är kriterierna för slutbedömningen i mofi högre ställda.

Den modersmålsinriktade lärokursen uppfattas och tolkas ofta på lite olika sätt av utbildningsanordnare, lärare och vårdnadshavare. Också i samhällsdiskussionen om mofi-undervisningen framkommer att det saknas en samsyn om mofi-undervisningens uppdrag. En bidragande orsak till de olika uppfattningarna kommer av benämningen *modersmålsinriktad*. Trots benämningen är det viktigt att komma ihåg att mofi-lärokursen inte har samma uppdrag, mål och innehåll som de finskspråkiga elevernas modersmålsundervisning.

I enlighet med dagens forskningsgrundade förståelse av språk och lärande har det i språkundervisningen generellt, liksom i mofi-undervisningen, skett en tyngdpunktsförskjutning **från fokus på form till fokus på innehåll och kommunikativ kompetens**. I läroplansgrunderna i språk betonas förutom kommunikativ språkundervisning också **autenticitet** och **språkmedvetenhet**. Det är viktigt att utveckla språkfärdigheter som möjliggör mångsidig språkanvändning i olika kommunikationssituationer och inom olika områden i livet. Skolans språkundervisning ska bygga grunden för kontinuerligt språklärande också i informella sammanhang utanför skolan

Synen på lärande, som också lyfts fram i de nationella läroplansgrunderna, betonar **elevens egen aktivitet i konstruerande av kunskap** och **elevens eget ansvar över lärprocessen**. För mofi-eleverna kan detta tänkas innebära att de ser möjligheter för mångsidig språkanvändning och aktivt tar del av olika slags kommunikationssituationer också utanför skolan, som en del av en tvåspråkig vardag och av ett samhälle som kännetecknas av allt mer språklig och kulturell mångfald. Ansvaret för att utveckla de tvåspråkiga elevernas båda språk ligger således inte endast på skolan, utan också på hemmet och på eleverna själva.

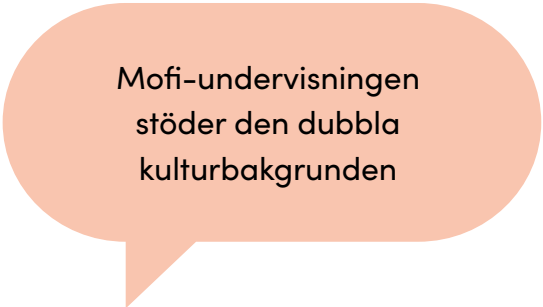
Läroplansgrundernas mål för undervisning

Målen för undervisningen i mofi och finska är i viss mån lika, med den skillnaden att målen för lärokursen i mofi utgår från dess särskilda uppdrag. Med utgångspunkt i elevernas tvåspråkiga bakgrund och förkunskaper betonas i målen för mofi-undervisningen att öva ett **mer avancerat och nyanserat språk** med **ett mångsidigare och mer krävande innehåll** jämfört med finska, som istället utgår från att lära sig

grundläggande färdigheter i det finska språket. Det handlar om finska som **kunskapsspråk**, det språk som bär kunskapen i skolans läroämnen både i form av ett mer allmänakademiskt register, idiomatiska uttryck och ämnesspecifika begrepp. I målen för undervisningen i mofi fästs också uppmärksamhet vid att elevernas tvåspråkighet och dubbla kulturbakgrund bör beaktas och värdesättas i undervisningen. I målen för mofi-undervisningen finns inskriven en kontrastering av elevernas båda språk som således inte isoleras från varandra utan betraktas som delar av en dynamisk tvåspråkighet ([se tabellerna 1-3 i kapitel 3](#)).

Mofi-eleverna ska ges möjlighet att fördjupa och utveckla sina kunskaper i finska med hjälp av **läs- och skrivstrategier** och att lära sig båda språkens **kulturella särdrag**. I valet av teman, material och texter bör man beakta att dessa också ska vara **åldersenliga** och därmed relevanta och meningsfulla för eleverna. Detta innebär att exempelvis litteratur och olika texter inte kan väljas endast utgående från språklig nivå, utan också med utgångspunkt i mål- och åldersgruppen. Det innebär också att man i mofi-undervisningen kan arbeta mer **ämnesövergripande, samarbeta med lärare i andra läroämnen** och till exempel behandla samma teman på finska som behandlas i andra läroämnen. Ämnesövergripande arbetssätt gör det möjligt att stödja och stärka utvecklingen av elevernas kunskapsspråk inom många olika områden. En betoning på olika slags texter aktualiserar en mångsidig behandling av

litteratur och andra kulturformer, vilket också innefattar olika genrer inom nutids- och ungdomskultur. Det är viktigt att **mofi-undervisningen stöder den dubbla kulturbakgrunden** hos de tvåspråkiga elever som också på fritiden är delaktiga i såväl den finska som i den finlandssvenska kulturen.



Mofi-undervisningen stöder den dubbla kulturbakgrunden

Målgrupp och gruppindelning

Enligt läroplansgrunderna (LP 2014) är den modersmålsinriktade lärokursen "ämnad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen". Utgångspunkten för att delta i mofi-undervisning är således elevernas språkliga och kulturella bakgrund. Därmed ska eventuella språkliga

utmaningar, exempelvis läs- och skrivsvårigheter, inte vara ett hinder för tvåspråkiga att delta i mofi-undervisning. Enligt en kartläggning av finskundervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2020) är en av de största utmaningarna att dela in eleverna enligt lärokurserna i finska och mofi. Det finns olika praxis i skolorna, förfaringssätten i valet av lärokurs varierar och vårdnadshavarna har en central roll i besluten om vilken lärokurs i finska en elev ska delta i. I många fall görs beslutet **i samråd mellan lärare, vårdnadshavare och elev**. Elevernas vårdnadshavare har alltså en central roll i beslutet, både i början av studierna men också vid eventuella byten mellan lärokurser under skolgången. Det finns en viss rörlighet mellan lärokurserna och orsakerna till byten kan vara av praktisk karaktär och knutna till lokala omständigheter. Orsakerna kan också vara av mer individuell karaktär. Exempelvis kan bytena bero på vårdnadshavarnas önskemål eller syn på mofi-undervisningens uppdrag, hur eleven upplever undervisningen i relation till de egna språkfärdigheterna eller hur eleven framskrider i studierna. Även om eleven talar finska hemma, på fritiden eller i närmiljön finns det stora skillnader när det gäller exempelvis hur mycket, med vem och i vilka sammanhang finska används. Detta innebär att besluten om eller valen av vem som kan eller ska delta i mofi-undervisning inte är helt entydiga, trots att det i läroplansgrunderna ges riktlinjer gällande vem mofi-undervisningen är ämnad för. **Elevgrupperna i mofi är således i många fall mycket heterogena** med avseende på elevernas språkkunskaper och färdigheter. Den stora heterogeniteten i mofi-grupperna talar därför för vikten av att utnyttja olika former för differentiering.

Centrala utvecklingsområden

I handboken har vi valt att fokusera på ett antal centrala utvecklingsområden som är relevanta för mofi-undervisningens uppdrag och särdrag. En av mofi-undervisningens centrala uppgifter är att stärka och utveckla de tvåspråkiga elevernas språkkunskaper i finska inom olika (läro)ämnes- och kunskapsområden. Många mofi-elever upplever att de inte behärskar ämnesspecifika ord för att mångsidigt kunna använda sina kunskaper i finska i olika sammanhang. En del ämnesområden som är bekanta på svenska vållar utmaningar på finska. Tack vare de tvåspråkiga elevernas förkunskaper i finska finns det goda förutsättningar och möjligheter för mofi-lärare **att arbeta ämnesövergripande** för att på så sätt vidga och fördjupa elevernas språkkunskaper på ett mångsidigt sätt. Inom ämnesövergripande undervisning kan man också beakta

och stödja de mofi-elever som har en starkare finska än svenska genom ett **språk-medvetet angreppssätt**.

Många mofi-lärare har efterlyst redskap för att **väcka och upprätthålla elevernas intresse för läsning och för att utveckla elevernas skriftfärdigheter**. I likhet med vad nationella och internationella utvärderingar visar uttrycker både lärare och vårdnadshavare att mofi-elevernas läs- och skriftfärdigheter behöver stärkas. Dessa är centrala färdigheter för att eleverna ska kunna använda språket både i vardagen och som ett kunskapspråk i fortsatta studier och i arbetslivet. Detta innebär ett behov av **mer ålders- och tidsenliga texter** och mer fokus på det skrivna språket genomgående i mofi-undervisningen. Läsande och skrivande behöver stödjas och det behövs mera varierande inslag av läsning och bredare användning av olika slags texter. Därför framkommer det ofta i olika sammanhang att mofi-lärarna behöver fortbildning i läs- och skrivstödjande arbetssätt.

Med ambitionen att stödja finsklärare och med målet att nå en nationell samsyn kring mofi-undervisningens uppdrag och särdrag i den svenskspråkiga skolan i Finland har de centrala utvecklingsområden vi arbetat med, i enlighet med de nationella läroplansgrunderna och aktuell forskning på området, utmynnat i handbokens tio kapitel.

För den som vill fördjupa sig:

Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2016). The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 649–667. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>

Finnäs, F. (2013). *Finlandssvenskarna 2012. En statistisk rapport*. Svenska Finlands folkting.

Finnäs, F. (2015). Tvåspråkiga familjer och deras betydelse för demografin. I M. Tandefelt (Red.), *Gruppspråk, samspråk, två språk. Svenskan i Finland – i dag och i går 1:2* (s. 201–220). Svenska litteratursällskapet i Finland.

- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L., & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering.
<https://karvi.fi/sv/publication/hur-hanteras-tva-och-flersprakigheten-i-de-svensksprakiga-skolorna-resultat-av-en-utvardering-i-ak-1-6-lasaret-2017-2018-3/>
- Nummela, Y. (2016). Modersmålsinriktad finskundervisning – ett dynamiskt verktyg för språkutveckling. I *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande* (s. 82–101). Utbildningsstyrelsen.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf
- Nummela, Y., & Westerholm, A. (2020) "Det är bra att börja i tid" – Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna (Rapporter och utredningar 2020:5). Utbildningsstyrelsen.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf
- Pörn, M., & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi/ Säg det på finska: en kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskarlärarsamtal*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 22. Åbo Akademi.
- Slotte-Lüttge, A., & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen.
https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/51419042/Skolsprak_och_larande_Slotte_L_ttte_Forsman.pdf
- Stenberg-Sirén, J. (2020). *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ. En inblick i ungas språkanvändning*. Tankesmedjan Magma.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.
- Utbildningsstyrelsen. (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.
- Westerholm, A., & Oker-Blom, G. (Red.). (2016). *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande* (Guider och handböcker 2016:4). Utbildningsstyrelsen.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf
- Åkerlund, C., Marjanen, J., & Lepola, L. (2019). *Lärresultat i finska i åk 6 – Resultat av en utvärdering våren 2018* (Publikationer 6:2019). Nationella centret för utbildningsutvärdering.
https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_o619.pdf



Kulturell mångfald, språkmedvetenhet och multilitteracitet – en mångfacetterad helhet

I takt med att den språkliga och kulturella mångfalden ökar i samhället sker en motsvarande utveckling i skolorna. Idag har närmare hälften av eleverna i de svenskspråkiga skolorna i Finland en två- eller flerspråkig bakgrund. I de svenskspråkiga skolorna utgör de svensk-finskt tvåspråkiga eleverna den största andelen av de flerspråkiga eleverna, även om också andra språk blir allt vanligare.

Barn och unga möter alltså många olika språk och kulturer dagligen, människor med varierande bakgrund som använder sina olika språk, men också inflöde och intryck bl.a. från sociala medier, litteratur och läromedel. Läroplansgrunderna är tydliga: det är hela skolans ansvar att arbeta inkluderande med tanke på **språklig och kulturell mångfald** både i elevernas närmiljö och i samhället i stort. Det innefattar att främja respekt för den olikhet man möter, men också att väcka medvetenhet om den mångfald som existerar inom grupper med samma språk- och kulturbakgrund, för att komma bort från att skapa och upprätthålla stereotyper.

På grund av svenskans ställning som nationellt minoritetsspråk har den svenskspråkiga skolan i Finland ett kulturbärande uppdrag som också innebär att stärka och säkra utvecklingen av skolspråket. Detta får ändå inte innebära att de två- och flerspråkiga elevernas dubbla kulturbakgrund sätts åt sidan eller att andra språk än svenskan ges signaler som mindre värdefulla i skolsamfundet. **Allas språkliga och kulturella identitet och tillhörighet behöver bekräftas i vardagen. Mofi-undervisningen är en självklar arena för det inkluderande och identitetsstöttande arbetet med elever som talar både svenska och finska hemma.** Därför är det viktigt att komma ihåg att också svensk-finskt tvåspråkiga elever med exempelvis läs- och skrivsvårigheter har sin naturliga plats i mofi-undervisningen. Precis som i undervisning i andra läroämnen handlar det om att hitta sätt att differentiera mofi-undervisningen inom ramen för det gemensamma stoff som behandlas, något som också lyfts fram i den här handbokens texter och undervisningshelheter.

Skolan ska alltså stödja utvecklingen av en tvåspråkig – eller flerspråkig – identitet och flerkulturell tillhörighet. Det arbetet kan sägas gå hand i hand med en undervisning som utvecklar elevers **språkmedvetenhet**. Centralt för språkmedveten undervisning är att läraren synliggör olika språk och skapar innehåll med hjälp av dem. Mötet mellan svenska och finska öppnar elevernas ögon för likheter och olikheter i de båda nationella språken och kan sporra vidare till att kontrastera också med andra språk och språkvarieteter. I bästa fall föds en nyfikenhet för ord, uttryck och språkliga system som eleverna bär med sig livet ut. Här berikas undervisningen av de olika kulturella aspekter som olika regionala, dialektala och individuella erfarenheter ger uttryck för – ungdomskultur på finska inte att förglömma!

Språkrelaterade innehållsområden specifika för finska som undervisningsämne, såsom grammatiska funktioner och ordbildning, ingår i det som ofta diskuteras med benämningen **språklig medvetenhet**. Den medvetenheten innefattar också mer övergripande områden som kunskap om hur olika texttyper byggs upp och genretypiska uttryck på finska. Men också de övriga läroämnena har sitt eget ämnesspecifika språkbruk bestående av ämnesbegrepp, textbruk och symbolsystem som öppnar upp fenomen ur just det läroämnets eller vetenskapsområdets perspektiv. Sammantaget bidrar den mångfacetterade textvärld som eleverna möter i och utanför skolan till behovet av **multilitteracitet**, ett mera abstrakt mål för mångsidig kompetens i undervisningen som handlar om att kunna handskas med kunskapsinnehåll och information i olika former. I detta ingår att med hjälp av olika verktyg leta, kontrastera och jämföra, kombinera och omforma, kritisera och presentera innehåll – allt enligt de informationsbehov som uppkommer i studier, jobb och vardagsliv.

Genrekompetens
utvecklas i alla
skolans ämnen!

Genrekompetens utgör en central aspekt av multiliteraciteten och handlar om det konkreta arbetet med att läsa och producera olika texttyper för olika syften. Möten med olika språkregister och texttyper, alla med sina olika uttryck, erbjuder möjlighet att med lärarens hjälp öva upp förmågan att tolka budskap och inhämta kunskaps-

innehåll. Den **digitala läsningen** i synnerhet kräver en multimodal läskunnighet: att läsaren klarar att navigera t.ex. mellan sammanlänkade texter och olika visuella inslag på ett icke-linjärt och mindre förutsägbart sätt jämfört med traditionellt textarbete. Eleverna behöver också kunna välja ändamålsenliga uttrycksformer för att kommunicera information vidare. Till skolans uppdrag hör därför att genom arbete med **läs- och skrivstrategier** stötta eleverna här-och-nu i klassrummet, samtidigt som de utvecklar viktig strategikompetens att bära med sig utanför skolan.

Hur den multimodala läskunnigheten bäst kan utvecklas är ett mindre beforskat område, men tydligt är att vägen till en god läskunnighet överlag finns i behärskandet av vissa grundläggande lässtrategier. Med tanke på läs- och skrivstrategiernas centrala roll för elevers lärande ingår i handboken många exempel på hur lärare kan arbeta med dem i mofi-undervisningen. Strategiundervisningen har en naturlig plats redan från de allra första skolåren: då läsande och skrivande från början länkas samman, som två sidor av samma mynt, märker eleverna också tydligare hur förmågorna stöder varandra.

Inom ramen för mofi-ämnets uppdrag ryms ett brett spektrum av temaområden som möjliggör det ovan beskrivna arbetet med medvetenhet och mångfald, i synnerhet då läraren i sin undervisning drar paralleller, kontrasterar och belyser innehåll ur fler än ett perspektiv och med hjälp av olika material och modaliteter. **Ämnesövergripande arbete** och mångvetenskapliga temahelheter möjliggör ytterligare förstärkning och fördjupning. Möjligheterna är oändliga! I handboken lyfts också undervisning utgående från skönlitteratur fram som ett användbart och engagerande arbetssätt där många olika aspekter av lärande kan inkluderas. Med hjälp av litteraturen får vi syn på mångfalden både lokalt, nationellt och ute i världen. Vi kan också öppna ögonen för den mångfald som, trots vissa samlande traditioner eller likartade levnadssätt, existerar inom alla kulturella grupperingar. Vi får utrymme att processa identitetsfrågor, inte minst de språkligt betingade, och andra viktiga frågor som berör vårt eget liv och hur vi vill leva det. Litteraturen erbjuder dessa olika tematiska möjligheter samtidigt som vi hela tiden kan inkludera de lärstrategier som stöder elevernas språk- och kunskapsutveckling.

Mofi-undervisning som innefattar de språk- och kunskapsutvecklande aspekter av uppdraget som diskuteras ovan har större möjlighet att stödja utvecklingen av de tvåspråkiga elevernas finska som **kunskapsspråk**. Det utvecklas nämligen inte automatiskt vid sidan av deras vardagsspråk. Explicit fokus på det kunskapsbärande språket, i enlighet med läroplansgrundernas mål och innehåll, möjliggör kunskapsinhämtning och kunskapsproduktion på allt högre nivå. Ett större fokus på utvecklingen av elevernas kunskapsspråk, t.ex. att kunna uttrycka begrepp och ämnesområden i andra läroämnen både på finska och svenska, är också i linje med de önskemål om undervisningen som förts fram av både vårdnadshavare och mofi-elever. Förhoppningsvis framstår det breda uppdraget att bygga en helhet av dessa olika delområden i läroplansgrunderna och förverkliga dem i mofi-undervisningen som en intressant och stimulerande utmaning!



Byggstenar för målbaserad mofi-undervisning

Trots att mofi-lärokursen uttryckligen är ämnad för elever med en tvåspråkig bakgrund visar tidigare undersökningar att det finns stor variation i hur mofi-undervisningen ordnas och hur gruppindelningen förverkligas i praktiken. Mofi-lärare upplever att en av utmaningarna är **heterogena elevgrupper** med avseende på elevernas språkbakgrund.

Lärare som undervisar i mofi är vanligen klasslärare i åk 1–6 och ämneslärare i finska i åk 7–9. Oavsett utbildningsbakgrund har många lärare som undervisar i mofi också erfarenhet av annan undervisning i finska, ofta så att de samtidigt undervisar i finska och ett främmande språk som engelska, tyska eller franska. För lärare med invanda arbetssätt och metoder för undervisning i främmande språk eller i finska kan det ibland innebära en utmaning att hitta en **lämplig nivå på mofi-undervisningen**.

Goda förutsättningar för att hitta en lämplig nivå på mofi-undervisningen ges då man **planerar undervisningen med utgångspunkt i att eleverna har en tvåspråkig bakgrund**, även om elevgrupperna är heterogena. Dessutom är det viktigt att planera utgående från läroplansgrundernas mål för undervisning i modersmålsinriktad

finska. Inom ramen för utvecklingsarbetet i projektet Mofi 2.0 synliggjordes läroplansgrundernas mål för undervisningen i finska respektive mofi-undervisningen med hjälp av tabeller. I tabellerna, som finns bifogade i slutet av detta kapitel, framgår tydligt skillnaderna mellan beskrivningen av målen för undervisningen i finska och mofi i årskurserna 1–2, 3–6 och 7–9. Att på detta sätt synliggöra skillnaderna gav aha-upplevelser hos många medverkande lärare. Tillsammans konstaterade man att tabellerna fungerar som ett utmärkt stöd i diskussioner om mål för undervisningen i finska och mofi. Vi vill därför också i den här handboken uppmuntra lärare att använda tabellerna som stöd bland annat för undervisningsplanering.

Då planeringen av mofi-undervisningen utgår från att eleverna har en tvåspråkig bakgrund beaktas deras förkunskaper i finska. Dessa förkunskaper handlar oftast om grundläggande färdigheter som beskriver elevernas vardagsspråk. Förutom att beakta elevernas förkunskaper behöver läraren också planera för att **utveckla de tvåspråkiga elevernas kunskapsspråk**, vilket är ett av mofi-undervisningens centrala uppdrag. Med kunskapsspråk menas ett **mer avancerat och nyanserat språk med ett mångsidigare och mer krävande innehåll** för sammanhang både i och utanför skolan. Det innebär både ett allmänakademiskt och ett mer specialiserat språk, såsom idiomatiska uttryck och ämnesspecifika begrepp inom olika läroämnesområden. Ett mångsidigt kunskapsspråk i finska stöder utvecklingen av språklig medvetenhet och den språkliga identiteten.

Planering av en lektion eller en undervisningshelhet

Att planera undervisning kan betyda olika saker för olika lärare. Det är lätt att inspireras av nya och fräscha undervisningsmaterial, uppgifter och aktiviteter utan att nödvändigtvis reflektera över syftet med aktiviteten, målen för undervisningen eller målen för elevens lärande. Vad ska eleven lära sig, hur och varför?

Svaret på frågan **vad** eleverna ska lära sig är det som synliggörs i läroplansgrundernas innehåll som anknyter till mål för undervisningen och mål för elevens lärande. Ändamålsenliga och situationsbundna arbetssätt och metoder stöder eleverna lärande för att uppnå uppställda mål och svarar på frågan **hur**. Genom att arbeta mångsidigt och differentiera beaktar man elevernas olika sätt att lära sig. För att eleverna ska kunna arbeta målmedvetet och målinriktat behöver läraren kommunicera och tydliggöra lärandemålen så att eleven förstår **varför** arbetet stöder deras språkutveckling.

Ett mål beskriver vad eleverna förväntas lära sig och kunna. Att formulera tydliga och mätbara målbeskrivningar kan vara utmanande. När målen väl är uppställda och formulerade kan man välja ändamålsenliga aktiviteter, arbetssätt och metoder för att eleverna ska kunna arbeta för att uppnå målen.

Vad ska man tänka på när man formulerar mål för elevens lärande? Ett tydligt mål är konkret och kommunikativt, realistiskt, anpassat och mätbart (se figur 1).

FIGUR 1

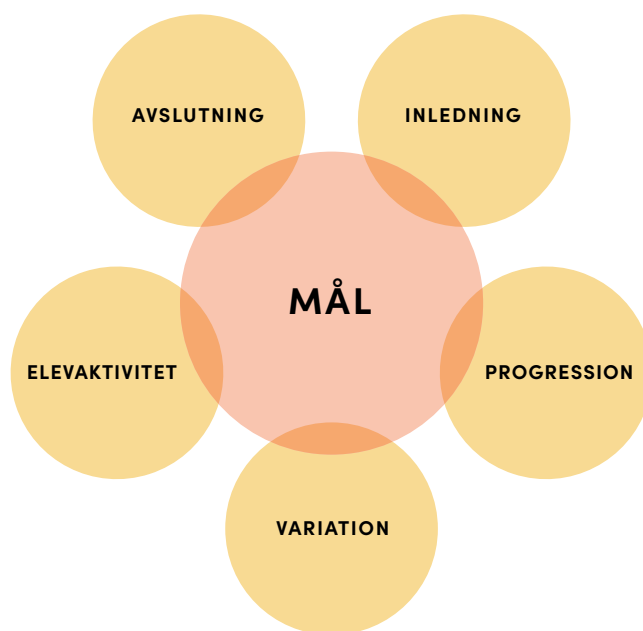
KRAM som stöd för undervisningsplanering (Bendtsen, 2021)



Ett **konkret** mål säger vad eleven ska lära sig och kunna. Ett **kommunikativt** mål berättar hur eleven kan använda sina språkfärdigheter och -kunskaper mångsidigt och språkmedvetet. Ett **realistiskt** mål tar hänsyn till omständigheterna och elevens förutsättningar. Ett **anpassat** mål tar hänsyn till elevens ålder, intressen, behov och tidigare kunskaper. Mot bakgrund av utmaningarna i att hitta en lämplig nivå på mofi-undervisningen är det speciellt viktigt att formulera mål som beaktar tvåspråkiga elevers förkunskaper i finska. Ett mål behöver också vara **mätbart** med tanke på att elevernas lärande och kunnande ska bedömas både formativt och summativt. Det ska vara möjligt att hitta belägg för i vilken mån eleven har nått de uppställda målen. Här påverkar också lärarens iakttagelser den fortsatta planeringen och undervisningen.

Med hjälp av figur 2 öppnar vi också upp lektionens byggstenar som stöd för undervisningsplaneringen.

FIGUR 2

Lektionens byggstenar (Bendtsen, 2021)*Inledning*

En inledning till en lektion eller undervisningshelhet fyller olika funktioner. Den ska väcka elevernas intresse för innehållet och höja deras motivation för det aktuella innehållet. En annan viktig funktion som är av central betydelse, speciellt i mofi-undervisningen, är att kunna **koppla innehållet till elevernas förkunskaper**. Vad kan eleverna från förut både gällande språk och innehåll? Är det ett innehåll som eleverna känner till på något av sina språk? Vilka nya centrala ord och uttryck behöver uppmärksammas?

Progression

En annan viktig aspekt att beakta vid planering är progressionen i elevernas lärande. Lärare behöver utforma uppgifter och aktiviteter med tanke på elevernas förkunskaper. Man utgår ifrån det kända och går mot det okända, från det enklare till det mer komplexa gällande språkanvändning. Läraren leder eleverna så att de får de byggstenar som behövs för att kunna uppnå målen utgående från sina förutsättningar. Om eleverna upplever att de inte lär sig något nytt eller om undervisningen tvärtom är för krävande har man inte lyckats hitta lämplig nivå och elevernas motivation riskerar att sjunka. **Utmaningen ligger i att både utmana och stödja alla elever i deras språkutveckling.**

Att formulera progression i målen för elevernas lärande handlar om att beskriva nivån för vad de förväntas kunna och på vilket sätt de kan visa sitt kunnande. För att synliggöra progressionen i elevernas lärande har läraren stort stöd i Blooms reviderade taxonomi för lärandemål. Genom valet av verb, t.ex. att peka ut, namnge, beskriva eller analysera, kan man synliggöra progression. I [kapitel 10](#) ges exempel på en helhetsplanering där läroplansgrundernas intentioner med en medveten progression i elevernas kunskaper och färdigheter under åk 1 och åk 2 synliggörs. Innehållet utgår från läroplansgrundernas mål för undervisning och mål för lärande och arbetssätten visar på en mångsidighet och vikten av lustfyllt lärande.

Mot bakgrund av heterogeniteten i mofi-gruppen är det extra viktigt att differentiera undervisningen så att alla elever, oavsett språklig bakgrund och förkunskaper i finska, får möjlighet att utvecklas och visa sitt kunnande. **Redan i planeringsskedet behöver man beakta valmöjligheter** i form av olika texter, uppgifter, aktiviteter och genomförande. Läs mer om detta i [kapitel 5](#) om differentierad undervisning för ökad delaktighet. I [kapitel 8](#) presenteras skrivutveckling med stöd i cirkelmodellen som ett exempel på arbetssätt som gör det möjligt för eleverna att skriva utgående från den egna nivån inom de trygga ramar som undervisningssituationen skapar.

Variation

En tredje aspekt att beakta vid planering är variation i undervisningen. I mofi-undervisningen handlar det om **möjligheter till mångsidig språkanvändning**. Inom kommunikativ språkundervisning betonas utvecklandet av språkfärdigheter som möjliggör mångsidig språkanvändning i olika interaktionssituationer. Med mångsidig språkanvändning avses också att erbjuda eleverna möjligheter att öva, använda och förstärka de fyra språkfärdighetsområdena **läsa, tala, skriva** och **lyssna**. I valet av uppgifter, arbetssätt och aktiviteter är det viktigt att beakta att eleverna ges möjlighet att träna på både de receptiva (läsa, lyssna) och produktiva (tala, skriva) språkfärdigheterna. Mofi-eleverna förväntas ha förkunskaper i muntliga färdigheter, både med avseende på förståelse (lyssna) och egen produktion (tala). Förkunskaperna gäller dock främst elevernas vardagsspråk, men de behöver också, som tidigare konstaterats, utveckla sitt kunskapsspråk inom alla språkfärdighetsområden. Två centrala sätt att utveckla elevers kunskapsspråk och som beskrivs i handboken är genom systematiskt arbete med läs- och skrivfärdigheter och ämnesövergripande arbete.

Elevaktivitet

Ytterligare en viktig aspekt att beakta vid planering är elevaktiviteten. Klassrumsforskning visar att lärare ofta tar mycket tid och plats i klassrummet. Det är lätt hänt att lärarstyrd eller lärarledd undervisning dominerar en lektion så pass mycket att eleverna sitter passiva och lyssnar en stor del av lektionstiden.

Dagens syn på lärande, som också skrivs fram i läroplansgrunderna, betonar elevens egen aktivitet i konstruerande av kunskap och elevens eget ansvar i processen. Man lär sig språk bäst genom att aktivt använda det i mångsidiga situationer. Olika elevaktiverande inslag behöver ingå i undervisningen så att eleverna ges möjligheter till tillämpning av sina språkkunskaper för att utveckla sina språkfärdigheter. Nina Maunu skriver om aktiverande arbetssätt i handbokens [kapitel 7](#). **Lektioner kan vara lärarledda men ändå elevaktiva!**

Avslutning Vilket är syftet med en avslutning på en lektion eller undervisningshelhet? Det handlar om att eleverna under handledning får **reflektera över sitt lärande i relation till uppställda mål**. Vad har vi lärt oss idag? Vad kommer vi att göra härnäst? Vad vill vi uppnå? Den formativa bedömningen kan göras på många olika sätt genom olika tillämpningar av självvärdering och kamratrespons. Ur ett lärarperspektiv handlar avslutningen om att samla information om elevernas läroprocess som i sin tur påverkar lärarens fortsatta planering.

Slutligen, i tabellerna nedan presenteras skillnaderna i mål för undervisningen i finska respektive mofi i årskurserna 1–2, 3–6 och 7–9 med hjälp av färgmarkeringar (observera att stor bokstav och punkter kan vara tillsatta för att tydliggöra och förenhetliga tabellernas utseende).

För den som vill fördjupa sig:

Bendtsen, M. (2021). *Undervisningsplanering i språk*. Föreläsning, fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

Utbildningsstyrelsen. (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*.

Utbildningsstyrelsen. (2020). *Bedömningskriterier för slutbedömningen i den grundläggande utbildningen*.

TABELL 1

Mål för undervisningen i finska och i mofi i årskurserna 1–2 utgående från Utbildningsstyrelsen (2019, s. 8–10, 12–14)

FINSKA 1–2	MOFI 1–2
Kulturell mångfald och språklig medvetenhet	
M1 Eleven bekantar sig med olika språk och kulturer i skolan, närmiljön samt i Norden. Eleven handleds att förstå finskans och svenskans ställning som nationalspråk. Eleven handleds att känna igen finska och kunna skilja det från andra språk.	M1 Eleven bekantar sig med olika språk och kulturer i skolan, närmiljön samt i Finland och Norden. Handleda eleven att förstå finskans och svenskans ställning som nationalspråk. Handleda eleven att lägga märke till kännetecknande och kulturella särdrag i finska.
M2 Handleda eleven att värdesätta sin egen språkliga bakgrund samt språklig och kulturell mångfald.	M2 Handleda eleven att värdesätta sin egen tvåspråkiga bakgrund och dubbla kulturidentitet samt språklig och kulturell mångfald.
Färdigheter för språkstudier	
M3 Erbjud eleven möjligheter att samarbeta med andra och fungera i grupp.	M3 Erbjud eleven möjlighet att samarbeta med andra och fungera i grupp med andra samt att använda båda sina språk.
M4 Handleda eleven att göra iakttagelser om språket och språkbruket samt att gissa sig till och härleda enskilda ords och uttrycks betydelser.	M4 Uppmuntra eleven att göra iakttagelser om olika språk och språkbruket i både finska och svenska samt att härleda nya ords och uttrycks betydelser och att aktivt använda dem.
M5 Eleven bekantar sig med olika sätt att lära sig språk och prövar vilka sätt att lära sig som passar hen själv bäst. Eleverna övar tillsammans att ställa upp mål för sina språkstudier.	M5 Eleven bekantar sig med olika sätt att lära sig språk och prövar vilka sätt att lära sig som passar hen själv bäst. Eleverna övar tillsammans att ställa upp mål för sina språkstudier.
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera	
M6 Uppmuntra eleven att använda språket på ett mångsidigt sätt i olika kommunikationssituationer.	M6 Uppmuntra eleven att aktivt använda språket på ett mångsidigt sätt och utveckla sina uttrycks- och kommunikationsfärdigheter i olika kommunikationssituationer.
M7 Handleda eleven att använda olika non-verbala tillvägagångssätt samt olika sätt för att härleda ords betydelse. Uppmuntra eleven att uttrycka sina egna iakttagelser och sina svårigheter att förstå budskapet.	M7 Handleda eleven att använda olika non-verbala tillvägagångssätt och olika sätt för att härleda ords betydelse. Uppmuntra eleven att uttrycka sina egna iakttagelser och sina svårigheter att förstå budskapet.
M8 Uppmuntra eleven att använda det finska språket på ett för kommunikationssituationen och kulturen lämpligt sätt.	M8 Uppmuntra eleven att använda finska språket på ett för kommunikationssituationen lämpligt sätt samt känna igen kulturella drag i interaktionen på finska och svenska.
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter	
M9 Handleda eleven att förstå målspråkets vanligaste ord och uttryck i kommunikationssituationer som är bekanta för eleven.	M9 Handleda eleven att utveckla sina kunskaper i finska språket i olika slags situationer samt att bekanta sig med muntliga och skriftliga åldersenliga texter.
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter	
M10 Handleda eleven att i olika situationer som är bekanta för eleven använda de vanligaste orden och uttrycken på finska, särskilt i tal, samt att träna uttalet.	M10 Erbjud eleven rikliga möjligheter att använda finska, särskilt i tal, i många olika situationer.

TABELL 2

Mål för undervisningen i finska och i mofi i årskurserna 3–6 utgående från Utbildningsstyrelsen (2014, s. 198–199, 206)

FINSKA 3–6	MOFI 3–6
Kulturell mångfald och språkmedvetenhet	
M1 Uppmuntra eleven att lägga märke till finskan och dess kulturella mångfald i omgivningen, väcka intresse för finska och motivera hen att värdesätta svenskans och finskans ställning som nationalspråk.	M1 Uppmuntra eleven att lägga märke till och intressera sig för mångfalden och utbudet av finskspråkigt material som stödjer det egna lärandet och att hjälpa eleven att bli förtrogen med karaktäristiska drag i den finskspråkiga kulturen.
M2 Motivera eleven att värdesätta sin egen språkliga och kulturella bakgrund och den språkliga och kulturella mångfalden i världen samt att bemöta människor fördomsfritt.	M2 Motivera eleven att värdesätta sin egen och andras språkliga och kulturella bakgrund, svenskans och finskans ställning som nationalspråk samt att bemöta människor fördomsfritt.
M3 Vägleda eleven att lägga märke till vad som förenar respektive skiljer olika språk åt samt stödja hen att utveckla språklig nyfikenhet och medvetenhet.	M3 Vägleda eleven att lägga märke till likheter och olikheter i språk och väcka hens nyfikenhet för sin två/flerspråkighet och sin dubbla kulturbakgrund.
M4 Handleda eleven att hitta finskspråkigt material.	
Färdigheter för språkstudier	
M5 Tillsammans gå igenom målen för undervisningen och skapa en tillåtande studieatmosfär som stöder och uppmuntrar eleverna att lära sig och lära av varandra.	M4 Tillsammans gå igenom målen för undervisningen och skapa en tillåtande studieatmosfär, som stöder och uppmuntrar eleverna att lära sig och lära av varandra.
M6 Handleda eleven att ta ansvar för sina språkstudier och modigt öva sina kunskaper i finska, också med hjälp av digitala verktyg, samt att få insikt i vilket sätt att lära sig språk som bäst passar var och en.	M5 handleda eleven att också med hjälp av digitala verktyg ta ansvar för sina språkstudier och mångsidigt och aktivt använda sina kunskaper i både finska och svenska t.ex. genom att söka information på båda språken.
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera	
M7 Ordna tillfällen där eleven med hjälp av olika medier får träna muntlig och skriftlig kommunikation.	M6 Uppmuntra eleven att diskutera och debattera ämnen som lämpligen angår och intresserar hens åldersgrupp i relation till livserfarenheten.
M8 Handleda eleven i att använda sig av språkliga kommunikationsstrategier.	M7 Uppmuntra eleven att visa initiativförmåga i kommunikationssituationer och att utveckla språkliga kompensationsstrategier, t.ex. i samband med nya ord och begrepp.
M9 Hjälpa eleven att öka sin kännedom om uttryck som kan användas i och som hör till artigt språkbruk.	M8 Hjälpa eleven att känna igen kulturella drag i interaktionen på målspråket finska och på svenska och att stödja hens växande förmåga i interkulturell kommunikation.
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter	
M10 Uppmuntra eleven att tolka för sig själv och sin åldersgrupp lämpliga och intressanta muntliga och skriftliga texter.	M9 Erbjud eleven möjlighet att med hjälp av olika källor lyssna på, läsa och med hjälp av läs- och lärstrategier tolka för hen betydelsefulla lättbegripliga texter på standardspråk.
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter	
M11 Ge eleven många möjligheter att öva sig i att tala och skriva i för åldern lämpliga situationer och i detta sammanhang fästa uppmärksamhet vid uttal och vid strukturer som är relevanta för textens innehåll.	M10 Handleda eleven att producera texter som hänför sig till hens vardag och att med hjälp av strukturer på en grundläggande och något mer krävande språkfärdighetsnivå öva sig att producera, dela och publicera redan tolkade texter.

TABELL 3

Mål för undervisningen i finska och i mofi i årskurserna 7–9 utgående från Utbildningsstyrelsen (2020, s. 67–75, 85–92)

FINSKA 7–9	MOFI 7–9
Kulturell mångfald och språklig medvetenhet	
M1 Utveckla elevens förmåga att ge akt på och reflektera över företeelser som anknyter till nationalspråkets ställning i Finland samt stärka elevens förmåga och vilja att komma till rätta i finskspråkiga och flerspråkiga miljöer.	M1 Utveckla elevens förmåga att reflektera över värderingar och företeelser som är förknippade med nationalspråkets ställning i Finland samt stärka elevens förmåga och vilja att ta del av och verka i flerspråkiga och mångkulturella miljöer.
M2 Uppmuntra eleven att upptäcka möjligheter att vidga sin syn på omvärlden genom att använda sig av sina kunskaper i finska i olika sammanhang och miljöer.	M2 Uppmuntra eleven att upptäcka möjligheter att använda finska i olika grupper och sammanhang och miljöer.
M3 Handleda eleven att lägga märke till regelbundenheter i finska språket och att använda sig av språkvetenskapliga begrepp som stöd för sitt lärande.	M3 Handleda eleven att lägga märke till regelbundenheter i finska språket, på vilket sätt man i olika språk uttrycker samma saker samt att använda sig av språkvetenskapliga begrepp som stöd för lärandet.
Färdigheter för språkstudier	
M4 Uppmuntra eleven att ställa upp mål, att utnyttja olika sätt för att lära sig finska och att reflektera över sitt lärande självständigt och i samarbete med andra samt handleda eleven att delta på ett uppbyggande sätt i kommunikation där det viktigaste är att man når fram med sitt budskap.	M4 Uppmuntra eleven att ställa upp mål, att utnyttja mångsidiga sätt för att lära sig finska och att reflektera över sitt lärande självständigt och i samarbete med andra samt handleda eleven att delta på ett uppbyggande sätt i kommunikation där det viktigaste är att man når fram med sitt budskap.
M5 Stödja elevens förmåga att kreativt tillämpa sina språkfärdigheter och utveckla sina färdigheter för kontinuerligt språklärande.	M5 Stödja elevens egen aktivitet och förmåga att kreativt tillämpa sina språkfärdigheter och utveckla sina färdigheter för kontinuerligt språklärande.
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera	
M6 Uppmuntra eleven att öva sig i att delta i olika slag av vardagliga kommunikationssituationer.	M6 Uppmuntra eleven att delta i olika kommunikationssituationer, vilkas teman också kan vara relativt krävande.
M7 Handleda eleven att ta initiativ i kommunikationssituationer och att fördjupa sin förmåga att på finska använda olika kommunikationsformer, stående uttryck, omskrivningar, utfyllnader och andra kompensationsstrategier.	M7 Handleda eleven att öva sig i att föra ordet, att ta initiativ i muntlig eller skriftlig kommunikation och att förhandla om betydelser.
M8 Hjälpa eleven att i kommunikationssituationer gällande åsikter och ställningstaganden fästa uppmärksamhet vid kulturellt lämpligt språkbruk.	M8 Handleda eleven att i kommunikationen fästa uppmärksamhet vid hur formell situationen är, att öva sig i att använda olika slags texter (till exempel bloggar, intervjuer) och att i sin kommunikation bli förtrogen med kraven på kulturell växelverkan.
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter	
M9 Erbjud eleven möjligheter att tolka olika slags texter för informationssökning, även tydliga faktatexter och att uppmuntra hen att i tolkandet använda sig av slutledningsförmåga och förståelse av texternas centrala innehåll.	M9 Erbjud eleven och tillsammans med hen söka mångsidiga och betydelsefulla texter vilka kräver slutledningsförmåga och textförståelsestrategier.
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter	
M10 Erbjud eleven möjligheter att producera tal och skrift som berör en tilltagande mängd temaområden och med beaktande av centrala strukturer och grundregler för uttal.	M10 Handleda eleven att producera, tolka och dela texter vars tema också kan vara något mer krävande och att i sammanhanget fästa uppmärksamhet vid texternas mångsidighet (föredrag, insändare, fiktiva berättelser) och användandet samt behärsknigen av varierande strukturer.



Mångsidig bedömning av mofi-elevs lärande och kunnande

Bedömning och respons har en stark koppling till lärande, undervisning och handledning. I det här kapitlet går vi närmare in på mångsidig bedömning inom mofi-undervisningen. Det handlar om att synliggöra hur det preciserade kapitel 6 i läroplansgrunderna, "Bedömning av elevens lärande och kunnande", förtydligar läroämnesvist innehåll som berör mofi-undervisningen i åk 1–9. Läsaren får också en överblick över riktlinjer, verktyg, principer och former som beskriver en mångsidig och jämlik bedömning i mofi.

Bedömningsprinciper

Det finns många faktorer som inverkar på elevens lärande och kunnande. Mångsidig bedömning handlar om att läraren erbjuder tillfällen och situationer där eleven på olika sätt får visa sina **arbetsfärdigheter**, sitt **lärande** och sitt **kunnande**. För att kunna göra det behöver eleven få handledning och uppmuntran under sin lärprocess. Då eleven

utvecklar färdigheter för självvärdering gynnar det lärandet. **Formativ bedömning** handlar om bedömning av lärande. **Summativ bedömning** i sin tur ger information om hur väl och i vilken mån eleven uppnått de mål som ställts upp för mofi-undervisningen, alltså en bedömning av kunnande. (Mer om både formativ och summativ bedömning nedan.) Lärandet är en lång process och som lärare har vi den unika möjligheten att aktivt följa med och stödja elevens lärprocess. **Ett linjärt tänkande där bedömning sker till sist fungerar således inte längre.**

Skolans bedömningskultur ger lärare säkerhet och trygghet i bedömningsarbetet. Samsyn i verksamheten fungerar som en stöttepelare både för lärare och elever. Skolans bedömningsplan ger också stadga till bedömningsarbetet i mofi. Det finns ett antal principer som den mångsidiga bedömningen utgår ifrån. Då bedömningen är grundad på de mål för undervisningen som ställts upp i läroplansgrunderna skapar det en likabehandling. Kommunikation mellan eleven och läraren främjar elevens målinriktade arbete. Då är eleverna delaktiga i sin lärprocess och lär sig att identifiera sina styrkor i en uppmanande anda. **En systematisk bedömning fokuserar på det som har ställts upp som mål i den lokala läroplanen och inte på elevernas person, temperament eller andra personliga egenskaper.**

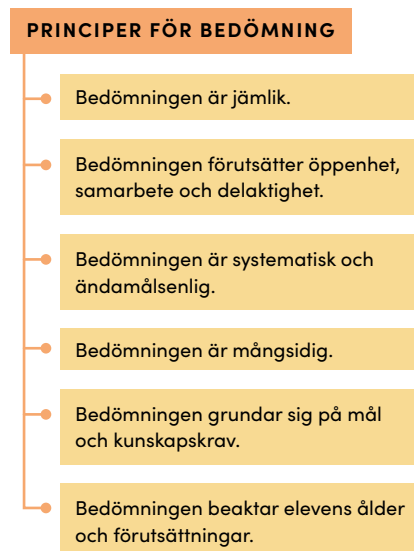
FIGUR 3

Formativ och summativ bedömning enligt läroplansgrunderna



FIGUR 4

Principer för bedömning enligt läroplansgrunderna



Genom förberett bedömningsarbete får läraren också verktyg att identifiera elevens eventuella behov av stödsatser. Informationen som läraren fått om elevens läroprocess utgående från det pågående bedömningsarbetet hjälper läraren att **anpassa sin undervisning så att den möter elevernas behov på bästa möjliga sätt**. Det innebär att eleverna får visa sitt kunnande i flera omgångar och på flera olika sätt med ändamålsenliga bedömningsmetoder. Bedömningen är alltid kontextbunden och påverkar därför i sin tur också planering och genomförande. Redan då man planerar undervisningen behöver man ha bedömningsmetoder, både formativa och summativa, i åtanke. Det gäller att bedöma det man behandlat. Det gäller att vara medveten om att man inte kan bedöma hur väl eller i vilken mån eleven uppnått samtliga mål som ställts upp för läroämnena med endast en bedömningsmetod. Läraren behöver i sin planering av bedömningsmetod också beakta elevernas ålder och förutsättningar, så att de inte hindras att visa sitt kunnande på grund av olika sätt att lära sig och arbeta.

FIGUR 5

Bedömning som en del av läroprocessen



I vårt sätt att undervisa och betona olika färdigheter förmedlar vi också indirekt för eleverna vilken typ av kunskap eller färdighet som värdesätts. Väljer vi att betona korrekt utförande med fokus på rättstavning får vi också elever som kommer att fokusera på det. Är det den typ av kunnande som läroplansgrunderna förespråkar? Nej, i läroplansgrunderna betonas mångsidig språkanvändning. Uttrycket "Sitä saa mitä tilaa" beskriver fenomenet.

Atjonen (2015) lyfter fram fem centrala frågeställningar att besvara i samband med mångsidig bedömning, nämligen **vad** (målsättning), **hur** (syn på lärande), **varför** (bedömningens uppgifter), **vem** och **när** (bedömning vid rätt tillfälle). Dessa frågeställningar är återkommande i bedömningsituationer och genom att ha dessa i åtanke blir också bedömningsförfarandet synliggjort. Bedömningen kan inte enbart vara rutinartad eller mekanisk med tanke på elevernas rättsskydd.

Arbetsfärdigheter i modersmålsinriktad finska

Bedömningen av arbetet grundar sig på målen för elevens arbetsfärdigheter som ingår i målen för läroämnet. Då bedömningen genomförs i enlighet med målen och kunskapskraven för läroämnet blir också arbetet bedömt.

Enligt läroplansgrunderna avses med arbetsfärdigheter de färdigheter som eleven utvecklar i att arbeta självständigt och i grupp, att planera och utvärdera sitt eget arbete, att agera ansvarsfullt och försöka sitt bästa samt att agera konstruktivt i kommunikation.

Elevens förmåga att arbeta tar sig uttryck på olika sätt i olika läroämnena. I språk arbetar man på ett litet annat sätt än i exempelvis gymnastik. Bedömning av arbete ingår som en del av bedömningen i läroämnet. Det finns inte nationella riktlinjer för hur stor procentuell andel av ett vitsord som elevens arbete innebär. Den summativa bedömningen är alltid en helhetsbedömning utgående från fastställda mål och följer man dessa så bedöms också arbetet.

Målen för arbete ingår i målen för läroämnet. Då man studerar målen för språken i läroplansgrunderna noggrannare kan man tydligt se att de innehåller formuleringar som berör de områden som ingår i bedömningen, dvs. elevens lärande, kunnande och elevens förmåga att arbeta. Om vi studerar målen med hänsyn till arbetsfärdigheter framkommer förmåga att arbeta tydligare i vissa mål än i andra. Exempelvis i målområdet "Färdigheter för språkstudier" synliggörs utvecklingen av arbetsfärdigheter. Arbetsfärdigheter synliggörs också i målen för "Växande språkkunskap – förmåga att kommunicera", i vilka t.ex. elevens förmåga att agera i konstruktiv kommunikation och i olika kommunikationssituationer ingår. Det är bra att komma ihåg att vissa mål är gemensamma i de olika lärokurserna i språk, både i det andra inhemska språket och i de främmande språken, även om målbeskrivningarna naturligtvis i viss mån är anpassade till språket i fråga. En annan sak som är viktig är beakta att i ett och samma mål kan ingå mål för olika typer av färdigheter. **För läraren gäller det att studera målen så att man urskiljer beskrivningarna för kunskap, färdigheter och arbete.**

Då man talar om elevens arbete som ingår i läroämnets bedömning är det viktigt att som lärare kunna verbalisera för eleven vad arbetsfärdigheter i mofi är. Att säga "Bara du skulle vara aktivare så kunde du få ett högre vitsord" är inte ändamålsenligt med tanke på bedömning som kan handleda eleven att utvecklas vidare. **Däremot kan man förklara för eleven vilken typ av aktivitet som kan leda arbetsprocessen framåt utan att gå in på elevens personlighet.** Det är således inte den som exempelvis markerar mest som arbetar bäst.

Bedömningen av arbetet åldersanpassas så att det stöder elevens progression i utveckling av arbetsfärdigheter. Förmågan att arbeta omfattar förmåga att planera, reglera och utvärdera sitt arbete, förmåga att handla ansvarsfullt och göra sitt bästa samt förmåga att kommunicera konstruktivt. Vid grupparbete bedöms såväl gruppens som den enskilda gruppmedlemmens arbetsinsats och resultat. Eleven handleds att själv utvärdera arbetet och resultatet. **Mångsidig respons främjar elevernas möjligheter att granska sitt sätt att arbeta och utveckla sin förmåga att arbeta.**

Följande aspekter kan ingå i bedömning av arbetet som en del av bedömningen av läroämnet modersmålsinriktad finska:

- Att planera realistiskt och ställa upp mål och förverkliga planer för sin språkinläring
- Att realistiskt analysera och utvärdera planering, förverkligande, resultat och den egna insatsen
- Att ta ansvar för sina arbetsredskap och för arbetsuppgifter individuellt och i par
- Att samarbeta, kommunicera konstruktivt – ge och ta emot kamratrespons
- Att fokusera och delta i lärsituationer i olika lärmiljöer
- Att identifiera egna resurser och framgångsfaktorer.

Handledning av elevens lärande – tänkesätt har betydelse

Den formativa bedömningen är respons som stöder, handleder och synliggör lärandet. Eleverna övar under lärarens handledning sina färdigheter i självvärdering och på att ge och ta emot kamratrespons. I läroplansgrunderna betonas elevernas jämlika möjligheter till handledning och stöd för sin utveckling och sitt lärande med hjälp av respons. Handledningen behöver således differentieras så att den av eleven uppfattas utvecklande och uppmuntrande.

Elevernas tänkesätt kan också ställa krav på handledningen, eftersom olika tänkesätt påverkar motivation, uppmärksamhet och framgång. Det finns två motsatta sätt att tänka: ett dynamiskt och ett statiskt. Elever med en dynamisk tankevärld uttalar sig och tar sig an nya utmaningar gällande sitt lärande, medan elever med statisk tankevärld upplever att de antingen kan eller så kan de inte. Det har visat sig att en elev som vill lära sig och som är öppen för nya erfarenheter besitter de karaktärsdrag som kopplas till framgång. Genom att som lärare vara medveten om

dessa olika sätt att tänka blir det lättare att anpassa responsen och handleda medvetet med ett formativt förhållningssätt som stöttar eleven att uppnå målen.

Mer om formativ bedömning – respons som stöder och utvecklar lärandet

Den formativa bedömningen hjälper eleven att förstå sitt eget lärande, uppfatta sina styrkor och utveckla sina arbetsfärdigheter i syfte att nå de mål som ställts upp för läroämnet. Den formativa bedömningen är en del av undervisningen.

Formativ bedömning är så mycket mer än enbart respons. Den formativa bedömningen är en del av undervisningen och en del av lärprocessen med syftet att handleda elevens studieframsteg i relation till målen. Det handlar om processer och respons som förbättrar undervisningen och stöder och stärker elevernas lärande. Undervisning, lärande och bedömning kan beskrivas som delar av en helhet av ett övergripande förhållnings- och arbetssätt.

Det formativa arbetet kan enligt William och Leahy (2015) beskrivas med fem nyckelstrategier som engagerar både lärare och elever. Dessa fem centrala strategier symboliserar vad som behövs för att lärare ska lyckas med den formativa bedömningen.

TABELL 4

Fem nyckelstrategier i det formativa arbetet (William & Leahy, 2015)

	Vart eleven är på väg	Var eleven befinner sig nu	Hur eleven ska komma dit
Lärare	1. Klargöra, dela och förstå lärandemål och framgångskriterier.	2. Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande.	3. Ge feedback som för lärandet framåt.
Kamrat		4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra.	
Elev		5. Aktivera eleverna som ägare över sitt eget lärande.	

I tabell 4 ser man hur läraren, eleven och klasskamraterna involveras i det formativa arbetet. De tre nyckelfrågorna i det formativa arbetet fungerar som rubriker i tabellen: Vart är eleven på väg? Var befinner sig eleven just nu? Hur ska eleven komma dit? Svaren på de tre frågorna behöver vara tydliga för att eleven ska kunna ta ansvar för ett fortsatt lärande.

1. För att eleven ska förstå och arbeta framgångsrikt för att uppnå målen behöver läraren förtydliga och konkretisera målen. Vad innebär det att kunna något? Om eleven har en felaktig uppfattning eller inte har förstått hur målen kan uppnås, kommer arbetet i klassen att försvåras för både lärare och elev.
2. Eleverna behöver ges tid och möjlighet att utföra aktiviteter för att träna på och lära sig det nya. Läraren i sin tur handleder i att reflektera genom att ställa frågor och samtala, hjälpa dem att se sina styrkor, utvecklingsområden och framsteg. Läraren uppmuntrar dem också att våga testa, utveckla eller fortsätta tillämpa olika arbetssätt med hjälp av den respons de fått på självvärderingar och vid behov justera, förändra eller korrigera sitt agerande.
3. Då arbetet kommer igång är läraren observant på att ge respons som för elevens lärande framåt. Responsen kan inte vara allmängiltig, utan behöver tydligt tala om vad som kan eller ska förbättras och hur det kan göras.
4. Då eleven ges tillfällen att öva och diskutera med andra fungerar det samtidigt som belägg för förståelse. Kan eleven förklara för någon annan eller sätta in nya ord och begrepp i sitt sammanhang visar detta att hen förstått och de fungerar då som lärresurser för varandra. Då eleverna hjälper varandra gynnas både den som hjälper och den som får hjälp, vilket leder till bättre prestationer för alla.
5. Elevernas aktivitet och delaktighet i lärprocessen är viktig med tanke på utvecklandet av metakognitiva färdigheter. Under den formativa bedömningen observerar och reflekterar eleverna över sitt eget lärande, var och hur de har lyckats och hur de ytterligare borde korrigera sitt agerande för att uppnå målsättningarna. Detta gäller också i relation till vilka framsteg de gjort i sitt sätt att arbeta.

Ett formativt förhållningssätt innebär att man synliggör målen för eleverna, tar reda på var eleverna befinner sig i relation till målen och ger respons som för deras arbete och lärande framåt. Det blir så mycket mer givande då både lärare och elev känner att responsen är aktuell och ger meningsfull information. Den typen av konkret respons ger eleven möjlighet att ta in situationen och tänka efter mer på djupet jämfört med en generell kommentar av typen "Vad bra!". Responsen kan ta avstamp i uppgiften, i processen eller i arbete utgående från en metakognitiv nivå. Respons på uppgiftsnivå relaterar till själva uppgiften, vilken kunskap eleven visar. Respons på processnivå handlar om hur elevens process utformat sig och hur eleven kan ha nytta av sitt sätt att arbeta i kommande sammanhang eller situationer. Eleven får också handledning i att möta eventuella felaktigheter eller missförstånd som skett under processen för att bättre kunna förstå slutprodukten. Respons på metakognitiv nivå handlar om att eleven får handledning i att reflektera över sitt lärande utifrån det tema eller den uppgift man fokuserar på.

Ett förhållningssätt som bygger på kontinuerligt och systematiskt bedömningsarbete är inte någon *quick fix*. I det **formativa klassrummet** skapar läraren olika typer av moment för att ta reda på så mycket som möjligt om elevernas kunskaper och hur de tänker för att sedan ytterligare forma undervisningen så att deras behov beaktas. I ett tillåtande klassrumsklimat vågar eleverna också visa vad de inte kan eller förstår.

I mofi-undervisningen fungerar det bra att använda checklistor eller matriser som hjälper eleven att utföra en specifik uppgift genom att påminna om det centrala i uppgiften. Matriserna är alltså en hjälp i lärandet. Eleven kan exempelvis få handledning i sitt skrivande med hjälp av en matris. Checklistor kan också fungera som inspiration för innehållet i självvärderingar och kamratrespons, eftersom matriser både stöder och synliggör läroprocessen. **Samma matriser kan användas formativt, då eleverna utgående från den kan utveckla sitt skrivande, och summativt, som ett belägg för deras kunskaper.** Stödstrukturer och matriser är kontextbundna och behöver förstås alltid modifieras så att de passar in i det aktuella sammanhanget. Nedan följer ett exempel på en stödstruktur som använts både formativt och summativt. Stödstrukturen användes under undervisningshelheten [#Pelastakaa Itämeri](#) som beskrivs i handbokens kapitel om ämnesövergripande undervisning.

TABELL 5

Exempel på stödstruktur för både formativ och summativ bedömning

Kertova teksti: tarina	Osittain onnistunut	Hyvää työtä	Kerrassaan erinomaista
Tarinassa on kaikki osat, kuten otsikko, virkkeitä, kappalejako ja vaihtoehtoisesti väliotsikot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sovellat tarinassasi selkeää juonikaaviota: aloitus, tunnelman tiivistyminen/toiminta, huippukohta, ratkaisu ja lopetus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käytät sopivaa sanastoa ja kerrot mielenkiintoisesti käyttämällä kuvailevaa kieltä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitat eris- ja yleisnimet sekä yhdyssanat oikein. Käytät yhdysmerkkiä tarvittaessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Virkkeissä on iso alkukirjain ja lopetusmerkki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaat kirjoittaa vuoropuhelun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luet tarinasi pienryhmässä selkeästi ja eläydyt lukemaasi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olet tehnyt tarinaasi tukevan trailerin iMovie-ohjelmassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

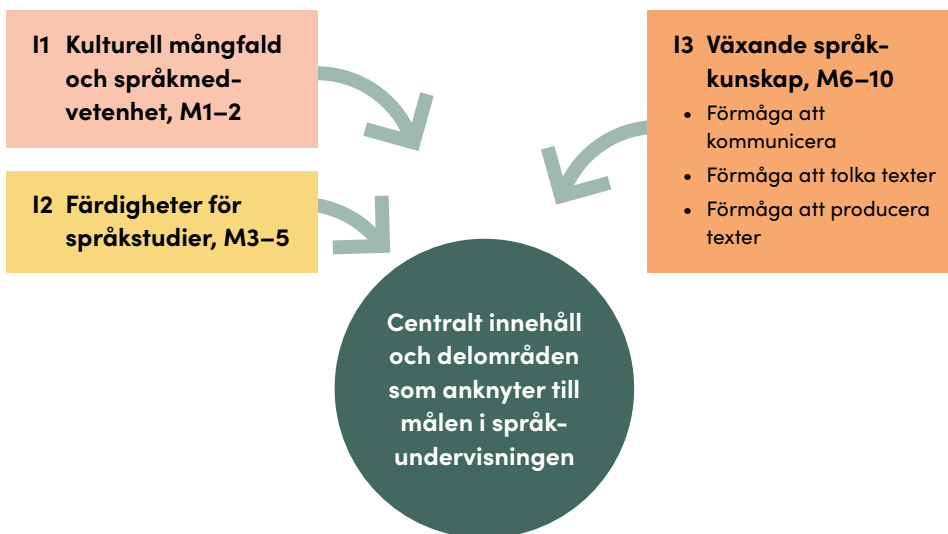
SJÄLVVÄRDERING

Självvärdering innebär att eleven får tid och möjlighet att värdera sitt arbete och sin arbetsprocess utifrån uppställda mål. Att reflektera över eget lärande utvecklar samtidigt den metakognitiva förmågan, förmågan att reflektera och bli medveten om sitt eget lärande. För att kunna göra självvärderingar behöver eleven få handledning, exempel, stödstrukturer eller annat stöd som hjälper i processen att reflektera över det egna lärandet och fundera kring sätt att ytterligare utvecklas. Också arbetsinsatsen och studiestrategier kan ingå i en självvärdering.

Inom mofi-undervisningen kan man bygga upp en grundstruktur för självvärdering som tar fasta på de tre innehållsområden som beskrivs i läroplansgrunderna (se figur 6).

FIGUR 6

Centralt innehåll som anknyter till målen utgående från läroplansgrunderna



Förutom avstamp i de tre innehållsområdena kan man inbegripa förmågan att arbeta, de mångsidiga kompetenserna och valda delar ur målen i läroplansgrunderna eller nivåskalan för växande språkkunskap (se nedan). Genom att i början bygga upp självvärderingar enligt samma upplägg handleder man eleverna i att tänka mer mångsidigt.

För att synliggöra progressionen kan läraren ta stöd i Anderson och Krathwohls (2001) reviderade taxonomi med syfte att handleda eleverna till framsteg i sitt lärande och kunnande. **Taxonomi beskriver nivåer av tänkande**, dvs. kognitiva processer, med hjälp av olika verb. Verben beskriver alltså olika nivåer av kunskap, om det t.ex. handlar om att känna igen ordens betydelser eller tillämpa nya ord i olika sammanhang. Nedan följer ett exempel på en kontextbunden självvärdering, där man för elever i åk 3 utgått från målområdet för växande språkkunskap.

OPPILAAN ITSEARVIOINTI			
Nimi: _____	Luokka: _____	Päivitys: _____	
		OLEN ERI MIELTÄ	OLEN SAMAA MIELTÄ
1. Taito toimia vuorovaikutuksessa			
Osallistun keskusteluun tunnilla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huomioin kaverin mielipiteitä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan nimetä vähintään viisi tärkeää polkupyörän osaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan selittää miksi on tärkeää, että polkupyörä on huollettu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan kertoa minusta ja perheestäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Taito tulkita tekstejä			
Ymmärrän sitä mitä luen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan tulkita kuvaa liikennefilanteesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Taito tuottaa tekstejä			
Tunnistan pitkän vokaalin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnistan kaksoiskonsonantin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan kirjoittaa omia lauseita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kielen opiskelutaidot			
Näytän osaamiseni tunnilla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teen kotitehtävät.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annan itselleni ja toisille työrauhaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>			
Yhdessä keskusteltu.			

KAMRATRESPONS

Kamratrespons är en del av den formativa bedömningen. **Det handlar inte om att eleverna ska bedöma varandra, eftersom det alltid är läraren som utför bedömningen av elevens lärande och kunnande.** Det är också läraren som handleder eleverna i att ge och ta emot kamratrespons genom att förklara varför och hur arbetet genomförs. De behöver få tid att öva och framförallt känna till syftet med kamratresponsen: att den ska utveckla och ges i god ton, inte stjälp. Det är bra att diskutera vilken typ av kamratrespons som är effektiv och ineffektiv ur ett lärandeperspektiv. Läraren behöver vara medveten om att det tar tid att utveckla en god responskultur. I

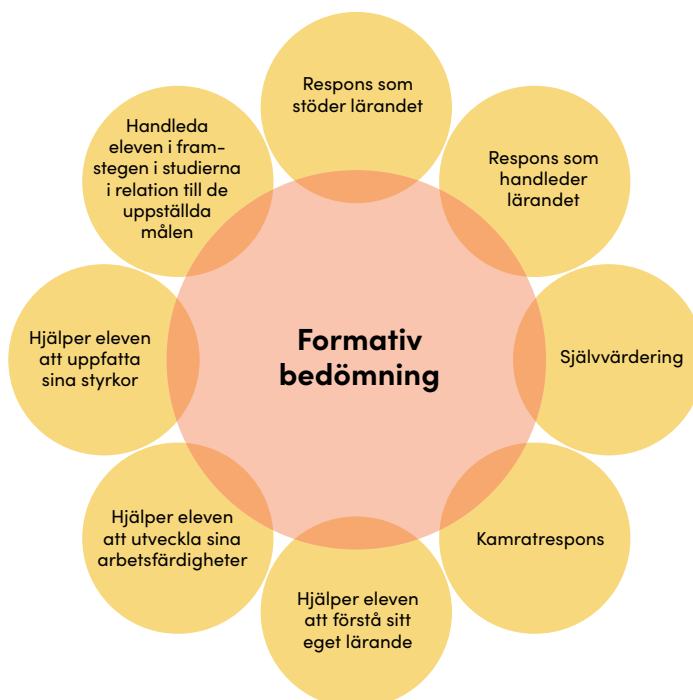
början kan man gärna utgå från strukturerade protokoll som ger eleverna stöd för att ge respons. **Då eleverna vet vad responsen ska fokusera på blir den också bättre.**

Att ge kamratrespons innebär att eleverna genom att ta del av andras arbete också inhämtar nya aspekter och får fler exempel på hur uppgifter kan lösas eller genomföras. Det hjälper dem alltså att bli skickligare på att identifiera både sina egna och andras styrkor och utvecklingsområden. Williams (2015) uttrycker det här som att **eleverna blir läranderesurser för varandra**. Eleverna uttrycker responsen på sitt sätt och med sina ord, vilket ger responsen en annan karaktär än lärarens. Att verbalisera responsen stärker alltså samtidigt elevens eget kunnande och lärande.

Vi avslutar det här avsnittet om formativ bedömning med en bild som fångar upp det mest centrala innehållet. Bilden beskriver den formativa bedömningen som uppmuntrar, peppar och ökar elevernas vetgirighet med beredskap att möta utmaningar med ett dynamiskt tänkesätt.

FIGUR 7

Formativ bedömning – respons som stöder lärandet



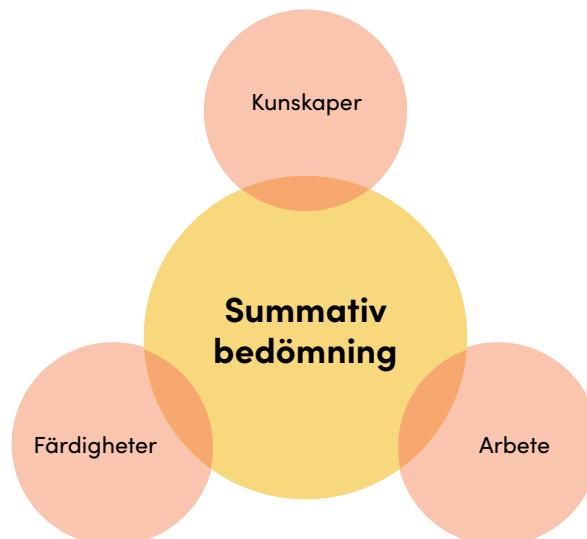
Mer om summativ bedömning

Syftet med den summativa bedömningen är att beskriva hur väl och i vilken mån eleven har uppnått de mål som ställts upp för läroämnena i den lokala läroplanen. Den summativa bedömningen genomförs i relation till de mål och kunskapskrav som ställts upp för läroämnena i läroplansgrunderna. Bedömningen i läsårets slut är en helhetsbedömning av elevens kunnande.

I den summativa bedömningen bedöms elevens kunskaper, färdigheter och arbete. Innehållet i läroplansgrunderna kopplas ofta till kunskap. **Kunskaper** i mofi kan handla om att kunna ämnesspecifika begrepp och utveckla ett kunskapsspråk. **Färdigheter** handlar om ämnesspecifika sådana såsom förmågan att tolka texter. Också metakognitiva färdigheter – ”att lära sig att lära” – inbegrips i detta sammanhang. Med **arbete** avses förmågor som att arbeta självständigt och i grupp, att planera och utvärdera sitt eget arbete, att agera ansvarsfullt och försöka sitt bästa samt att agera konstruktivt i kommunikationssituationer.

FIGUR 8

Summativ bedömning



Summativ och formativ bedömning kan ligga nära varandra och samma uppgift kan fungera både summativt eller formativt beroende på responsen och syftet med uppgiften. Ett sedvanligt prov där de rätta svaren summeras till ett slutgiltigt poängtal eller vitsord innebär ett summativt angreppssätt. Samma prov, men där läraren ger kommentarer om det som fungerar och inte fungerar och låter eleven jobba vidare utgående från kommentarerna, t.ex. med en kamrat, innebär istället ett formativt angreppssätt.

I bedömningen av elevens kunnande ska kunskapskrav som fastställts i läroplansgrunderna och som härletts ur målen för läroämnena användas. Kunskapskraven har definierats för den bedömning som ska ges i slutet av de olika årskurserna och för slutbedömningen. Kunskapskraven är inte mål som ställts upp för eleverna, utan de beskriver vilken kunskapsnivå som krävs för olika vitsord.

Elevers slutvitsord ger en helhetsbild av elevens kunnande och grundar sig på den kunskapsnivå som eleven uppvisar i relation till målen och kunskapskraven för slutbedömningen. Alla mål som fastställts i läroplansgrunderna för lärokursen i läroämnet och kunskapskrav för slutbedömningen beaktas oberoende av för vilken årskurs enskilda mål har ställts upp i den lokala läroplanen. Om en elev uppnår en bättre kunskapsnivå i något mål kan det kompensera en underkänd eller svagare prestation i något annat mål.

Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling

Ett centralt och mångsidigt redskap i språkundervisningen är **den gemensamma europeiska referensramen** (CEFR; se t.ex. Skolverket, 2007) och den finländska tillämpningen som utarbetats utifrån den, dvs. **nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling** (se nedan).

Den europeiska referensramen utgör en gemensam ram för språkinläring, språkundervisning och bedömning. I referensramen ingår inte endast beskrivningar av språkliga färdigheter, utan den omfattar också den kulturella kontext som omger språket. Syftet med referensramen är att den ska fungera som en gemensam grund på många olika plan, t.ex. i anslutning till läroplaner, utbildning och examina, och för olika aktörer såsom lärare, utbildare och andra ansvariga inom utbildning. Referensramen underlättar samarbetet mellan språk och bidrar till samförstånd t.ex. kring språkfärdighet, språkliga kompetenser och kunskapsnivåer. Ett centralt syfte med referensramen är också att lyfta fram flerspråkig kompetens, dvs. utvecklingen

av en språklig repertoar där alla språkkunskaper och olika färdigheter ingår, även begränsade kunskaper i språk.

Bedömningen av delområdena för växande språkkunskap ska grunda sig på den europeiska referensramen och den finländska tillämpningen som utarbetats utifrån den. Referensramen och nivåskalan utgör en skala med stigande nivåer för språkfärdigheter och beskriver vad eleven kan göra på en viss nivå och i olika skeden av läroprocessen. Delområdet Växande språkkunskap inkluderar enligt läroplansgrunderna förmågan att kommunicera, förmågan att tolka text och förmågan att producera text. För målen inom dessa målområden är kunskapskraven för de olika områdena definierade på en viss nivå enligt nivåskalans kunskapsnivåer för språket ifråga. Trots att nivåskalan fungerar som ett stöd i bedömningen av elevens språkfärdigheter är det viktigt att skilja mellan att definiera eller fastställa nivån för elevens språkfärdigheterna och att ge vitsord för elevens kunnande.

Referensramen och den finländska nivåskalan är inte endast ett redskap för läraren i bedömning av kunnande utan kan användas som ett mångsidigt verktyg i både undervisningen och i planeringen av den, t.ex. i val av innehåll, uppgifter och material. Eleven kan utnyttja nivåskalan som ett redskap på olika sätt, t.ex. självständigt för självvärdering av de egna färdigheterna eller för att ställa de egna färdigheterna i relation till målen för den kunskapsnivå som är uppställd för språket och lärokursen ifråga. Med nivåskalan som grund är det också möjligt att reflektera över den egna utvecklingen av färdigheterna i olika språk och ställa upp mål för framtiden. Nivåskalan är inte endast ett redskap för individuell reflektion utan kan också fungera som ett verktyg för formativ bedömning, till exempel som grund för diskussion kring språkkunskap tillsammans med andra, i kamratrespons.

TABELL 6

Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling för det andra inhemska språket och främmande språk (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Kunskapsnivå A1.1 – De första grunderna i språket	
Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven klarar sporadiskt av, med stöd av sin samtalspartner, några ofta återkommande och rutinmässiga kommunikationssituationer.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven behöver mycket hjälpmedel (till exempel gester, teckningar, lexikon, internet). Eleven kan ibland gissa eller härleda enskilda ords betydelse utgående från kontexten, allmän kunskap eller sina andra språkkunskaper. Eleven kan uttrycka om hen har förstått.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan använda några för språket eller kulturen typiska artighetsfraser (hälsa, säga adjö, tacka) i några mycket rutinmässiga sociala sammanhang.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår en begränsad mängd talade och skrivna ord och uttryck. Eleven känner till teckensystemet eller ett mycket begränsat antal skrivtecken.
Förmåga att producera texter	Eleven kan uttrycka sig mycket begränsat i tal med hjälp av inövade ord och inlärd standarduttryck. Eleven uttalar några inövade uttryck begripligt. Eleven kan skriva några enskilda ord och uttryck.
Kunskapsnivå A1.2 – Elementär språkfärdighet stadd i utveckling	
Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven klarar sporadiskt av ofta återkommande rutinmässiga kommunikationssituationer, men tar för det mesta ännu stöd av sin samtalspartner.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven använder sig av det mest centrala ord- och uttrycksförrådet i sin kommunikation. Eleven behöver mycket hjälpmedel. Eleven kan be samtalspartnern att upprepa eller tala långsammare.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan använda några av de allra vanligaste artighetsfraserna typiska för språket i rutinmässiga sociala sammanhang.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår skriven text bestående av några ord och långsamt tal som innehåller inövade, bekanta ord och uttryck. Eleven kan urskilja enskilda fakta i en text.
Förmåga att producera texter	Eleven kan med hjälp av ett begränsat uttrycksförråd berätta om några bekanta och för hen viktiga saker samt skriva några korta meningar om inövade ämnen. Eleven uttalar de flesta inövade uttrycken begripligt. Eleven behärskar ett mycket begränsat ordförråd, några situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken.
Kunskapsnivå A1.3 – Fungerande elementär språkfärdighet	
Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven reder sig i många rutinmässiga kommunikationssituationer men tar ibland stöd av sin samtalspartner.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven deltar i kommunikation men behöver fortfarande ofta hjälpmedel. Eleven kan reagera med korta verbala uttryck, små gester (till exempel genom att nicka), ljud eller liknande minimal respons. Eleven måste ofta be samtalspartnern att förtydliga eller upprepa.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan använda vanliga uttryck som kännetecknar artigt språkbruk i många rutinmässiga sociala sammanhang.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår med hjälp av kontexten skriven text och långsamt tal som innehåller enkla, bekanta ord och uttryck. Eleven kan plocka ut enkel information enligt behov ur en kort text.
Förmåga att producera texter	Eleven behärskar en begränsad mängd korta, inövade uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer. Eleven kan med hjälp av ett begränsat uttrycksförråd berätta om vardagliga och för hen viktiga saker samt skriva enkla meddelanden. Eleven uttalar inövade uttryck begripligt.

Kunskapsnivå A2.1 – Den grundläggande språkfärdighetens begynnelseked

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven kan utbyta tankar eller information i bekanta och vardagliga situationer och stundtals hålla igång en konversation.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven deltar i allt högre grad i kommunikation. Eleven använder mer sällan non-verbala uttryck. Eleven måste relativt ofta be samtalspartnern upprepa eller förtydliga. Eleven kan i någon mån utnyttja samtalspartnerns uttryck i sin egen kommunikation.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven klarar av korta sociala situationer. Eleven kan använda de vanligaste artiga hälsnings- och tilltalsfraserna samt artigt framföra till exempel önskemål, invitationer, förslag och ursäkter och besvara sådana.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår texter som innehåller enkla, bekanta ord och uttryck samt tydligt tal. Eleven förstår det centrala innehållet i korta, enkla budskap som intresserar hen och grundtankarna i en förutsägbar text som innehåller ett bekant ordförråd. Eleven klarar mycket enkel slutledning med hjälp av kontexten
Förmåga att producera texter	Eleven kan med enkla meningar och ett konkret ordförråd berätta om vardagliga och konkreta saker som är viktiga för hen. Eleven behärskar ett lätt förutsägbart ordförråd och många centrala strukturer. Eleven kan tillämpa några grundläggande uttalsregler också i andra än inövade uttryck.

Kunskapsnivå A2.2 – Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven reder sig relativt bra i olika vardagliga kommunikationssituationer. Eleven kan i allt högre grad ta initiativ i en kommunikationssituation.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven deltar i allt högre grad i kommunikation. Eleven använder vid behov standarduttryck för att be om precisering av nyckelord. Eleven måste då och då be samtalspartnern upprepa eller förtydliga. Eleven använder till exempel ett närliggande eller allmänare begrepp när hen inte vet det exakta begreppet (hund/djur eller hus/stuga).
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan använda språket på ett enkelt sätt för centrala ändamål, till exempel för att utbyta information eller uttrycka sin åsikt eller ståndpunkt på ett lämpligt sätt. Eleven kan diskutera artigt med hjälp av vanliga uttryck och grundläggande kommunikationsrutiner.
Förmåga att tolka texter	Eleven kan i mycket stora drag följa med ett tydligt anförande, känner ofta igen ämnet i en pågående diskussion och förstår det väsentliga i en allmänspråklig text eller långsamt tal som innehåller bekanta ord. Eleven kan härleda betydelsen av obekanta ord utgående från kontexten.
Förmåga att producera texter	Eleven kan räkna upp och beskriva (för sin ålder typiska) saker som anknyter till vardagen med hjälp av vanliga ord, några idiomatiska uttryck samt grundläggande och ibland också lite svårare strukturer. Eleven kan tillämpa några grundläggande uttalsregler också i andra än inövade uttryck.

Kunskapsnivå B1.1 – Den grundläggande språkfärdighetens begynnelseked

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven kan relativt obehindrat kommunicera, delta i diskussioner och uttrycka sina åsikter i vardagliga kommunikationssituationer.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven kan i någon mån ta initiativ i olika skeden av en kommunikationssituation och försäkra sig om att samtalspartnern har förstått budskapet. Eleven kan omskriva eller byta ut obekanta ord eller omformulera sitt budskap. Eleven kan diskutera betydelsen av obekanta uttryck.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven visar att hen behärskar de viktigaste artighetskutymerna. Eleven kan i sin kommunikation ta hänsyn till några viktiga kulturellt betingade aspekter.

Förmåga att tolka texter	Eleven förstår det väsentliga och vissa detaljer i tydligt och relativt långsamt allmänspråkligt tal eller i lättfattlig skriven text. Eleven förstår tal eller skriven text som bygger på gemensam erfarenhet eller allmän kunskap. Eleven urskiljer även utan förberedelse det centrala innehållet, nyckelord och viktiga detaljer.
Förmåga att producera texter	Eleven kan redogöra för det väsentliga och även för vissa detaljer angående vardagliga ämnen, verkliga eller fiktiva, som intresserar hen. Eleven använder sig av ett relativt omfattande ordförråd och olika strukturer samt en del allmänna fraser och idiom. Eleven kan tillämpa flera grundläggande uttalsregler också på andra än inövade uttryck.

Kunskapsnivå B1.2 – Flytande grundläggande språkfärdighet

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven kan relativt obehindrat delta i kommunikation också i vissa mer krävande situationer som till exempel då man informerar om en aktuell händelse.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven kan ta initiativ och använda lämpliga uttryck i en kommunikationssituation där ett bekant ämne behandlas. Eleven kan relativt naturligt rätta till missförstånd. Eleven kan diskutera betydelsen också av mer komplicerade uttryck.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan för olika ändamål använda ett språk som inte är för familjärt men inte heller alltför formellt. Eleven känner till de viktigaste artighetskutymerna och följer dem. Eleven kan i sin kommunikation ta hänsyn till viktiga kulturellt betingade aspekter.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår tydligt tal som innehåller fakta om bekanta eller relativt allmänna ämnen och klarar också i någon mån av texter som förutsätter slutledning. Eleven förstår det väsentliga och de viktigaste detaljerna i en mer omfattande formell eller informell diskussion i omgivningen.
Förmåga att producera texter	Eleven kan berätta om vanliga konkreta ämnen genom att beskriva, specificera och jämföra. Eleven uttrycker sig relativt obehindrat. Eleven kan skriva personliga och mer officiella meddelanden och uttrycka sina tankar också om en del fiktiva ämnen. Eleven använder sig av ett relativt omfattande ordförråd, vanliga idiom, olika strukturer och även komplicerade meningar. Eleven behärskar de grundläggande uttalsreglerna också för andra än inövade uttryck.

Kunskapsnivå B2.1 – Självständig språkfärdighet, grundnivå

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven kan kommunicera obehindrat också i nya kommunikationssituationer som ibland inbegriper abstrakt, men ändå tydligt språk.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven kan uttrycka sin åsikt och ibland för att vinna tid använda standarduttryck, såsom "Det är en svår fråga". Eleven kan diskutera betydelsen också av komplicerade uttryck och begrepp. Eleven kan ge akt på sin egen förståelse och kommunikation och korrigera sitt språk.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven strävar efter att uttrycka sina tankar sakligt och med respekt för sin samtalspartner samt ta hänsyn till de krav som olika situationer ställer.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår muntlig eller skriven text som är invecklad till språk och innehåll. Eleven kan följa med omfattande tal och komplicerad argumentation samt redogöra för det centrala innehållet i det hörda. Eleven förstår en stor del av en pågående diskussion. Eleven förstår olika typer av skrivna texter, som också kan handla om abstrakta ämnen, fakta, attityder och åsikter.
Förmåga att producera texter	Eleven kan med mångsidiga strukturer och ett relativt omfattande ordförråd, som också inbegriper idiomatiska och abstrakta uttryck, uttala sig relativt klart och exakt om olika saker som hör till det egna erfarenhetsområdet. Eleven kan delta också i relativt formella diskussioner. Eleven behärskar ett relativt omfattande ordförråd och även krävande satsstrukturer. Uttalet är tydligt, betoningen ligger på rätt stavelse i ordet och talet innehåller några för målspråket typiska intonationsmönster.

Kunskapsnivå B2.2 – Fungerande självständig språkfärdighet

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven kan använda språket i olika typer av kommunikations-situationer, också nya, som förutsätter ett mångsidigt språk.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven strävar efter att ge respons, komma med kompletterande synpunkter eller slutsatser. Eleven kan bidra till att kommunikationen fortlöper och vid behov använda omskrivningar. Eleven kan diskutera betydelsen också av komplicerade uttryck och begrepp. Eleven kan använda strategier som stödjer förståelsen, såsom att plocka ut det centrala innehållet och till exempel göra anteckningar om det hörda.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan uttrycka sina tankar naturligt, tydligt och artigt både i en formell och en informell situation samt välja språkbruk efter situation och samtalspartner.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår pågående eller inspelat, klart strukturerat talat standardsspråk i alla situationer. Eleven förstår i viss mån också främmande språkformer. Eleven kan läsa invecklade texter skrivna för olika ändamål och sammanfatta det centrala innehållet i dem. Eleven kan känna igen attityder och kritiskt bedöma det hörda och/eller lästa.
Förmåga att producera texter	Eleven kan uttrycka sig på ett säkert, tydligt och artigt sätt. Eleven behärskar i stor utsträckning språkliga medel för att uttrycka konkreta och abstrakta, bekanta och obekanta ämnen. Eleven kan kommunicera spontant och skriva en tydlig och strukturerad text. Uttalet är mycket tydligt, betoningen ligger på rätt stavelse i ordet och talet innehåller några för målspråket typiska intonationsmönster.

Kunskapsnivå C1.1 – Avancerad språkfärdighet, grundnivå

Förmåga att kommunicera: <i>Kommunikationsförmåga i olika situationer</i>	Eleven kan kommunicera mångsidigt, obehindrat och exakt i alla kommunikationssituationer.
Förmåga att kommunicera: <i>Kulturellt lämpligt språkbruk</i>	Eleven tar på ett naturligt sätt ansvar för att kommunikationen flyter. Eleven kan omformulera sitt budskap och klara sig ur svåra situationer. Använder skickligt språk- eller kontextrelaterade antydningar för att dra slutsatser eller förutspå det som kommer.
Förmåga att kommunicera: <i>Användning av kommunikationsstrategier</i>	Eleven kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala ändamål, även uttrycka känslotillstånd, indirekta antydningar (till exempel ironi) och humor.
Förmåga att tolka texter	Eleven förstår i detalj också längre anföranden om bekanta och allmänna ämnen, även om talet inte skulle vara tydligt strukturerat eller om det skulle innehålla idiomatiska uttryck eller registerbyten. Eleven förstår i detalj invecklade abstrakta skrivna texter och kan kombinera information från komplicerade texter.
Förmåga att producera texter	Eleven kan uttrycka sig obehindrat, exakt och strukturerat om många olika ämnen eller hålla ett relativt långt, förberett anförande. Eleven kan med säker och personlig stil skriva välstrukturerade texter om invecklade ämnen. Elevens språkliga uttrycksförråd är mycket omfattande. Uttalet är naturligt och behagligt att lyssna på. Talrytmen och intonationen är typiska för målspråket.

För den som vill fördjupa sig:

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Kirjokansi.
- Diaz, P. (2014). *Arbeta formativt med digitala verktyg*. Studentlitteratur.
- Hattie, J., & Yates, G. (2015). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Natur & Kultur.
- Heyer, C., & Hull, I. (2014). *Formativ bedömning – konkreta exempel och metodiska tips*. Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2018). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Gleerups.
- Nottingham, J. (2017). *Utmanande återkoppling – som för dina elevers lärande framåt*. Natur & Kultur.
- Nottingham, J. (2017). *Utmaningsmodellen – ge rätt motstånd och stöttning genom lärandegropen*. Natur & Kultur.
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.
- Skolverket. (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2144>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.
- Wallberg, H. (2020). *Lektionsdesign – en handbok*. Gothia.
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Natur & Kultur.



Differentierad undervisning för ökad delaktighet

Begreppet **differentiering** (finska *eriyttäminen*) är ett centralt begrepp i läroplansgrunderna och återkommer närmare 100 gånger. Kort sammanfattat innebär det att man bör ta elevernas olikheter i beaktande och att alla elever i ett klassrum ska kunna ta till sig undervisningen.

När trestegsstödet trädde i kraft år 2011 var en av flera grundidéer att tröskeln för att få stöd i lärande och skolgång skulle sänkas och att åtgärder skulle sättas in snabbare. Alla elever omfattas av det allmänna stödet, som främst ges i form av differentiering och stödundervisning av klass- och ämneslärare.

Lär miljöerna ska planeras utifrån elevernas individuella behov. På det viset kan man förebygga behovet av särskilt stöd för lärande och skolgång.

Ibland räcker det med små justeringar eller tillfälliga stödinsatser för att stödja en elev som har utmaningar i sitt lärande. Men om svårigheterna fortgår kan det behövas en pedagogisk kartläggning i samarbete med en speciallärare för att bedöma om eleven

behöver regelbundna insatser, vilket dokumenteras i en plan för elevens lärande (intensifierat stöd) eller i en individuell plan (särskilt stöd).

Oavsett omfattningen av elevens stödbehov har varje elev med tvåspråkig bakgrund rätt att delta i mofi-undervisning. Att inte inkludera en elev i mofi-undervisningen på grund av inlärningssvårigheter eller svårigheter med skolgången är emot god etik och de styrdokument som det finländska skolsystemet följer. Exempelvis hänvisar läroplansgrunderna till *Finlands grundlag* (731/1999) 6 § 2 mom. som handlar om diskriminering och *Lag om likabehandling* 6 § 1 mom.

Trenden under de senaste årtiondena i vårt land har varit ett minskat antal specialskolor och specialklasser. En inkluderande arbetsform för en elev i behov av särskilt stöd är **samundervisning** mellan klass- eller ämneslärare och speciallärare. Då är alla elever tillsammans i samma klassrum. Men att en elev i behov av stöd finns i ett klassrum betyder inte per automatik att eleven är inkluderad och har en fungerande skolgång. Inkluderingsforskarna är överens om att inkludering kräver mer än bara en fysisk placering. En total inkludering innebär också att man tillämpar olika former av stöd med tillräckliga resurser. Alla involverade behöver vara införstådda med upp-lägget och ställa sig positiva till den bakomliggande filosofin. I [kapitel 6](#) i handboken går vi närmare in på hur lärare kan samarbeta i samma klassrum.

Olika sätt att differentiera

Differentiering i undervisningen ska styra valet av arbetssätt. Differentieringen ska grunda sig på kännedom om eleverna och vara ett centralt pedagogiskt perspektiv i all undervisning.

En del lärare kan uppleva utmaningar när de läser läroplansgrundernas formuleringar om differentiering. Självfallet finns det en gräns för en lärares tid och kapacitet, men det handlar oftast om små justeringar som grundar sig på lärarens observationer av elevernas behov. **Differentiering ger större belöning än det kostar i insats.** Elevernas motivation, självkänsla och inlärningsförmåga påverkas positivt genom att exempelvis under lärarens handledning låta dem välja mellan olika texter och uppgifter eller låta elever med läs- och skrivsvårigheter använda alternativa verktyg. I en elevgrupp finns en stor variation av förkunskaper, lärstilar, motivation, arbetstempo, koncentrationsförmåga, inlärningsförmåga och så vidare. Genom att differentiera beaktar man alla elevers behov, **både de som behöver utmaningar och de som behöver stöd för att lära sig** det mest centrala.

Genom mångsidiga arbetssätt och bedömningsmetoder får eleverna möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt.

Genom **organisatorisk yttre differentiering** och **pedagogisk inre differentiering** ser man till att elevernas behov tillgodoses. Man brukar tala om tre dimensioner av den pedagogiska differentieringen:

1. Omfattning – Hur mycket ska man ta upp av det aktuella ämnet?
2. Djup (nivå) – Hur ingående behöver man förklara och vilka är förkunskaperna?
3. Tempo – Ska en uppgift t.ex. göras på några dagar eller två veckor?

Exempel på differentiering av **omfattning**

- Samma centrala innehåll för alla, men möjlighet att lära sig mer/mindre.
- Att vid bearbetning av text ge möjlighet att läsa fördjupat material/valda delar.
- Att vid skönlitterär analys erbjuda möjlighet att utgå från en roman respektive novell.

Exempel på differentiering av **djup** (nivå)

- Elever kan skriva mer eller mindre komplexa meningar eller texter.
- Eleverna kan använda stödstrukturer för att kunna genomföra uppgiften.
- Elever lär sig tillämpa kunskap genom att ta stöd av t.ex. läromedel och instuderingsfrågor.
- Elever utför uppgifter med olika svårighetsgrad. Det handlar inte om att eleverna får flera uppgifter där de övar samma sak, utan de uppmuntras att fördjupa sina kognitiva språkfärdigheter genom progression i uppgiftstyper.

Exempel på differentiering av **tempo**

- Alla elever förväntas inte hinna med lika mycket.
- Elever kan ha olika typer av uppgifter inom temat utifrån tempo.
- Elever kan ha behov av mer/mindre tid för att utföra uppgifter.
- Elever kan få utföra uppgifter under flera kortare tillfällen.

Följande är exempel på differentiering av **arbetsätt och undervisningsarrangemang** i fall då eleven har koncentrationssvårigheter eller andra utmaningar som förhindrar lärandet:

- Genomgång av lektionsinnehållet med tydliga målbeskrivningar för uppgifter/lärande.
- Förenklade, förtydligade och uppspälkta instruktioner och arbetsbeskrivningar.
- Eleven får mer handledning, gärna förebyggande inför troliga/upprepade utmaningar.
- Variation genom att mångsidigt ta nytta av olika språkfärdighetsområden (tala, skriva, läsa och lyssna).
- Vid läsning kan olika sinnen beaktas; lyssna istället för att läsa själv eller en kombination av dessa. Utnyttja ljudböcker och talsynteser.
- Multimodala texter kan skapas med hjälp av olika hjälpmedel såsom penna, tal (diktering) eller andra digitala verktyg.
- Eleven kan träna och lära sig nya ord via texter, laborationer, spel eller med hjälp av digitala program.
- Helhetsförståelsen för innehållet stärks och fördjupas genom att utnyttja t.ex. bilder, bildspel, texter, berättelser och genomgång i större eller mindre grupperingar.
- Eleven ges vid behov möjlighet att komplettera muntligt.
- Flexibla grupperingar och arrangemang.
- För att stärka koncentrationsförmågan kan man placera elevens arbetsstation nära läraren eller långt ifrån sådant som kan störa uppmärksamheten som t.ex. dörr, fönster och andra elever.
- Tydliga, gemensamma regler och rutiner i klassen för arbetsron.
- Saker i klassen har egna platser. Avlägsna distraherande moment, såsom föremål och överflöd av bilder på väggarna.

Läroplansgrunderna betonar en mångsidig bedömning. Eleven behöver ges flera tillfällen för att på olika sätt få visa sitt lärande och kunnande. Differentiering behöver därför också tillämpas under bedömningssituationer.

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

Tycker du att det är orättvist att vissa får använda glasögon för att kunna läsa ännu bättre? Ingen anser det, eftersom glasögonen är ett hjälpmedel för att kunna se texten lika tydligt som normalseende ser den. Läs hjälpmedel ger alla samma utgångsläge för läsning. På samma sätt borde olika kompensatoriska hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter betraktas.

För att få diagnosen dyslexi (finska *lukihäiriö/lukivaikeus/dysleksia*), som är det samma som specifika läs- och skrivsvårigheter, förutsätts att övriga orsaker som låg allmänbegåvning, synproblem eller inadekvat skolgång har uteslutits. **Att inte ge elever med dyslexi samma förutsättningar som övriga elever för lärande är diskriminerande**, eftersom problematiken är avgränsad endast till läsning och rättstavning och begåvningen kan vara till och med över genomsnittet.

Prevalensen för dyslexi ligger mellan 1,5 % och 8 %, medan man säger att 10–15 % av eleverna har läs- och skrivsvårigheter av olika grad och orsaker. För att få specialpedagogiskt stöd i den finländska skolan krävs inte medicinska diagnoser, utan man nöjer sig oftast med speciallärarnas utredningar och konstaterande av stödbehov.

Skapa lärandesituationer som stärker elevens självkänsla och ger upplevelser av att lyckas.

De flesta läroämnen involverar läsning. Det betyder att skolvardagen kan befästa känslan av misslyckande hos elever med dyslexi ifall de inte får det stöd de behöver. Studier har visat att dyslexi och neuropsykiatriska diagnoser är överrepresenterade bland ungdomar som slås ut från samhället eller hamnar i kriminalitet.

Varje lärare kan bidra till att **skapa lärandesituationer som stärker elevens självkänsla och ger upplevelser av att lyckas**.

Det finska språket har en yttlig ortografi, vilket betyder att förhållandet mellan bokstav och ljud är nästan ett till ett, med endast 24 bokstav-ljudkombinationer. I praktiken betyder det att elever med dyslexi inte uppvisar samma symptom vid läsning och rättstavning av finska, som av svenska eller engelska. Trots att det regelbundna stavningsmönstret i finskan underlättar läsningen och stavningen, kan de långa orden och meningarna försvåra läsningen, vilket inverkar negativt på läsförståelsen.

Finska ord kan böjas i många olika former och ha många ändelser, vilket försvårar läsningen och kräver en förståelse för hur ordets betydelse förändras. Det som också

är problematiskt med finskan för elever med dyslexi är långa och korta vokaler (jämför *tuli – tuuli – tulli*). Redan i de lägre årskurserna kan eleverna lekfullt introduceras i tematiken hur en bokstav kan ändra ett ords betydelse. Tillsammans i elevgruppen kan man öva på att lyssna efter och bli medveten om t.ex. de långa vokalerna.

Specialundervisning vid lässvårigheter hos finskspråkiga elever brukar fokusera på träning av fonologisk medvetenhet, stavelsesegmentering, auditiva-visuella samband, läs- och stavningsövningar (t.ex. upprepad läsning och gemensam högläsning) samt språkspel (stavelser, rim och fonem). Även elever med dyslexi behöver utveckla sin läs- och skrivförmåga och detta kan göras med stöd av kompensatoriska hjälpmedel och muntlig komplettering. **Specialläraren kan träna den tekniska läsningen och handleda elevens övriga lärare.**

Det är viktigt att **variera arbetssätt och beakta de olika språkfärdigheterna** så att varje lektion inte ska upplevas som en mödosam läs- och rättstavningslektion. Eleven behöver också få kompensatoriska hjälpmedel och lättlästa texter. Lättlästa texter följer vissa riktlinjer vad gäller t.ex. ordval, meningslängd, typsnitt och textmängd per sida. De lättlästa böckerna är markerade med särskilda färgmarkörer eller logon i biblioteken. **En äldre elev ska erbjudas åldersadekvata böcker med lättläst text, istället för böcker skrivna för yngre barn** vilket kan uppfattas förödmjukande. Lärare kan själva skriva om texter, enligt principerna för lättläst. Vid behov ger LL-center anvisningar för hur omskrivningen går till.

I dagens läge då det i varje skola finns datorer och/eller lärplattor kan man utnyttja möjligheter till **digitala lärverktyg som läs- och skrivstöd**. Man kan t.ex. använda textbehandlingsprogrammets inbyggda stavningskontroll. I många smarttelefoner och lärplattor finns inbyggda funktioner såsom diktering och talsyntes, vilka gynnar personer med olika funktionsnedsättningar. Det finns applikationer med talsyntes som inte är dyra, t.ex. ClaroSpeak och Prizmo. Prizmo kan också scanna in tryckt text och omvandla den till tal. En app för diktering är t.ex. Dragon Dictator. Celia har gratistjänster för ljudböcker till skolorna. Eleverna kan också använda sig av digitala ordböcker eller tilläggstjänster för textbehandlingsprogram med ordprediktion.

Särskilt begåvade elever

I varje klassrum finns i genomsnitt en särskilt begåvad elev, även kallad särbegåvad. Det är alltså inte frågan om så kallade underbarn, som har mycket ovanliga gåvor. Tvärtom upptäcker man inte ens alltid särskilt begåvade elever, eftersom en del underpresterar och bara en del visar sina förmågor genom skolprestationer. Dessutom kan fenomenet *twice exceptional* ytterligare komplicera situationen, dvs. en funktionsnedsättning såsom ADHD eller dyslexi hos särskilt begåvade elever.

Särskilt begåvade elever utmärks ofta av att de för komplexa resonemang, kommer på kreativa lösningar, har en god minneskapacitet, avancerad humor, ett snabbt lärandetempo, sug efter kunskap, en högkänslighet och ett stort behov av logik. De vill ha meningsfulla och intellektuellt utmanande uppgifter och blir därför lätt uttråkade och omotiverade om de måste gå igenom sådant som de redan kan eller som de ser som ytliga, mekaniska övningar. På grund av att de då ofta ifrågasätter undervisningen kan de uppfattas som lite krävande, till och med som näsvisa, perfektionister och icke-konformister.

Det finns i huvudsak två modeller man följer när man stöder särskilt begåvade elevers skolgång: **acceleration** och berikning. Acceleration handlar om individuellt tempo. De kan få en tidigarelagd skolstart, följa en individuell studietakt eller tillämpa årskursintegrerade arrangemang, vilket innebär en flexibel studiegång. Berikning handlar om differentiering av innehållet. Det innebär fokus på fördjupning där man ger eleven tillräckligt med "motstånd" och fyller lärandet med meningsfullhet. Det är viktigt att fördjupa och utmana dessa elever också med tanke på att de behöver utveckla fungerande studiestrategier. Också inom mof-undervisningen gäller det att analysera elevens styrkor och utmaningar för att komma underfund med elevens behov. Särskilt begåvade elever behöver få utmaningar och handledning i att utveckla strategier för fortsatta språkstudier för att förhindra underprestation eller sjunkande motivation.

För den som vill fördjupa sig:

- Barow, T. (Red.). (2011). *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning*. Studentlitteratur.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter. Vad gör vi och varför?* Studentlitteratur.
- Helin Henriksson, E., Ivarsson Borg, S., Norlin, A., Persson, C., & Ulvestig, I. (2020). *Specialpedagogik i praktiken. Stöd och inspiration för lärare*. Studentlitteratur.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa*. PS-Kustannus.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Studentlitteratur.
- Kreger Silverman, L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Natur & Kultur.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever. Pedagogens utmaning och möjlighet*. Gothia fortbildning.
- Lundin, J. (2017). *En skola som fungerar för alla*. Studentlitteratur.
- Swärd, A-K., Reichenberg, M., & Fischbein, S. (2020). *Positiv specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Wallberg, H. (2020). *Lektionsdesign – en handbok*. Gothia fortbildning.
- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är. Om särbegåvade barn i skolan*. Argument förlag.

Användbara nätsidor:

Avgiftsfria talböcker till skolorna:

www.celia.fi/sv/

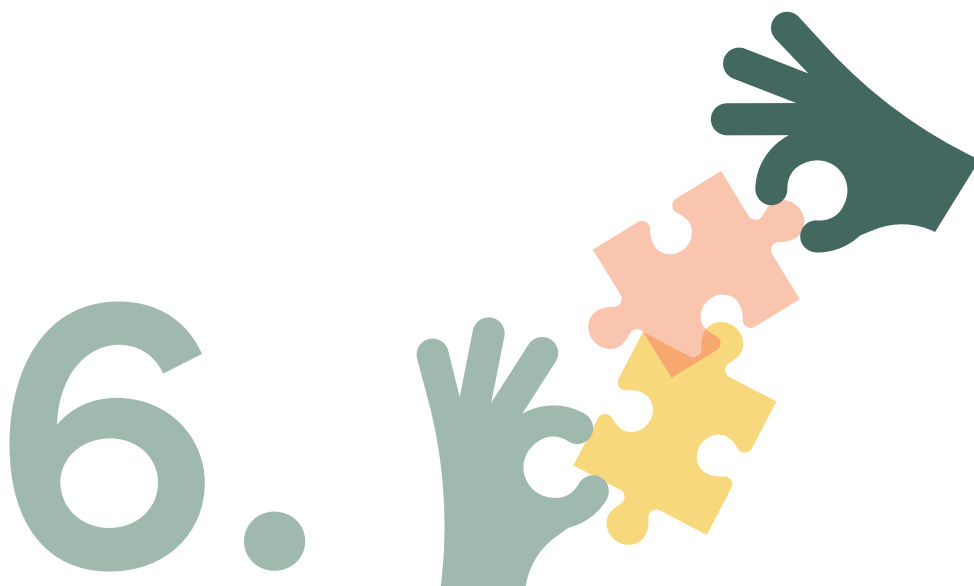
www.lukihäiriö.fi

www.oppimisvaikeus.fi

www.lukimat.fi

Att skriva lättläst:

www.ll-center.fi/Site/Data/2794/Files/attskrivalattlast-sidor.pdf



Fler lärare i samma klassrum – kollegialt stöd för elevcentrerat arbete

Kun halu yhteistyöhön lähtee työntekijästä itsestään, yhteisopettajuus saa hienon alustan onnistua ja kehittyä tavaksi tehdä työtä. Asiat saattavat loksahda paikoilleen, kun on joku, jonka kanssa saa jakaa arkea. Joku, jonka kanssa saa jakaa oppilaat ja miettiä yhdessä heidän parastaan kaikissa asioissa. Joku, jonka kanssa voi suunnitella tulevaa opetusta, jakaa työtaakkaa ja osaamistaan arjessa. Mieleen tulevista asioista voidaan puhua heti eikä vasta viikkopalaverissa.

(Hämäläinen & Tiusanen, 2020)

I det här kapitlet beskrivs möjligheter att organisera och genomföra undervisning i form av nära samarbete mellan två – eller flera – lärare i samma klassrum. Det handlar om det som ofta brukar kallas **samundervisning**, en arbetsform där lärare tillsammans stöder elevernas lärande genom ökade möjligheter att differentiera undervisningen i

heterogena grupper. I handboken vill vi specifikt lyfta samundervisning som ett sätt att arbeta med **språkligt heterogena elevgrupper** och **inkludera elever med olika former av stödbehov i mofi-undervisningen**.

Ofta presenteras samundervisning som ett samarbete där speciallärare ingår. Vi vill gärna inspirera till samarbete också mellan andra lärarkategorier, i detta fall med hjälp av egna erfarenheter av samundervisning mellan två lärare som båda undervisar i mofi: en klass- och speciallärare med ämneslärarbehörighet i finska samarbetar med en ämneslärare i finska. I kapitlet ingår exempel på praktiska arrangemang, lösningar och erfarenheter. Förhoppningen är att du tack vare texten blir inspirerad av att pröva på någon form av samundervisning!

Vad är samundervisning?

Arbetsformen kallas *co-teaching* på engelska och *yhteisopettajuus* eller *samanaikais-opetus* på finska. Här använder vi alltså samundervisning, men andra benämningar på svenska är *tvåläraryskap* (för ny forskning, se Tidström, 2020), *kompanjonundervisning* och *kompanjonläraryskap*. Samundervisning började användas mer omfattande och systematiskt, främst i USA på 1990-talet, som en metod för speciallärare att samarbeta med andra lärare för att förverkliga inklusion. Ganska snart började lärare i engelska som andraspråk och andra lärarkategorier samarbeta för att bättre kunna ta i beaktande flerspråkiga elevers språkliga utmaningar i ordinarie undervisning. Men samarbetet kan gälla många fler lärarkategorier. Idag samundervisar lärare över läroämnes- och stadiegränserna i olika kombinationer, t.ex. klasslärare med klass-, special- eller ämneslärare. Också elevhandledare i årskurserna 7–9 samundervisar med ämneslärarkollegor. Två lärare som samtidigt undervisar i samma läroämne som i t.ex. mofi kan också med fördel samundervisa. Det handlar helt enkelt om att **olika expertis möts** och berikar varandras perspektiv i syfte att säkerställa bästa möjliga resultat för elevers lärande.

Hur kan man organisera och strukturera samundervisningen?

Enligt våra egna erfarenheter kan samundervisning möjliggöras organisatoriskt till exempel genom att all finskundervisning i skolan schemaläggs parallellt, vilket gör att olika typer av samundervisning kan genomföras smidigt utan ändringar i grundschema. Lärarna kan antingen ha varsin elevgrupp eller tillsammans i helgrupp. Det senare innebär att eleverna i princip har två lärare i mofi. Utgående från innehåll och om elevernas lärande är betjänt av det kan alla vara samlade, elever och två lärare i ett och samma klassrum. Lika naturligt är det att dela på gruppen enligt elevernas behov, men det betyder inte att eleverna per automatik indelas i två lika stora grupper. **Den flexibla grupperingen gör att undervisningen läggs upp med elevernas bästa i åtanke:** Det kan handla om differentiering för elever som behöver mer handledning och stöttning eller elever som behöver mer utmaningar för sitt lärande. Innehållet kan anpassas så att de som behöver får ta del av mera utmanande innehåll, vilket i sin tur leder till ökad tillfredsställelse hos eleverna och ett ökat självförtroende. Stationsundervisning kan förslagsvis tillämpas för att skapa möjligheter till inspirerande lärsituationer för alla elever (se mer om olika modeller för samundervisning nedan).

Lyckad samundervisning kräver också tillräcklig samsyn på undervisning och lärande.

Konkreta upplägg för samundervisning kräver variation i utformning då man utgår från elevernas förutsättningar för att eleverna ska kunna jobba effektivt mot uppställda mål. Men flexibel organisering med utgångspunkt i gruppens behov kräver samplanering. **Lyckad**

samundervisning kräver också tillräcklig sam-

syn på undervisning och lärande, vilket kan nås via diskussioner i samband med samplanering när arbetet inleds. För att samundervisning ska lyckas och upplevas fungerande för alla parter **krävs också vilja**. Om lärarna inte är beredda att ta till sig arbetssättet eller inte ser möjligheterna i att lära av varandra kan det leda till låg motivation. Detta riskerar att hända t.ex. om samundervisningen påförs utifrån, om lärarna inte tror på konceptet eller inte får det stöd de behöver i att upptäcka hur arbetet strategiskt och effektivt kan läggas upp i praktiken. I värsta fall kan detta till och med resultera i ett motstånd som gör att processen inte utvecklas i rätt riktning eller helt avstannar. Engagemang behövs inte minst för att eleverna ska uppfatta arbetet som trovärdigt.

I planeringsskedet kan fokus till en början ligga på att verbalisera mål för elevernas lärande, att komma överens om arbetssätt, arbets- och rollfördelning. Det handlar alltså mycket om de organisatoriska formerna. Ju längre samundervisningen pågår upplevs det ofta allt mer väsentligt att mer djupgående **diskutera lärarsyn, elevsyn, värderingar och den egna praxisteorin**. Då man är tillsammans i klassrummet kommer man underfund med att **relationer** spelar en central roll och att bakomliggande orsaker till ens eget agerande och handlande i klassrummet också behöver verbaliseras. Då uppnår man en större förståelse för varandras styrkor och kan småningom fungera mer samspelt i klassrummet med eleverna.

Sundqvist (2014, s. 155) presenterar sex ledstjärnor för en lyckad samundervisning:

1. Börja samundervisa med en kollega du känner dig trygg med.
2. Kommunicera, diskutera bägge lärares undervisningsstil, styrkor och farhågor samt principer för samundervisningen.
3. Gör ett schema över vilka lektioner ni ska samundervisa och bestäm tid för samplanering.
4. Använd ett planeringsunderlag för varje lektion där bägge lärares roller och ansvar framkommer.
5. Diskutera hur ni genom samundervisning kan differentiera undervisningen så att olika elevbehov och inlärningsstilar beaktas.
6. Utvärdera samundervisningen. Vad fungerar bra, vad kan ni göra annorlunda?

Båda lärarna behöver ha **samma status** i klassen. En av de mest betydelsefulla principerna i samundervisning är **delat ansvar**, trots att lärare tar sig an olika expert- eller tyngdpunktsområden. Detta innebär att ingen av lärarna ska ha en underordnad ställning, t.ex. så att en av lärarna hela tiden innehar en assistentroll. En oklar rollfördelning lärarna emellan kan skapa en känsla av kaos både hos lärarna och eleverna. Vanligtvis infaller sig rollfördelningen helt naturligt i klassrummet, men ifall den inte gör det behöver man verbalisera dilemmat.

I praktiken kan samundervisning förverkligas på många olika sätt. De vanligaste modellerna presenteras nedan. Notera att många av modellerna ger lärarna möjlighet att komma underfund med elevernas lärstrategier, styrkor och utmaningar genom att de emellanåt kan undervisa och fokusera på färre elever i taget.

Vid **assisterande samundervisning** leder en person undervisningen i helklass, medan den andra rör sig i klassrummet och handleder eleverna individuellt. Alternativt kan den ena leda medan den andra observerar någon aspekt som man kommit överens om på förhand, för att sedan arbeta vidare utgående från observationerna som del av den formativa sambedömningen.

Vid **parallell samundervisning** är klassen indelad i två huvudsakligen lika stora grupper för samma lektionsinnehåll. Med färre elever i gruppen ges mer lärartid per elev och en medveten gruppindelning möjliggör ett optimalt lärande. Vid gruppindelningen kan man utgå från flera olika perspektiv beroende på vad målet är. Det kan handla om att utgå från sociala mönster, stödbehov, kognitiva utmaningar eller utökat behov av handledning.

Vid **stationsundervisning** har man organiserat lektionen och undervisningen utgående från två eller flera stationer. Det ger lärarna möjlighet att undervisa färre elever i taget och fånga upp elevernas styrkor och utmaningar. Detta innebär att goda bedömningssituationer kan förverkligas. Kunskap och insikt som på så sätt nås ger möjlighet att utveckla undervisningen vidare utgående från tydliggörande pedagogik och differentieringsmöjligheter. Det är också vanligt att någon station organiseras så att den lämpar sig för elevernas självständiga arbete. Eleverna roterar mellan stationerna så att de får ta del av alla aktiviteter. Samma stationer kan utnyttjas under flera lektioner om eleverna behöver mer tid för att genomföra uppgifterna.

Vid **alternativ** eller **kompletterande samundervisning** finns en större grupp där majoriteten av eleverna ingår och en annan elevgrupp med färre elever. Eleverna som ingår i den senare gruppen behöver en större medveten insats gällande handledning, stöd och konkretisering. Grupperingarna är inte statiska, utan uppgörs flexibelt utgående från elevernas behov i anslutning till det aktuella innehållet. Upplägget ger lärare ökad möjlighet till formativ bedömning och återkopplande respons. För att upprätthålla jämlika roller i klassrummet kan lärarna rotera så att det inte alltid är samma lärare som har den större respektive mindre elevgruppen.

Teamundervisning är den modell som anses vara den mest givande, men samtidigt också den mest krävande att förverkliga. Då undervisar lärarna hela elevgruppen samtidigt på ett integrerat sätt: instruktioner kan ges från olika perspektiv och

lärarna kompletterar varandra. Lärarna har alltså ett gemensamt ansvar för hela elevgruppen, vilket förutsätter att båda lärarna har full insyn i mål, innehåll, upplägg och bedömning. Valfungerande teamundervisning kan förverkligas då dialogen mellan lärarna är god och samplaneringen och samarbetet också inkluderar organisatoriska förberedelser. Detta visar också hur valfungerande samundervisning till stor del är relationellt förankrad. En tillitsfull relation med ömsesidig respekt fungerar som stöttepelare för de vuxnas samarbete och blir samtidigt en god modell för eleverna. Via teamundervisning kommer lärarnas olika styrkor elevernas lärande till godo då ämnesområdet vinklas ur olika perspektiv och genom olika arbetssätt. Tillsammans blir man stark!

Vilka aspekter inverkar på samundervisning?

Att bygga upp ett fungerande samspel där de vuxna interagerar kreativt, flexibelt och professionellt i sina roller kan ta tid och är beroende av den resurs som sätts in för att säkerställa en god början. **Det gäller att låta det ta sin tid.** Annat att tänka på i starten är att lärarna tillräckligt tydligt diskuterar och artikulerar vars och ens syn på lärande, målen för den gemensamma undervisningen och också detaljer gällande frågor som t.ex. disciplin. Otydliga linjedragningar kommer annars att finnas med som tysta ställningstaganden i undervisningssammanhang och kan skapa frustration bland eleverna om lärarna inte ger samma budskap eller är otydliga gällande uppgifter och förväntningar. Oklarheter i kommunikationen lärarna emellan upptar också onödig energi. Grupptillhörigheten bland eleverna och positiva kamratmodeller i sin tur ger goda förebilder i en inkluderande lärmiljö.

Samundervisning handlar inte bara om att undervisa tillsammans utan också om samplanering. Förberedelserna och planeringen är åtminstone tidvis tidskrävande men nödvändiga, speciellt i början, om samundervisningen ska gynna elevernas

lärande på bästa möjliga sätt. Den gemensamma planeringen innefattar att läsa in sig på undervisningsmaterialet, pedagogiska diskussioner om lektionens upplägg och arbetssätt och hur fördelningen mellan lärarna ska se ut. **Då lärarna möts regelbundet**

Då lärarna möts regelbundet skapas också utrymme för pedagogiska diskussioner

skapas också utrymme för pedagogiska diskussioner och utvärdering av lektionsinnehåll och -mål. I vårt fall har vi schemalagt samplaneringstid 60–90 minuter i veckan för att dra upp riktlinjer för all gemensam undervisning. Den reserverade tiden har hög prioritet. Dessutom gör vi förberedelser på varsitt håll utgående från våra gemensamt uppställda mål. Kommunikationen är viktig också före lektionen, t.ex. under spontana samtal eller via e-post. Samplaneringen förbättrar undervisningens innehåll och gör förverkligandet i klassen smidigt. Dessutom minskar risken för eventuellt revirtänkande.

Det finns olika sätt att **organisera samplaneringen**, t.ex. övergripande planering en gång per månad och sedan kortare uppdateringar vid behov. Efter hand som parterna blir mer samspelade och man känner elevernas behov, ökar också möjligheterna att flexibelt anpassa delar av undervisningen på plats i klassrummet. Då man känner varandras styrkor kan man också komma överens om hur huvudansvaret fördelas för att inte behöva samplanera allt i minsta detalj. Men faktum är att trots att behoven att samplanera kanske minskar efter hand som erfarenheterna växer, vill många samundervisande lärare gärna prioritera sin tid för att tillsammans diskutera pedagogiska lösningar på grund av **det kollegiala stöd man upplever** och när man ser hur elevernas lärande stärks.

Olika digitala verktyg och plattformar underlättar lärarens planeringsarbete. I vårt fall har det handlat om att skapa en gemensam planerings- och materialbank för att samla, strukturera och dela det gemensamma materialet i realtid. Teams och Microsoft OneDrive är naturliga lagringsplatser och Chalkboard har använts för lektionsplanering. Via Teams och SeeSaw har vi också behändigt kunnat dela uppgifter med eleverna, ge formativ respons på arbeten och kontinuerligt haft möjlighet att följa med elevernas lärprocesser. Dessutom synliggörs mofit-undervisningens vardag för vårdnadshavarna då de bjuds in att delta via de digitala plattformarna.

Tröskeln att pröva på något nytt är låg då båda är intresserade av att jobba mångsidigt och varierande med digitala verktyg som stöd för elevernas lärande. Lärarna får också möjlighet att diskutera enskilda elevers framsteg och utmaningar och jobba vidare för att utmana och stödja eleverna på bästa möjliga sätt. Då lärarna utvärderar lektionerna och är observanta på elevernas reaktioner ges möjlighet till större variation i gruppen. Under en lektion hinner lärarna ge uppmärksamhet till fler elever och det finns också en naturlig möjlighet till tydliggörande individuella instruktioner. Om den ena läraren är upptagen så kan den andra vara tillgänglig. I undervisningen kan vi utgå från olika sätt att undervisa tillsammans, vi kan undervisa

tillsammans i helgrupp och komplettera varandra, vi kan ha stationsundervisning eller undervisning i flexibla grupper. Detta möjliggör en **differentiering som inkluderar djup, tempo och omfattning**. Med två lärare i klassrummet **delar man också ansvaret** för det som händer och sker i klassrummet. Det rör undervisning och lärande men också fostran och disciplinfrågor.

En lärare behöver inte kunna allt då man är två som tillför expertis, t.ex. när det gäller att använda visuella hjälpmedel och anta utmaningar från olika kreativa perspektiv. Det relationella perspektivet betonar relationer i skolmiljön och vilken betydelse goda relationer har för elevens lärande och välbefinnande. Fokus ligger på samspelet med elever, mellan elever och hur undervisningen sker. Det handlar om hur man möter eleverna där de är så att de kan utvecklas enligt sina förutsättningar och samtidigt må bra. **Således är det av vikt att satsa på relationer, kommunikation och interaktion som viktiga element i framgångsrik samundervisning**. Då lärarna trivs tillsammans används mer humor i klassrummet, vilket påverkar stämningen. Ett positivt klassrumsklimat bidrar till känslan av tillhörighet och ger en bra grund för elevernas lärande. Det har också en positiv inverkan på arbetsron och elevernas beteende. Det handlar om ömsesidig respekt och öppen och ärlig kommunikation. En god samverkan mellan lärarna ger dessutom säkerhet och stärker de vuxnas självkänsla, vilket syns i en mer mångsidig och professionell kommunikation mellan skolan och hemmen.

Samundervisningen formas hela tiden vidare utifrån lärarnas kollektiva kunskap och höjer undervisningens kvalitet. Att få vara med om denna typ av kompetensutveckling som skräddarsys utgående från aktuella autentiska situationer, egna insikter och erfarenheter är värdefullt.

Jaettu ilo on kaksinkertainen ilo!

FIGUR 9 —————
Kriterier för god samundervisning enligt Tzivinikou (2015)



För den som vill fördjupa sig:

Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1(1), 3–22.

Hämäläinen, S., & Tiusanen, P. (2020). *Yhteisopettajuus: Yhdessä oppien, asioita jakaen*. Valteri.

<https://www.valteri.fi/artikkelit/yhteisopettajuus-yhdessa-oppien-asioita-jakaen/>

Malinen, O-P, & Palmu, I. (Red.). (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Kummi 16.

Niilo Mäki Instituutti.

Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>

Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.

Tidström, A. (2020). *Tvåläraryrket. Lokalproducerat och hållbart*. Studentlitteratur.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes.

Problems of Education in the 21st century, 64, 108–119.

http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol64/108-119.Tzivinikou_Vol.64.pdf



Toiminnalliset menetelmät oppimisen ja arvioinnin apuna

– Viisi toiminnallista lähestymistapaa kielenoppimiseen

Tämän tekstin tarkoitus on esitellä viittä erilaista toiminnallista menetelmää: **pelejä ja leikkejä, liikettä, draamaa, tarinallisuutta** ja **visualisoimista** sekä toiminnallista arviointia kielen oppimisen tukena. Menetelmät soveltuvat kaikenikäisille ja -tasoisille oppijoille, ja ne ovat myös muunneltavissa ryhmän ja tason mukaisesti. Menetelmiä voi myös yhdistellä keskenään, ja niitä on hauska kehittää edelleen yhdessä oppijoiden kanssa. Teoksessa *Toiminnallinen kielenoppiminen* (Maunu & Airaksinen, 2020) lähestytään toiminnallisuutta juuri näiden viiden eri menetelmän kautta ja esitellään 66 avuttua harjoitusta sovelluksineen.

Oppijoilla itsellään on paljon ideoita, joita opettaja ei tule ajatelleeksi. Paitsi, että menetelmät tuovat oppimiseen iloa ja antavat tilaa luovuudelle, ne myös parantavat oppimisen laatua ja tuloksia. Selitys oppimisen laadun parantumiselle on yksinkertainen: **opetuksen monipuolisuus ja monikanavaisuus motivoi oppijoita ja virkistää**

heidän muistiaan sekä ajatteluaan. Myös nykyiset opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) kannustavat oppijälähtöiseen, oppijaa aktivoivaan toiminnalliseen opetukseen, jota myös arviointi voi olla. Tässä kirjoituksessa pyrin valottamaan etenkin menetelmien käyttöarvoa sekä antamaan kustakin menetelmästä muutamia konkreettisia esimerkkejä. Jokaisella menetelmällä on teoriapohjansa. Tässä kirjoituksessa keskityn enemmänkin kertomaan menetelmien luonteesta: mitä ajattelen niiden pitävän sisällään ja mitä oppimiseen liittyviä tavoitteita niiden käyttämisellä on mahdollista saavuttaa.

Lämmittelyjen, pelien ja leikkien merkitys oppimisprosessin käynnistäjinä

Ilman lämmittelyä, johdantoa ja uteliaisuuden herättelyä käsiteltävään asiaan, oppimisesta ei tule mitään. Vuorovaikutus opittavan asian sekä oppijoiden välillä tulee saada liikkeelle. Mitä nopeammin osallistujat heräävät, rohkaistuvat, motivoituvat, tuntevat olonsa turvalliseksi eli hyväksyvät itsensä ja muut oppijat, tilan, jossa ollaan sekä tilanteen, sitä nopeammin uuden oppiminen saadaan käyntiin. Lämmittelyharjoitukset kannattaa motivoida selittämällä ne osallistujille, avata niiden tarkoitus ja hetki oppimisprosessin rakenteessa. **Lämmittelyharjoitukset ovat usein tie avoimeen, mahdollisimman tasavertaiselta tuntuvaan dialogiin, josta tulee osallistujille tunne, että me teemme tätä yhdessä, samanarvoisina vaikka erilaisina, ja meillä on yhteinen tavoite.** Toisten näkeminen esimerkiksi piirissä tai harjoitusten yhtäaikainen tekeminen siten, että kaikki osallistuvat, lisäävät heti tällaista tunnetta. Ennen kaikkea lämmittelyharjoitusten myötä useimmille rakentuu luonnolliseksi tavoitteeksi oppimiselle suotuisa, iloinen, toiveikas, rauhallinen, suvaitsevainen ilmapiiri. Parhaimmillaan jokainen uskaltaa silloin olla oma itsensä ja tuoda ajatuksensa julki. Usein harjoitusten salaisuus piilee siinä, että osallistuja tuntee itsensä osalliseksi, tärkeäksi, muille näkyväksi oppijaksi, jolla on jollekulle toiselle merkitystä.

Lämmittelyharjoitukset ovat usein tie avoimeen, mahdollisimman tasavertaiselta tuntuvaan dialogiin

Yksi esimerkki lämmittelyharjoituksista on **ihmis- ja puheketju**. Sen pohjimmalsena tarkoituksena on saada osallistujat huomaamaan, kuinka paljon meillä on yhteistä, ainakin jonkun osallistujan kanssa. Saman harjoituksen voi tehdä vaikka

parin kanssa mahdollisimman paljon yhteisiä asioita löytämällä tai vaikka avaimenperiä esittelemällä. Kaikilla on kuitenkin luultavasti edes jokin avain mukana. Kun huomaamme, että olemme erilaisia, mutta meissä on kuitenkin jotain samaa, se herättää ihmisissä tuttuuden tunnetta ja sitä kautta luottamusta. Harjoitusta voi soveltaa mihin tahansa kielen oppimisen osa-alueeseen. Esimerkki kielenhuoltoon: Löydä pariä kanssa (listasta, oppikirjasta, lehdestä, netistä) kolme tuttua, mieleisintä tai kiinnostavinta (ja mahdollisimman erilaista) isolla alkukirjaimella kirjoitettavaa asiaa. Olisivatko ne Pariisi, *Helsingin Sanomat* ja *Tuntematon sotilas*? Mitä me jo osaamme? Mitkä asiat tarvitsevat harjoitusta?

LÄMMITTELYHARJOITUKSET LISÄÄVÄT ITSETUNTEMUSTA

Lämmittelyharjoitusten yksi tärkeimmistä tehtävistä on maadoittaa osallistuja tilanteeseen ja lisätä sitä kautta itsetuntemusta. Kaikilla ei ole hyvä päivä aina. Kun osallistuja huomaa tilanteensa, hän ehkäpä oppii ja osaa ottaa muut huomioon. Omaa kiukua ei tarvitse aina kokonaan niellä, vaan sille voi antaa lämmittelyharjoituksissa ns. helpotusväylä purkautua. Helpotusta tuovat muut ihmiset ja heidän läsnäolonsa, ajatustenvaihto ja erilaiset näkökulmat. Kiukun tai pahan olon ei tarvitse kadota, mutta monia jo helpottaa, kun pahan olon saa puretuksi jossain vaiheessa jollakin tavalla jollekulle, vähintään ajatuksissaan itselleen. Tunteen nimeäminen helpottaa, ja useisiin lämmittelyihin onkin otettavissa mukaan tunnetaitoharjoitus. Esimerkiksi käy **Tunneapila**, ruudukko, jossa pienryhmät liikkuvat ja puhuvat eri tunnetiloissa sekä kielen rakenteeseen tai sanastoon liittyvissä rooleissa tai **Jäänmurtaja**, jossa kävelään ja keskustellaan toisten kanssa eri tunneroleissa ja siirrytään vähitellen ujosta ja kylmästä tunnetilasta ystävälliseen sekä riemuitsevaan. **Lämmittelyt, pelit ja leikit vaikuttavat myös jälkeen päin. Ne antavat toiminnalle kuohkeamman pohjan.**

Lämmittelyharjoituksiin kuuluu usein liike, jonka tarkoitus on rentouttaa ajattelua, puhetta ja ilmapiiriä. **Lämmittelyharjoitusten ei tarvitse olla monimutkaisia**, vaan ne voivat olla esimerkiksi janalle asettumista, sana-assosiaatioketjuja ja liikkeen avulla käsitteiden esittämistä ja arvuuttelua. Monet mokaamisharjoitukset sanoitetaan niin, että oppija ymmärtää, että juuri mokaaminen vie oppimista eteenpäin ja on todellakin sallittua ilman kasvojen menettämisen pelkoa. Tällainen harjoitus on esimerkiksi reaktio- ja keskittymisharjoitus zip-zap-boing. Nämä ovat kielen sanoja, joita harjoitellaan, esimerkiksi tervehtimissanoja, ja jos niissä tai niihin liitetyissä liikkeissä

erehtyy, kaikki tekevät yhdessä iloisen mokaamisen liikkeen, joka on yhdessä etukäteen sovittu hassutteluliike, johon kuuluu sanonta, esimerkiksi "baila, baila, tico, tico". Kun kaikki osallistuvat tanssiliikkeisiin, huomio kääntyykin niiden tekemiseen yhdessä, eikä siihen, kuka mokasi. **Hassuttelu irrottaa hymyjä, jotka tarttuvat.**

Monet lämmittelyt, pelit ja leikit käyvät johdantona asiaan tai aiheen kertauksena vielä ainakin perusopetuksen 7. luokalla. Suosituimpia pelejä ovat tervapata, hedelmä-salaatti, kapteeni käskee, surinasiivet sekä norsu, palmu, gorilla. Kun nämä pelit kiellittää opittavan kielen aiheen mukaan eli kun niihin lisätään sanaston ja kielen rakenteiden oppimista, saadaan niihin lisää haastetta. Tärkeintä on kuitenkin ehkäpä liike, yhdessäolo ja henki, mikä pelien ja leikkien myötä saadaan aikaiseksi.

LÄMMITTELYN MERKITYS OPPIMISELLE SUUREMPI KUIN USKOISI

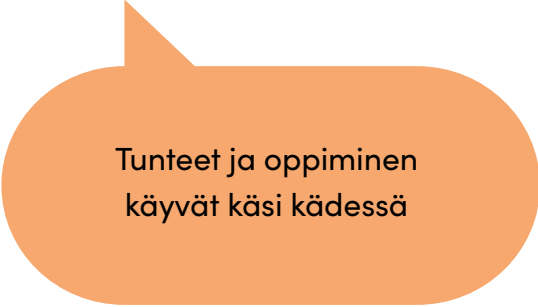
Mielestäni lämmittelyjen, pelien ja leikkien merkitystä ei ole vielä kukaan tarpeeksi ymmärretty oppimisen laadun parantajina. Oppijat ovat usein aluksi arvioineet lämmittelyjen, pelien ja leikkien hyödyllisyyttä sekä mielekkyyttä alakanttiin, esimerkiksi antaneet jakson aikana niille arvion 2-3/5. Toki jotkut pitävät näistä harjoituksista saman tien. Myöhemmin, esimerkiksi puolivuositain, kun oppijoilta kysytään, mikä oli viime lukukauden aikana oppimisen kannalta hyödyllisintä ja mielekkäintä, kokemukseni mukaan 90 % vastaa, että kaikki toiminnallisuus, mukaan lukien lämmittelyt, pelit ja leikit. He ovat oivaltaneet, että he ovat oppineet "kaksi asiaa samaan aikaan", kuten eräs oppilas juuri sanoitti, eli yhteistoiminnallisuutta sekä kielen rakenteita, koska harjoitukset ovat sittenkin auttaneet muistamaan niitä. "Kun me tehtiin siihen adjektiiviin liike..." Bonuksena oppilas saattaa kertoa, että hänen rohkeutensa itseilmaisuun on kehittynyt monella tavalla.

Oppilaiden tyytyväisyyttä lisää, jos he saavat itse keksiä tai kehitellä omia sovelluksia tuttuihin peleihin ja leikkeihin. Olemme esimerkiksi 7.-luokkalaisten kanssa olleet **tervapataa pihalla eri sanaluokkapienryhmissä**. Huomasimme kaikki, että opettajan suullisista ohjeista huolimatta kirjalliset ohjeet ja/tai sanalaput olisivat olleet pienryhmille eduksi, jotta ryhmä olisi päässyt esittelemään toisille sanaluokkansa sanoja leikissä mahdollisimman monipuolisesti. Nyt ryhmät pääsivät helpolla, tai menivät siitä, mistä aita on matalin. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun he tyytyivät pelatessaan peliä toistelemaan mahdollisimman samankaltaisia sanaluokkansa sanoja. Samalla toiset pienryhmät tarkkailivat pelissä sitä, mikä sanaluokka

kullekin pienryhmälle oli annettu. **Taaskin, tekemällä sekä kriittisesti aiheesta keskustelemalla, palautetta antamalla ja saamalla, kaikki oppivat.** Sen sijaan liikuntaradan suunnittelu sanaluokkiin onnistui pienryhmillä paremmin, koska oppilaat tiesivät, että kaikkien sanaluokkien sanoja tulee sijoittaa heidän itsensä valitsemaan radan eri kohtiin ja keksiä itse niihin sopivia liikkeitä. Oppilaat keksivät paikkajensa ja liikkeittensä lisäksi myös pelejä sekä draamaharjoituksia, joihin osallistivat kaikki vapaaehtoisuuden pohjalta. Näin he pääsivät toimimaan myös opettajina.

Opin myös opettajana, että joillekin esimerkiksi pihan **voimapaikasta kertomien** muille ei ollut miellyttävää, vaikkei tehtävän epämiellyttävyys näkynyt missään vaiheessa kenestäkään päällepäin. Kyseessä oli ns. tutustumistehtävä: kukin seisoi itse valitsemassaan välituntipihan voimapaikassa sekä perusteli sen muille. Joku taas pisteytti tehtävän parhaaksi toiminnalliseksi harjoitukseksi, koska voimapaikkaan sai tehdä omia sanaluokkakertomuksiaan (samasta paikasta tehtyjä kertomuksia korostaen kussakin kertomuksessa yhden sanaluokan sanoja). ”Niin sinä opettajakin tutustuit meihin paremmin!” totesi yksi. Sepä se, en olisi muuten ehkä kuullutkaan kaikista niistä tekemisistä ja ajatuksista, joita oppijoiden mielessä pihalla ja sen voimapaikassa liikkui. **Alun perin yhtenä tarkoituksenani oli voimaannuttaa oppijaa, kun tämä sai vapaasti valita voimaa antavan paikkansa ja kertoa siitä.**

Tunteet ja oppiminen käyvät käsi kädessä ja liittyvät motivaatioteoriaan. Lämmittelyt, pelit ja leikit tuovat oppijat opettajan lähelle eri tavoin verrattuna esimerkiksi ns. tavalliseen opetuskeskusteluun. Tällaisesta oppijan sekä ryhmän tuntemuksesta hyötyvät kaikki. Einsteinin mielestä leikki on oppimisen korkein muoto. Oppimiselle otollista tunneilmapiiriä kannattaa luoda lämmittelyillä, peleillä ja leikeillä.



Tunteet ja oppiminen
käyvät käsi kädessä

Liikkeen merkityksestä oppimisen tehostajana

Onneksi aivotutkimus ja sen myötä liikkeen merkityksen tutkimus oppimiselle on viime vuosina kehittynyt ja lisääntynyt. Suomessa on Liikkuvan koulun ideologia ja toiminta monelle jo tuttua sekä käytössä. Mutta – niin kuin monet opettajat kanssani toteavat – liikettä saisi olla tunneilla enemmän. Miksi?

Hyviä lähteitä ovat olleet mm. Lengelin ja Kuczalan (2010) *The Kinesthetic classroom: teaching and learning through movement*, Hansenin (2017) *Aivovoimaa – Näin vahvistat aivojasi liikunnalla*, Huotilaisen (2019) *Näin aivot oppivat*, Dennisonin ja Hannafordin (2005, 2003) aivojumppateokset ja Grissin (1998) *Minds in motion – A kinesthetic approach to teaching elementary curriculum*, jotka kaikki ovat tutkimusperustaisia teoksia ja vastaavat vakuuttavasti miksi-kysymykseemme. **Liike** lisää aivo-kuoren eri osien toimintaa, mikä **tehostaa oppimista**. Liike **rentouttaa** ja vaikuttaa oppimisilmapiiriin sekä ryhmähenkeen positiivisesti. Liike **suo mahdollisuuksia oppimisessa tarvittaviin taukoihin**, jolloin tieto pääsee prosessoitumaan ja kiinnittyy paremmin pitkäaikaiseen muistiin. Liike **parantaa keskittymistä**, joka vaikuttaa muistiin ja ihmisen hyvinvointiin. Ihminen on kokonaisvaltainen oppija, ja itsetunnolla sekä tunteilla, on suuri merkitys mm. motivaatioon.

Liike- ja aivotutkimusteosvinkkilistaan voi lisätä myös Stanfordin yliopiston aivotutkimuksiin pohjautuvan Boalerin (2020) teoksen *Rajaton mieli – Opi, elä ja kehity ilman esteitä*, joka esittää tutkimusperusteisesti moniulotteisen oppimisen hyötyjä, eli monipuolisia lähestymistapoja uuden oppimisessa. Yksi tapa tehostaa oppimista on liikkeen mukaan ottaminen, kun etsimme väyliä muistaa, oppia, analysoida, järjestää, soveltaa ja ratkaista oppimiseen liittyviä asioita, esimerkiksi käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Liikesovellukset voivat helpottaa ongelmanratkaisua samoin kuin visualisointi, jonka Boaler nostaa moniulotteisten lähestymistapojen keskiöön taktiillisuuden (tuntoaistiin ja kosketukseen perustuvien tapojen) lisäksi. Mutta Boaler kysyy myös, miten esittäisit oppimasi tai opittavan asian liikkeellä. **Liike on yksi vaihtoehto esittää oppimaansa**: se on liikekieltä, joka luo merkityksiä ja samalla siis edistää oppimista. Liike myös tekee yleensä opitun näkyväksi, kertoo esimerkiksi siitä, miten asia on ymmärretty.

Tässä yksinkertaistetut ohjeet liikkeen lisäämiseksi oppitunneilla. Olen koonnut ne ajatusten mukaan, jotka sain edellä luettelemistani teoksista:

1. Nostata oppilaita ylös vähintään 15–20 minuutin välein, kehoita ja/tai anna heille mahdollisuuksia liikkua. Annan esimerkkejä seuraavassa kohdassa. Kuitenkin, jos vaikka kirjoittaminen näyttää sujuvan ja ryhmässä on rauhallinen tekemisen ilmapiiri, liikkumista voi lykätä toiseen hetkeen.
2. Oppijat voivat kuunnella ja vastata seisten. Kuuntelemiseen ja opitun selostamiseen seisten voi yhdistää tasapainoliikkeen (seiso 30 sekuntia ensin toisella, sitten toisella jalalla). He voivat valita vastausvaihtoehtoliikkeen, esimerkiksi kääntyen etukäteen tietyn merkityksen saanutta nurkkaa tai seinää kohti, istua tai nousta seisomaan vastausvaihtoehtona (kyllä–ei, samaa mieltä–eri mieltä, tykkään–en tykkää, tiedän–en tiedä, olen kokenut–en ole kokenut jne.), tehdä parin kanssa sovitun (merkityksellisen) liikkeen jne. Merkityksellisiä liikkeitä ovat esimerkiksi, kun näytetään, onko kyseessä yhdyssana, sanaliitto tai yhdysmerkillinen sana (parit seisovat kylki kyljessä, parit ottavat askeleen toisistaan pois päin, parit näyttävät yhdysmerkkiä pistämällä kämmenensä päällekkäin). Tai kun näytetään, potkaistaanko pilkku tai jokin muu välimerkki tiettyyn tekstin kohtaan tekstiä paikalla marssiessa, hypätäänkö ylös vai kyykistytäänkö sen mukaan, kirjoitetaanko sana isolla vai pienellä. Opiskeltavan asian/sanan sanominen ääneen liikkeessä tehostaa oppimista (ks. esim. Hansen, 2017). Myös pallon tai vaikkapa hernepussien heitto samalla kun opiskellaan, tehostaa oppimista.
3. Kävelyalaverit oppikirjan, opettajan, parin, pienryhmän kanssa sekä ääneen aiheesta puhuminen, aiheen selostaminen ja toisille opettaminen on monelle hyödyksi. Samoin opitun kertaaminen liikkeen avulla parantaa muistia (ks. esim. Lengel & Kuzcala, 2010). Myös etenkin epätasaisessa maastossa, metsässä ja ulkoilmassa kävelyt ovat oppimiselle erittäin hyväksi.

4. Seuraavat liikkeet tekevät aivoille erityisen hyvää: takaperin käveleminen, käveleminen lapuilla, ruudukossa, tiettyä paikkaa kohti tai merkittyjen paikkojen välillä, kiertoliike (keskilinjan ylittävät liikkeet), lankutus, ns. venäläinen kyykky (ristiselän venytys, kun laskeudutaan alas kyykkyyntä avaten kyynärpäillä polvia sammakkoasennossa), erilaiset liikkeet eri tasoilla ja eri tavoilla – kaikki nämä ovat yhdistettävissä oppimiseen ja opittavaan sisältöön, jos niin halutaan (ks. esim. Laban, liikelaadut).

Itse käytän lattiasanalappuja esimerkiksi sijamuotohyppyruudukossa sekä yhdyssanojen opiskelussa sekä pienryhmäkävelypalaveria aikamuotoja ja moduksia opiskeltaessa neliruudukkokeskusteluissa. Visuaalinen tuki tehostaa oppimista entisestään. Lauseita sekä lauseenjäseniä voi järjestellä pienryhmissä sanalappujen avulla.

5. Oppijoiden omat sovellukset eli opitun näyttäminen liikekielen avulla piristävät sekä oppijoiden itsensä että opettajan arkipäivää. Oppijoiden omille ideoille ja sovelluksille kannattaa antaa tilaa! On tietysti hyvä, jos opettaja voi itse näyttää ensin mallia esimerkiksi merkityksellisiä liikesarjoja opiskeltaessa. Kannattaa myös muistaa lorujen ja muistisääntöjen liikkeistäminen sekä rytmin ja musiikin hyödyntäminen.

Olemme tehneet muun muassa sijamuotoräppejä istualtaan piirissä yhdistettynä merkityksellisiin liikkeisiin sekä liikekoreografioita sijamuotoihin, persoonapronomineihin, verbintaivutukseen, aikamuotoihin sekä pilkutukseen. Yhteisen mallin jälkeen oppijat voivat jatkaa omissa pienryhmissä omien liikesarjojensa hiomista.

Draama tuo iloa, rentoutta ja yhteistoiminnallisuutta oppimiseen

Paljastan nyt salaisuuden. Moni näistä viidestä toiminnallisesta menetelmästä – elleivät kaikki – pohjautuu draamakasvatuksesta tuttuihin työtapoihin, joita useampia voidaan sanoa draaman työtavoiksi tai jopa draamatekniikoiksi. Monelle sana draama tarkoittaa näytelmää ja sitä kautta esiintymistä ja esillä oloa, mutta minulle sana draama tarkoittaa toiminnalliseen kielenoppimiseen liitettyä vuorovaikutustaitojen harjoittelemista monin eri tavoin, muun muassa draamakasvatuksesta tutuin tekniikoin, joista ensimmäisenä tulee mieleen roolin ottaminen sekä dialogiharjoitukset, merkitysten luominen yhdessä esimerkiksi kehollisuuden ja tarinallisuuden kautta, samoin opitun näkyväksi tekeminen sanoin ja teoin. Draama on kokonaisvaltaista oppimista, ja **toiminnalliset menetelmät tähtäävät juuri kehon ja mielen aktivointiin, itsetuntemuksen parantamiseen, erilaisuuden suvaitsemiseen sekä erilaisien kulttuurien tuntemukseen**. Juuri draamakasvatuksen työtavoin on mahdollista luoda oppimiselle suotuisa, turvallinen ja rento oppimisilmapiiri.

Kukaan ei ole sanonut, että yksinkertainenkaan dialogiharjoitus olisi helppoa kaikille. On totta, että esimerkiksi hyväksymistä ja improvisointia harjoittava **lahjan anto-harjoitus**, jossa hyväksytään miimisesti esitetty, oikeasti näkymätön parilta saatu lahja itselle ja tehdään sillä jotakin, voi olla vaivaannuttava, ainakin aluksi. Siinä kuitenkin tosiaan opitaan toisen idean hyväksymistä, ja lopulta yleensä osallistujille tulee hyvä mieli, kun he näkevät, kuinka toisetkin ottavat lahjan miimisesti vastaan, hyväksyvät sen. Paitsi, että hyvä olo ja tunteet tarttuvat, vähitellen osallistujille varmistuu tunne, ettei ole oikeaa eikä väärää tapaa olla, esittää tai sanoa. **Rohkeus itsemilmaisuuksiin, epävarmana olemiseen ja erehtymisestä iloitsemiseen kasvaa tottumuksen myötä**, ja mieli kehittyy toisten ideoista sekä näkökulmista. Ryhmähenki on luotavissa paremmin empaattisessa oppimisympäristössä, jossa osataan ottaa toiset huomioon. Ja tähänkin lahjan anto-harjoitukseen on yhdistettävissä kielen oppiminen usealla tavalla. Siihen voi liittää paitsi sanastoa, fraaseja ja kohteliaan ilmaisun periaatteita, myös vaikka kielenhuoltoa. Annettava lahja on yhdyssana tai vaikkapa erisnimi, joka voidaan valita etukäteen yhdessä tehdyiltä listalta.

Klassikkodraamaharjoituksia:

1. **Lahjan anto** (ks. edellä)
2. **Kehollinen käsitekartta Olen puu** on oikeastaan yhdessä tehtävä still-kuva pantomiimi, johon osallistutaan vapaaehtoisesti. Käsitekarttaan kerätään sanoja yksi osallistuja ja sana kerrallaan. Kuvaan liittyvä osallistuja sanoo sanan ja jähmettyy valitsemaansa sanan merkitystä kuvaavaan asentoon. Näin voidaan tarkastella mitä tahansa kielen rakenneosaa-alueita, esimerkiksi sanaluokkia tai lauseenjäsennystä. Aihe voi olla myös vapaa, jolloin jokin teema voi nousta siitä tarkasteltavaksi ja syvennettäväksi. Kuva voi lähteä myös elämään, liikkumaan ja puhumaan.
3. **Pantomiimit ja patsastyöskentely** ovat hyviä keinoja lähteä liikkeelle aran ryhmän kanssa. Kun pantomiimeja tehdään pienryhmissä yhtäaikaan, kaikki saavat harjoitusta. Kielen rakenteita voidaan esittää pantomiimin keinoin, esimerkiksi sijamuotoja ja prepositioita, sanaston lisäksi.
4. **Toimintaohjeimprovisaatiassa** oppija saa turvaa Mitä nyt? -kysymyksen avulla. Kun oppija ei tiedä, mitä tehdä tai sanoa seuraavaksi, hän kysyy Mitä nyt? Vapaaehtoinen osallistuja tulee korvaamaan kysyjän paikan ja jatkaa toimintaa tai hän neuvoo, miten kysyjän tulee jatkaa. Näin voidaan harjoitella erilaisia arki- ja juhlatilanteita, käskyjä jne.
5. **Lausekahvila** on dialogiharjoitus, jossa pyritään ottamaan toisen repliikki huomioon. Entäpä jos repliikit ovatkin tehty etukäteen ja joukossa on myös aivan omia keksittyjä ja kuultuja lauseita? Pitääkö keskusteluun osallistuvilla pokka eli pysyvätkö he heille annetuissa rooleissaan, jos he vetävät hatusta dialogiin ujutettavan lauseen, joka ei oikeasti sovi ollenkaan käytyyn keskusteluun?

Visualisoiminen ja tarinallisuus ovat parhaimmillaan merkityksellisiä ja mieleenpainuvia matkoja itsensä tuntemiseen

Visualisoiminen voi tarkoittaa monenlaista, myös fyysistä, oppimisen ja siinä olennaisen näkyväksi tekemistä. Yksi erittäin tehokas oppimisen tapa on piirustelu, tehdäänpä sitä tietokoneella tai paperin ja kynän avulla. Oppimisen kannalta tärkeintä on viivan tekeminen, jonka avulla pyritään saamaan opitun merkityksiä näkyville. Piirustelutaitoa ei tarvita. Yksinkertaisilla symboleilla ja tikku-ukoilla on hyvä lähteä liikkeelle.

Piirustelun etuja oppimisen kannalta ovat seuraavat:

1. Katsellessa omaa tai toisen tekemää piirustelua syntyy uusia oivalluksia. Tämä ajatus pohjautuu siihen, että kun opitusta on näkyvillä jotain, oppimisella on konkreettinen lähtökohta, josta ajattelu ja oppiminen voi lähteä liikkeelle. Viiva luo myös aina uusia merkityksiä ja mielikuvia, mikä puolestaan antaa tilaa luovuudelle ja uusille näkökulmille. Kun pääsee katsomaan opitun piirustelua, voi siis saada myös oivalluksia tai jokin mieltä vaivannut ongelma voi helpommin ratketa.
2. Piirustelu parantaa itsetuntemusta, koska se on itseilmaisua sekä luovaa, yllätyksellistä toimintaa. Ehkä juuri tämän vuoksi vapaasti piirrellessään mielikuvia opitusta piirustelija kokee usein rentoutumista, koska hän keskittyy siihen, että "saa edes jotain aikaiseksi paperille". Piirustelu ilman tunnetta sen arvottamisesta on kuin löytöretkeilyä ja/tai leikkimistä. Yleensä lopputulos yllättää piirustelijan itsensäkin: näinkö minä ajattelen ja kuvaan asian? Vapauden ja yllätyksellisyyden tuntemukset ovat juuri niitä rentouttavia elementtejä, jotka lisäävät oppimisen laatua ja usein myös iloa, mikä vaikuttaa opitun asian muistamiseen. Rentoutuminen vaikuttaa myös keskittymiskykyyn ja flow-tilan mahdollistamiseen oppimisprosessissa. Keskittymistä parantavan vaikutuksen vuoksi esimerkiksi myös ns. töhertelyn, merkityksettömän viivan piirustelun, salliminen kuuntelutilanteissa on suotavaa.

3. Asioiden väliset suhteet hahmottuvat paremmin, kun ne on piirusteltu. Tämä vaikuttaa kokonaisuuksien sekä erilaisten systeemien hahmottamiseen, ymmärtämiseen sekä muistamiseen. Monelle ovat varmasti tuttuja listaukset, jotka on tehty symbolipiirrosten avulla, mielle- ja käsittekartat, symbolijanat, kehät, diagrammit, sarjakuvat, kaaviot, kuviot jne.

Oppijat ovat olleet kiitollisia muun muassa sanaluokkakaupunki-piirusteluista, joissa loihdimme paperille kolme sanaluokkakaupunginosaa eri tie- ja asuinkaavamuotoineen, symboleineen ja sanoineen, jotta kaupunginosien eroavuudet kävisivät selviksi. Kun tämän piirustelun saa ottaa ns. lunttilapuksi kokeeseen, moni ei enää tarvitsekaan kokeessa piirustusta muistinsa tukena.

Olemme myös personifioineet kielen rakenteisiin liittyviä käsitteitä, etenkin lauseenjäseniä sekä moduksia. Piirroksista näkyy paitsi käsitteen persoonallisuuden piirteet ja käyttäytyminen, myös käsitteen väliset suhteet toisiin käsitteisiin.

4. Piirustelu on monikanavaista oppimista; siinä yhdistyvät taktiilisuuus ja visuaalisuus. Piirustelu on kokonaisvaltaista, kokemuksellista oppimista, mikä tarkoittaa, että oppimisessa ovat mukana myös tunteet ja ajattelu. Jos piirusteluja on tehty luokkahuoneessa ja tuotoksia on jaettu tai myös tehty yhdessä muiden kanssa, toki se vaikuttaa yhteisöllisyyden tunteeseen ja oppimisilmapiiriin. Sen vuoksi aluksi ennen pienryhmiin jakoa koko ryhmän kesken keskustellen tehty sanaluokka- tai unelmien kaupunki-piirustelu (ei tarvitse olla kaupunki) vaikuttaa pitkälle oppijan muistiin.

Visualisoimiseen on helppo liittää tarinallisuutta, onhan olemassa sanonta, että yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Kuva on tarina tai niin monta tarinaa kuin on katsojia ja hetkiä. Tarkoitusta ilmaisevalla vaikka sinne päinkin tehdyllä viivalla on tekijälleen myös tarina. **Tarinoiden avulla muistamme asioita paremmin** ja jos tarinat liittyvät henkilökohtaiseen kokemukseemme, ne ovat usein vielä merkityksellisempiä.

Tarinoiden liittämistä kielen rakenteiden oppimiseen voi tehdä toki ilman visuaalisuuttakin, pelkillä sanoilla. Sana-assosiaatiokierrokset, opitun nimeäminen ja erilaisten, myös mielikuvituksellisten käyttötarkoitusten ja/tai maailmojen luominen rentouttavat ja kasvattavat sanavarastoa, mielikuvitusta sekä improvisoinnin taitoa. Tarinan kaarta voidaan harjoitella ensin yhdessä käyttämällä satukaavaa, tarinakysymyksiä, tarinanoppaa tarinankaarella yllätyksellisyyden saamiseksi, asioiden yksityiskohtaista zoomaamista ja laajentamista, äänikuoron liittämistä tarinankerrontaan, selänkoputuslorujen sekä väittely-, tarkkailu- ja tarinaroolien (ihmettelijä tai ihme, hyvis, pahis, yllättäjä tai yllätys...) keksimistä ja niin edelleen. Suullinen tarinankerronta inspiroi kirjoittajaa ja luova kirjoittaminen kehittää suullista ilmaisua.

Toiminnallinen arviointi kuuluu kaikille

Nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa oppimisen ja osaamisen arvioinnissa monipuolista arviointia. **Oppimisen arvioinnin eli formatiivisen arvioinnin** arvostus on kasvanut, koska halutaan lopputuloksen sijaan kiinnittää enemmän huomiota oppijan oppimisen taitojen tukemiseen ja oppimisen näkyväksi tekemiseen oppimistilanteissa. Toiminnalliset menetelmät toimivat jo sinänsä itsessään ja hyvin myös arvioinnin menetelminä, kun oppija pääsee itse valitsemaan ja säätelemään toimintaansa ainakin osittain.

Monet tutkimukset korostavat oppijan **itsearvioinnin** hyötyjä oppimisen laadun kannalta ja nyky-OPS siis monipuolista arviointia, eri tavoin ja eri tilanteissa saatuja oppimisen ja osaamisen näyttöjä. Toiminnallisissa menetelmissä oppilaan itsearviointi on läsnä ainakin alitajuisesti koko ajan, koska oppija on aktiivinen osallistuja. Toiminnallisen arvioinnin menetelmissä, esimerkiksi väripaperipalautteessa tai peukutuksessa, oppilaan itsearvioinnista tehdään tietoisempaa. Kun arviointi on myös oppilaslähtöistä, oppijaa osallistavaa toimintaa, ja kun oppija saa näyttää osaamistaan useilla eri tavoilla, myös osaamisen arviointi eli summatiivinen arviointi

hyötyy siitä, kun myös oppija on ollut itse aktiivinen oman oppimisensa arvioija. Tällöin myös opettajan tekemä oppilasarviointi helpottuu. Oppijan omat arviot ja kokemukset yleensä täydentävät hyvin opettajan näkemää ja kokemaa.

Toiminnallisen arvioinnin menetelmiin, ylipäänsä toiminnallisiin menetelmiin, on myös sisäänkirjattu **vertaisarviointi tai pikemminkin -tuki**. Kun oppija saa tunteen, että hän saa ensin itse arvioida tekemistään ja tai tuotostaan, hänelle ei synny kasvojen menettämisen pelkoa vaan kanava oppimiselle jää auki. Toiminnallisten menetelmien etuna on myös suunnan muuttamisen mahdollisuus. Kun oppija pääsee oppimisprosessin aikana valitsemaan tekemisen sisältöjä ja osallistumisen aktiivisuuden määrää, hän pääsee myös opiskelemaan itsesätelyn ja itseohjautuvuuden taitoja, sekä myös mallioppimista vertaisiltaan.

Lisää esimerkkejä toiminnallisen arvioinnin menetelmistä: Aiheen kiteyttäminen tarkoittaa, että kun opittavaa aihetta vertaa johonkin tietoon tai mielikuvaan, se on jo tietoa ja oppimisen lähtökohta, josta pääsee keskustelemalla ja ryhmän vastauksia vaihtamalla eteenpäin. Mielikuvat ja tunteet opittavaa kohtaan sekä tiedot saadaan näkyville vertausten ja metaforien avulla. Samalla tieto ja mielikuviutus voivat kehittyä. **Värioppupalautteessa** oppija pääsee valitsemaan värin, joka kuvaa opittua ja/ tai aikaa uuden oppimisen parissa. Värit aiheuttavat assosiaatioita sekä tunteita, jotka kiinnostavat oppimista paremmin mieleen. Kun oppija kertoo, mitä tulikaan opittua ja miettii, minkä värin hän valitsee ja miten hän liittyy värin opittuun, hän liittyy samalla tunteensa ja mielikuvansa oppimaansa, mikä vahvistaa oppimiskokemusta.

Osaamis- ja fiilispeukutukset osana oppitunnin rakennetta toimivat esimerkiksi siten, että opettaja voi kysyä opetushetken sopivassa kohdassa, menikö oppi perille. Oppijat laittavat silmänsä kiinni ja näyttävät peukalonsa asennollaan tuntemuksensa. Jos peukalo näyttää usealla vaakatasoa tai alaspäin, on opettajan syytä kerrata asiansa. Kun kysytään oppilaiden tuntemuksia, miltä oppitunti tuntui, silmiä ei välttämättä tarvitse pistää kiinni. Kun peukut näyttävät ylöspäin, ryhmän fiilikset opittua ja oppimishetkeä kohtaan ovat olleet hyvät. Jos jollakulla on peukku alaspäin,

opettaja voi kahden kesken jutella syistä. Usein paljastuu, että oppilas on väsynyt, nukkunut huonosti, nälkäinen, pää on kipeä, tunnilla oli hänen makuunsa liikaa melua tms. Opettaja oli tyytyväinen, kun kysyi, koska

Toiminnalliset menetelmät
vaativat opettajalta siis hitusen
rohkeutta, oppilaiden
kohtaamista ja kuuntelemista.

silloin hänen oppilastuntemuksensa kasvoi, hän sai kontaktin oppijaan ja mahdollisesti voi vaikuttaa jatkossa omaan sekä ryhmän toimintatapoihin.

Toiminnalliset menetelmät vaativat opettajalta siis hitusen rohkeutta, oppilaiden kohtaamista ja kuuntelemista. Oppijat arvostavat kuitenkin eniten heitä kuuntelevaa opettajaa, eikä se tarkoita, että opettaja heittäisi auktoriteettinsa pois. Päinvastoin, toiminnallisten menetelmien avulla opitaan kohtaamaan paitsi oma itsensä, myös muut vertaisoppijat, myös opettaja.

FM Nina Maunu, äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori, kouluttaja, oppikirjailija

Lisälukemista:

Boaler, J. (2019). *Rajaton mieli. Opi, elä ja kehity ilman esteitä*. HarperCollins.

Dennison, P. E., & Dennison, G.E. (2005). *Aivojumbppa-opas*. Laatupaino.

Griss, S. (1998). *Minds in motion: a kinesthetic approach to teaching elementary curriculum*. Heinemann.

Hannaford, C. (2003). *Viisaat liikkeet: aivojumpalla apua oppimiseen* (suom. T. Salminen, 4. painos). Kehitysvammaliitto ry. (Alkuperäinen teos julkaistu 1995)

Hansen, A. (2017). *Aivovoimaa. Näin vahvistat aivojasi liikunnalla*. Atena.

Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. PS-Kustannus.

Lengel, T., & Kuczala, M. (2010). *The kinesthetic classroom: teaching and learning through movement*. Corwin press.

Maunu, N. (2015). *Draama + kielioppi = toiminnallista kielioppia?* Teoksessa

M. Helstola & I. Ruohomäki (Toim.), *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (s. 64-77). Äidinkielen opettajain liitto.

Maunu, N., & Airaksinen, R. (2020). *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Otava.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.



På väg mot ett kunskapspråk – multilitteracitet och litteratur i fokus

I läroplansgrunderna lyfts arbetet med barns och ungas **multilitteracitet** fram som ett centralt uppdrag för skolan. Uppdraget handlar om att stödja och utveckla färdigheter som alla behöver för aktivt och kritiskt deltagande i dagens informationssamhälle. Kompetensen gäller en mångfald av verksamheter relaterade till läsande och skrivande och texter i bred bemärkelse, t.ex. i skriven, talad eller visuell form. Arbetet behöver därför utgå från många olika modaliteter och material, allt från specifikt anpassade läromedel till olika autentiska källor, analoga eller digitala, och behärskandet av strategier för att både tolka och producera dessa. Uppdraget inkluderar alla läroämnen och gör ämnesövergripande samarbete nödvändigt. Här diskuteras i huvudsak aktiviteter som utvecklar multilitteracitet i anslutning till **skriven text i mofiundervisningen**, i synnerhet skönlitteratur, från grundskolans första årskurser och framåt.

Systematiskt arbete med strategier för läsande och skrivande ända från de tidiga skolåren underlättar elevernas utveckling från att knäcka läskoden till att

bli goda läsare som kan läsa både för nöjes skull och för att inhämta kunskap, samtidigt som de utvecklar god förmåga att kommunicera kunskapen. Det handlar i mofundervisningen främst om att erbjuda effektivt stöd för eleverna att **utveckla finskan som kunskapsspråk**, dvs. ett mer avancerat och nyanserat språk med ett mångsidigare och mer krävande innehåll för sammanhang både i och utanför skolan, bl.a. allmänakademiskt språk och språkregister som används inom skolans läroämnen.

Det finns många olika sätt att arbeta med läs- och skrivstrategier, både i anslutning till läromedel och till autentiskt material såsom skönlitteratur. Läsande och skrivande flätas samman i det konkreta klassrumsarbetet, exempelvis då man skriver bokrecensioner eller sammanställer faktatexter utgående från olika källor. Elevers litteracitetsengagemang kan väckas då de märker att färdigheterna stöder varandra och utvecklas ju fler texttyper de får kunskap om. I den didaktiska litteraturen betonas vikten av arbete med läs- och skrivstrategier i form av långsiktiga, stöttade processer som går **från gemensamt arbete till mer självständigt**. Nedan beskriver vi kort några välbeprövade upplägg och hänvisar till ett antal konkreta tillämpningar.

ALLA – LÄRARE, ELEVER**PAR** – ELEV, ELEV**ENSKILT** – SJÄLVSTÄNDIGT

Lässtrategier

Först och främst har en läsare stor hjälp av att anpassa sin läsning efter olika syften:

upplevelseläsning föder läsglädje och behöver också få utrymme i skolan

översiktsläsning (eller skumläsning) väcker läsarens förförståelse för vad en text handlar om, också t.ex. med hjälp av bilder och rubriker;

sökläsning (eller lokaliseringläsning) används för att hitta specifik information i en text;

djupläsning (eller intensivläsning) innebär att läsa för att lära, då man verkligen behöver förstå

I synnerhet **digital läsning** kräver att läsaren effektivt kan växla mellan dessa olika sätt att läsa, samtidigt som man navigerar mellan sammanlänkade texter och olika visuella inslag på ett icke-linjärt sätt: översiktsläsningen behövs då man värderar materialet för att ta reda på var man kan hitta information genom att sökläsa och vilka texter det i stället lönar sig att djupläsa.

För att eleverna ska bli bra på att förstå textinnehåll på djupet behöver de med lärarens stöd **öva på strategier som tillämpas före, under och efter läsningen**. Forskarna Annemarie Palincsar och Ann Brown tog på 1980-talet fram en modell för reciprok undervisning med hjälp av **fem centrala strategier** med grund i hur goda läsare tar sig an textläsande. Dessa fem strategier återkommer i det mesta av dagens konkreta klassrumsarbete runt läsförståelse:

att **förutspå**, göra antaganden om vad texten kommer att handla om med hjälp av t.ex. rubriker och bilder;

att under läsningen **reda ut oklarheter** såsom obekanta ord;

att **ställa frågor till texten** för att klara av att läsa mellan raderna, också att göra kopplingar till kunskap och egna erfarenheter bortom raderna;

att **sammanfatta** det viktigaste innehållet t.ex. med stöd i nyckelord;

att **skapa inre bilder** för en djupare upplevelse av innehållet

Med utgångspunkt i dessa fem centrala läsförståelsestrategier har det utarbetats olika strategiverktyg i form av figurer som kan användas som stöd för det konkreta arbetet med att ta sig an och samtala om textinnehåll i början av läroprocessen. Bland de mest välkända i Sverige och många delar av Svenskfinland är de fem Läsfixarfigurerna Spåggumman, Detektiven, Reportern, Cowboyen och Konstnären, som hjälper eleverna att bli s.k. Stjärnläsare. Läsfixarna är kopplade till det numera avslutade svenska projektet *En läsande klass*. De är utarbetade främst för yngre årskurser, men har också tillämpats i åk 7–9. I vårt material har Läsfixarna använts i undervisningshelheten *Bokrecension*, men eftersom materialet inte längre finns fritt tillgängligt på nätet avbildas figurerna inte i den här handbokens övningar.

Projektet och de välkända figurerna hänvisas också till i den fina lärarhandledningen *Cirkusmysteriet*, skriven av Maria Trapp för arbete med Martin Widmarks bok med samma namn. Lärarhandledningen kan fritt laddas ner via följande nätsida: <https://www.bonnierforlagen.se/lararummet/artikel/cirkusmysteriet-lararhandledning/>. Själva figurerna avbildas inte heller i det materialet, men egna figurer kan lätt konstrueras tillsammans med eleverna. Det är bara fantasin som sätter gränser för om det blir en bild av t.ex. en spåkula och ett förstoringsglas, eller om eleverna ritat sina egna figurer att klippa ut och ta fram under läsarbetet. Material på svenska i Finland utgående från de fem strategierna är t.ex. följande, Lärums material från 2017 utarbetat i åk 3 och 4: <http://www.larum.fi/assets/Uploads/Goda-Lasforstaelsestrategier-projektet.pdf>

För att eleverna ska få möjlighet att utvecklas som läsare är det viktigt att handleda dem i att **reflektera över sina egna läsvanor** och preferenser. Ju mer medvetna de blir om sig själva som läsare, desto bättre kan de också följa sin egen utveckling och inse vilka redskap de kan använda för att vidareutvecklas. Relevansen av lässtrategier stiger fram efter hand som de märker att deras läsförmåga fördjupas och genom den här medvetenheten kan ytterligare engagemang för läsning väckas.

MINÄ LUKIJANA – PIENI LUKUMITTARI

Vanhempani lukutottumukset

(keskustele seuraavista kysymyksistä kotona)

- Mitä kirjoja vanhempasi lukivat lapsuudessaan ja nuoruudessaan?
- Minkä kirjan he muistavat parhaiten?
- Mitä tarinoita ja kirjoja heille kerrottiin tai luettiin? Kuka luki tai kertoi?
- Mitä vanhempasi lukevat nyt (kirjoja, lehtiä, netissä...)
- Minkälainen oikein hyvä kirja on vanhempiesi mielestä?
- Kuka lukee eniten perheessänne?
- Lainaako perheenne kirjoja kirjastosta? Kuinka usein vieraillette kirjastossa?
- Ostatteko kirjoja kotiin?

Oma lukuhistoriani

- Mikä on ensimmäinen lukumuistosi? Minkä ikäinen olit?
- Mikä oli ensimmäinen kirja, joka luettiin sinulle? Kuka luki sen?
- Miltä sinusta tuntui, kun sinulle luettiin tai kerrottiin tarinoita?
- Mikä oli lempikirjasi/-tarinasi pienenä? Miksi pidit siitä?
- Mikä oli ensimmäinen kirja, jonka luit itse? Kuka opetti sinua lukemaan?
- Muistatko miltä tuntui osata lukea itse? Tuntuiko se aluksi hankalalta?

Oma lukeminen juuri nyt

- Mikä on tällä hetkellä lempikirjasi? Mistä se kertoo? Miksi se on niin hyvä?
- Miten tällä hetkellä lukemasi kirjat eroavat nuorempana lukemiin kirjoihisi?
- Mitä kirjaa haluat suositella ystävällesi? Miksi juuri sitä kirjaa?
- Miten valitset kirjoja? Luetko takakannen tekstin? Katsotko kantta? Luetko pienen otteen keskeltä kirjaa? Kuunteletko muiden suosituksia?
- Kun luen kirjaa koulussa, parasta on...
- Kun luen kirjaa kotona, parasta on...
- Luetko tieteiskirjoja tai lehtiä? Kuinka paljon luet netissä? Minkälaisia eroja olet huomannut kirjojen ja netissä olevien tekstien välillä?
- Mikä on hauskin/surullisin/jännittävin lukemasi kirja?
- Kuka on lempihenkilösi jossain kirjassa? Miksi juuri hän? Onko teillä jotain yhteistä vai oletteko täysin vastakohtia? Mitä ihaillet hänessä? Mikä ärsyttää hänessä?
- Numeroi tärkeysjärjestyksessä ne hyvän kirjan kriteerit, jotka tällä hetkellä ovat sinulle tärkeitä: HAUSKA, JÄNNITTÄVÄ, TAPAHTUMARIKAS, FANTASIA, RAKKAUS, TYTÖT JA POJAT YHDESSÄ, ETSIVÄ, DEKKARI, MATKUSTAMINEN, HEVOSET, KOULU, URHEILU, KUMMITUKSET, KAuhu. Voit myös lisätä omia kriteerejä!
- Oletko käyttänyt lukutablettia? Miltä se tuntui?
- Mihin aikaan päivää luet mieluiten?

Oma lukeminen tulevaisuudessa

- Mitä uskot, miltä oma lukemisesi näyttää tulevaisuudessa? Luetko enemmän vai vähemmän kuin nyt? Minkälaisia kirjoja uskot lukevasi? Kuinka monta kirjaa luet kuukaudessa?
- Aiotko olla ahkera kirjastonkävijä?
- Haluatko ostaa ja omistaa kirjoja?
- Mitä muuta aiot lukea? Sanomalehtiä? Miksi?

Ett fokuserat sätt att (börja) arbeta med läsförståelsestrategier är genom lärarledda **textsamtal** i anslutning till utvalda texter, där strategierna före, under och efter läsningen konkret tillämpas med hjälp av ett dialogiskt arbetssätt. Olika typer av textsamtal kan föras beroende på texttyp och det är just genom att **koppla strategiarbete till texttyper i många läroämnen** som effekten blir större ([se avsnittet om boksamtal för en bredare diskussion om bok- och textsamtal kopplad till litteraturläsning](#)). Småningom kan elever tillämpa strategierna på egen hand vare sig de läser fakta eller fiktion.

Under textsamtal i anslutning till faktatexter ger läraren genom att "tänka högt" en modell för hur en god läsare processar textinnehållet. **Det är viktigt att eleverna faktiskt är medvetna om vad de övar och varför, så att inte läraren tar för givet att de modellerade strategierna är något eleverna automatiskt tar till sig.** Läraren förbereder hur eleverna kan bjudas in i samtalet för att tänka till om hur t.ex. rubriker och bilder väcker deras förförståelse för innehållet. Läraren förbereder också var i texten det är lämpligt att stanna för att reda ut svåra begrepp, eller visa var det är nödvändigt att koppla till andra ställen i det tidigare lästa för att förstå innehållet. Ett viktigt moment i textsamtalet är att stanna till både efter vissa avsnitt och i slutet av texten för att med hjälp av nyckelord tillsammans sammanfatta det centrala innehållet. **En bra sammanfattning kräver en god helhetsförståelse av texten, dvs. förmåga att inhämta kunskap på en nivå som hjälper elevernas lärande i alla läroämnen.** Det här momentet visar tydligt kopplingen mellan läsande och skrivande för elevers skolframgång, allt från förmågan att formulera starka provsvar till skrivandet av längre faktatexter och återgivande av handlingen i noveller och romaner.

TIETOTEKSTIN TYÖSTÄMISKEINOJA

- Luo ennakkokäsitys luettavasta tekstistä: Katso ensin otsikkoa. Mitä tiedät entuudestaan aiheesta? Kirjaa itsellesi muistiin tärkeimmät asiat. Katso tämän jälkeen tekstin kuvia. Mistä uskot tekstin kertovan kuvien perusteella?
- Sinulla on viisi minuuttia aikaa kirjoittaa vihkoosi niin monta kysymyssanaa, kuin vain keksit. Verratkaa pienryhmässä kysymysanojanne ja varastakaa kavereilta teidän listastanne puuttuvat sanat. Tämän jälkeen lue teksti ja kirjoita itsellesi muistiin kysymyksiä tekstiin liittyen käyttäen mahdollisimman paljon eri kysymyssanoja. Luettuasi tekstin valmiiksi, vaihda kysymyksiä parin kanssa ja yritä vastata hänen laatimiin kysymyksiin.
- Keskustelkaa yhdessä tekstistä ja käsitelkää epäselvät/huomiota herättävät/kiinnostavat/ärsyttävät asiat. Kirjoittakaa itsellenne muistiin uusia/aiheen kannalta olennaisia sanoja ja kääntäkää yhdessä sanat ruotsiksi.
- Laadi tekstistä ajatuskartta ja kirjoita sen pohjalta omin sanoin tiivistelmä suomeksi
- Syvennykää pareittain tekstin aiheen yhteen näkökulmaan ja tutkikaa asiaa tarkemmin sekä valmistautukaa kertomaan asiasta tarkemmin koko ryhmälle

- Ota kantaa opettajan laatimiin väittämiin ja perustele oma näkemyksesi
- Käykää pienryhmissä läpi väittämät ja harjoitelkaa oman näkemyksenne esittämistä muille
- Lue tietoteksti ja pyri löytämään tekstistä perusteluja väittämillesi
- Kirjoita itsellesi muistiin omin sanoin tekstin perustelut väittämiin
- Verratkaa pienryhmissä vastauksianne ja niiden kohdalla, joissa vastaukset/mielipiteet erkanevat, hakekaa muista lähteistä tietoa ja päättäkää, mikä vastaus tai mielipide on tieteellisesti tarkempi.

Väittämä	Näin ajattelen itse	Näin teksti sanoo	Todisteita
Valas on nisäkäs			

Skrivstrategier

På motsvarande sätt som eleverna drar nytta av att anpassa sin läsning efter olika syften, behöver de också kunna "tänka genre" och utforma sitt skrivande enligt olika texters syfte. Genom att tillsammans med läraren **analysera modelltexter**, t.ex. bokrecensioner eller tidningsinsändare, får eleverna lättare syn på utmärkande och genretypiska drag i dessa texter. Systematisk användning av modelltexter **tydliggör skillnader mellan olika genrer och de krav som olika läroämnena har på sina texttyper**.

Användningen av modelltexter ingår som ett centralt element i det stöttande arbetssätt inom genrepedagogik som kallas **cirkelmodellen**. Arbetssättet, som kommer från Australien, utarbetades ursprungligen för undervisning av andraspråks-elever. Småningom har det visat sig vara en bra didaktisk modell för att utveckla medvetenhet om skrivkonventioner och skrivstrategiskt kunnande i all undervisning. Skrivutveckling med stöd i cirkelmodellen är nämligen ett exempel på arbetssätt som gör det möjligt för eleverna att skriva med den egna nivån som utgångspunkt inom de tydliga och trygga ramar som undervisningen ger, dvs. modellen **möjliggör differentiering**. Den är också ett verktyg för att förankra ett processtänkande i skivarbetet och utveckla kunskap medan man skriver.

Cirkelmodellen är indelad i fyra faser:



I fas 1 bygger man under lärarens ledning upp **kunskap om ämnesområdet**, t.ex. genom studiebesök, filmklipp eller textläsande, samtidigt som områdets **ordförråd** växer fram. Detta är speciellt viktigt i andraspråkskontexter där gemensam förförståelse och gemensam vokabulär ofta saknas i högre utsträckning.



I fas 2 studeras texter inom den genre som arbetet gäller. Läraren söker upp eller tillverkar en **modelltext** som utgångspunkt för en handledd diskussion som tydliggör vad som kännetecknar genren, exempelvis hur texten ska vara uppbyggd med vissa för området centrala avsnitt i logisk ordning. I många fall kan konkreta

mellanrubriker ge eleverna en tydlig struktur att följa ända från planeringsskedet. Läraren bör också uppmärksamma formuleringar som är typiska för genren, exempelvis bra sätt att inleda och binda ihop meningar.

En version av modelltexten med vissa brister **hjälp** eleverna att **få syn på och bli medvetna om vad olika kvaliteter i texterna innebär rent konkret**. Bristerna kan med fördel väljas så att de belyser aspekter som brukar vara utmanande för årskursen, t.ex. att personliga värderingar ska utelämnas i en faktatext. Om man inte vill konstruera en bristfällig variant av hela modelltexten kan man åtminstone diskutera kvalitetsskillnader med hjälp av olika versioner av strategiskt utvalda meningar.



I fas 3 skrivs en **gemensam text** som växer fram med stöd av lärarens frågor och omformuleringar. Hela tiden görs systematisk återkoppling till analysen av modelltexten, eller modelltexterna. Arbetet tydliggör att skrivande innebär en process: aktivt tankearbete och många ändringar krävs för att en text ska bli bra.



I fas 4 skriver eleverna slutligen en **egen text**, antingen individuellt eller i par. Elever som behöver större utmaningar kan skriva mer komplexa texter, men behöver också få handledning så de kan utvecklas vidare. De kanske inte heller har behov av att delta i skrivandet av fler gemensamma texter i samma genre, medan andra elever behöver få ta stöd i fler goda modeller innan de känner sig tryggare i skrivandet. En del kanske också föredrar att göra mycket skrivarbete på egen hand. Det är ändå bra att variera och också bygga upp skrivarbete där eleverna kan ingå i större sammanhang runt textarbetet.

I arbetet med att samla information inför skrivandet av egna texter har eleverna stor hjälp av att samla informationen i det planeringsverktyg som kallas **sexfältare** (se bild). Fälten och deras rubriker kan anpassas så att det passar den texttyp och det tema som arbetet handlar om.

<p>LUOKITUS</p> <p>Mikä eläin on kyseessä?</p>	<p>ULKONÄKÖ</p> <p>Miltä eläin näyttää?</p>	<p>LEVINNEISYYS JA ELINYMPÄRISTÖ</p> <p>Missä eläin asuu?</p>
<p>RAVINTO</p> <p>Mitä eläin syö?</p>	<p>LISÄÄNTYMINEN</p> <p>Kerro poikasista</p>	<p>MUUTA</p>

Genomgående finns läraren där för att handleda och ge respons på hur texterna ytterligare kan utvecklas, t.ex. genom att modellera hur man som skribent kan tänka i olika skeden i arbetet med texten. **Att betrakta skrivande som en process där man både ger och får respons som hjälper en vidare till ett bättre slutresultat och stärkt skrivförmåga är en viktig övergripande strategi.**

Detta leder in på frågan vilken slags **respons** eleverna ska få på sina texter. Det beror förstås på vad som är målet för undervisningen, på kortare eller längre sikt. **Vill vi att eleverna ska bli kreativa och engagerade skribenter som vågar testa på komplexa uttryck och målände språkliga bilder tidigt ska vi också fokusera responsen på aspekter som t.ex. stärker det genrespecifika kunnandet, utvecklar ett rikt ordförråd och en grundsyn på skrivandet som process.** Det vi fokuserar responsen på kommer nämligen att styra elevernas tänkande då de skriver. Går vi runt i klassen i början av skrivprocessen och automatiskt påpekar stavning eller grammatiska misstag signalerar vi att korrektheten är huvudsaken. I stället kan man systematiskt arbeta in en arbetsföljd tillsammans med eleverna där detaljerna jobbas med sist i processen. Lärarens insats blir då huvudsakligen att handleda eleverna i att själva vidareutveckla

sina texter, också vad gäller korrektheten – i den mån de klarar av det, givetvis. Läraren ska alltså undvika att skriva in rättelser i de fall då eleverna själva förväntas kunna revidera sina texter bara de vet vad de ska fokusera. Klassen kan tillsammans ha ett utarbetat system där lärarens färgmarkeringar anger olika typer av fokusområden som eleverna sedan systematiskt går igenom. Det kan t.ex. gälla ordföljd, att hitta mer exakta ordval, verbböjning eller stavning. Om eleven har större utmaningar kan man komma överens om att systematiskt fokusera endast några (aktuella) aspekter åt gången. Naturligtvis ska också de digitala skrivverktygens stavningsprogram utnyttjas som resurs i arbetet.

Här kan du ta del av undervisningshelheten *Tekstilajit*, där eleverna under ett längre projekt i åk 7–9 arbetar med olika texttyper inom de fem stora genrefamiljerna *berättande, beskrivande, förklarande, instruerande* och *argumenterande* text. En fördel för språkämnen som mofi är att läraren på detta sätt effektivt kan **tydliggöra skillnader och likheter mellan ett större antal genrer än vad som vanligen ryms i enskilda läroämnena**. Samtidigt behövs också de läroämnesspecifika textbehandlingarna och ett ämnesövergripande grepp för att eleverna verkligen ska förankra strategierna i sitt övriga skolarbete, eftersom denna förankring inte sker automatiskt utan fler lärares insats.

Toinen kotimainen kieli 7–9, oppiaineen tehtävä: Kielten opetuksessa kehitetään monilukutaitoa ja käsitellään erilaisia tekstejä. Lasten ja nuorten erilaiset kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon tekstien valinnassa. Opetuksessa luodaan siltoja myös eri kielten välille sekä oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. Myös työelämässä tarvittavaan kielitaitoon kiinnitetään huomiota tekstien ja tehtävien valinnassa. Oppilaita ohjataan hakemaan osaamillaan kielillä tietoa.

Sisältö

- Tutustutaan tekstilajeihin genreperheiden kautta: kertova, kuvaava, selittävä, ohjaava, pohtiva ja kantaa ottava teksti
- Luetaan katkelmia ja kokonaisia tekstejä eri tekstilajeissa (T9)
- Käydään läpi jokaisen tekstilajin tyypillisiä piirteitä
- Käsitellään tekstejä ja niiden piirteitä
- Kirjoitetaan harjoitelmia eri tekstilajeista
- Lopuksi kirjoitetaan teksti prosessikirjoittamisen menetelmää noudattaen

Tavoitteet

- Oppilas tuntee tekstilajien tyypillisiä piirteitä ja niiden välisiä eroja (esim. tavoite, rakenne, kieli, tyyli)
- Oppilas osaa valita jokaiseen tekstilajiin sopivan kielimuodon tyylin ja lähestymistavan (T8)
- Oppilas noudattaa tekstilajin piirteitä ja osaa kirjoittaa erilaisia tekstejä tekstilajin piirteitä noudattaen (T10)
- Oppilas ymmärtää tekstin suunnittelun, jäsentelyn, luonnostelun ja muokkaamisen tärkeyden
- Oppilas osaa antaa ja vastaanottaa palautetta ja muokata tekstiänsä sen perusteella

Tavoite	Toiminta	Osallistuva oppilas	Aineisto
Oppitunti 1			
Tutustutaan faktan ja fiktion eroihin – Muista laaja tekstikäsitelmä, käytä erityyppisiä tekstejä ja medioita, jos mahdollista!	Keskustellaan faktan ja fiktion eroista.	Yhteinen keskustelu	https://www.uutismediakasvatus.fi/
	Tehdään tehtäviä esim. uutismedian liitto – materiaalissa.	Pienryhmätyöskentely	
	Valmistellaan suullinen matkakertomus (noin 1 min) – puolet on fiktiivisiä matkoja, puolet oikeita matkoja (arvotaan salatusti).	Kotitehtävänä	
Oppitunti 2			
Tutustutaan genreperheisiin	Puretaan kotitehtävä. Pohditaan, mistä erottaa fiktiivisen matkan oikeasta matkasta (puuttuvat yksityiskohdat, epäröinti tms.).	Yhteiskeskustelu tai pienryhmäläpikäynti	
	Luetaan tekstejä. Keskustellaan, minkätyyppisistä teksteistä on kyse. Oppilaat tunnistavat yleensä esim. mainoksen, uutisen, kertomuksen. Erotellaan seikat, jotka tuntuvat faktoilta / kirjoittajan omilta ajatuksilta. Pohditaan tekstien luotettavuutta. Tarkistetaan julkaisija, julkaisuajankohta yms.	Parityöskentely, yhteinen purku	Opettajalla valmiina paperilla tai medialinkkinä erityyppisiä tekstejä, kuten matkablogeja, uutisia ja mainoksia, joissa voisi kuvitella olevan joko faktaa tai fiktiota/mielipiteitä.
	Pohditaan, missä itse kohtaamme faktaa ja fiktiota arjessamme, esim. pelit, musiikki, fieopasteet, oppikirjat.	Yhdessä tai pareittain	
	Tehtävä, jossa katkelmia erilaisista teksteistä. Oppilas määrittelee genreperheen.	Kotitehtävänä	Opettaja on valmistellut tehtävän, jossa lyhyet katkelmat (pari virkettä tai kuva) erilaisista teksteistä – helpohkoja esimerkkejä kertovasta, kuvaavasta, ohjaavasta ja kantaa ottavasta tekstistä!

Tavoite	Toiminta	Osallistuva oppilas	Aineisto
Oppitunti 3			
Tutustutaan tarkemmin tekstilajipiirteisiin	Kotitehtävän purku	Yhdessä tai pienryhmissä	
	Opettaja käy läpi tekstilajien/genreperheiden määritelmät 1) Mihin tekstilajit perustuvat (yhteinen tavoite, rakenne, kieli, tyyli, media) 2) Genreperheet: kertova, kuvaava, selittävä, ohjaava, pohtiva tai kantaa ottava.	Opettaja-johteisesti, ryhmätyöskentelyä	Opettaja paneutuu esim. OPH:n artikkeleihin tekstilajeista https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/teksti-ja-tekstilaji https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tekstilaji-opetuksessa
	Tutkitaan erilaisia tekstejä ja pohditaan yhdessä, miten tekstilajin piirteet näkyvät niissä.		Opettajalla valmiina erilaisia fakta- ja fiktiotekstejä esim. uutispätkiä, runosäkeistöjä, linkkejä tv-mainoksiin, katkelmia oppilaiden kirjoitelmista.
	Jokainen oppilas saa katkelman joko faktaa tai fiktiota, josta muokkaa päinvastaisen esim. uutisesta laulun sanat, mainoksesta oppikirjatekstin.	Kotitehtävänä	
Oppitunti 4			
Tekstilajien eroista	Kirjoitetaan yksin tai pareittain lyhyt, muunneltu teksti, jota valmisteltu kotona. Teksti esitellään luokalle.	itsenäisesti tai pareittain	
	Lyhyt keskustelu alkuperäisen ja muokatun tekstin eroista.	Puretaan yhdessä	
	Kotitehtävänä poimia mielenkiintoisia otsikoita mediasta.	Kotitehtävänä	
Oppitunti 5			
Otsikoinnin merkitys	Otsikkoraati: Valitaan mielenkiintoisimmat otsikot ja perustellaan oma mielipide. Pohditaan otsikoinnin ja lööppien merkitystä. Mietitään, minkä tyyppiseen tekstiin otsikko sopii.	Yhdessä	
	Otsikoidaan katkelmia huomioiden tyyli, kieli, minkälaiseen mediaan ja mitä tarkoitusta varten teksti on kirjoitettu	Itsenäisesti tai pareittain	Opettaja on valmistellut lyhyitä aloituskappaleita erityyppisistä teksteistä jättäen otsikon pois.
	Oppilaat valitsevat haluamansa aiheen päivän otsikoista. Arvotaan, kuka laatii minkä tyyppisen tekstin (kertova, kuvaava, selittävä, ohjaava, pohtiva tai kantaa ottava).		Opettaja on valmistellut lyhyet ja selkeät mallitekstit joka tekstilajista. Malliteksti toimii tukena omaa tekstiä suunniteltaessa.
	Oppilaat pohtivat kotona, millaisen tekstin aiheesta voisi kirjoittaa ja mihin mediaan sen voi suunnata. He suunnittelevat tarinan miellekartan muodossa.	Kotitehtävä	
Oppitunti 6			
Tekstin suunnittelua	Käydään genreperheittäin muodostetuissa pienryhmissä läpi kotitehtävänä laadittuja miellekarttoja. Keskustellaan idean soveltuvuudesta tekstilajiin, mediaan ym. Opettaja antaa rakentavaa ja kannustavaa palautetta.	Pienryhmät	
	Pienryhmätyöskentelyn päätteeksi kootaan yhdessä tekstilajien tärkeimmät piirteet.	Ryhmässä	
	Oppilaat alkavat kirjoittaa tekstiään.	Itsenäisesti	

Tavoite	Toiminta	Osallistuva oppilas	Aineisto
Oppitunti 7			
Tekstin kirjoittamista	Jatketaan oman tekstin kirjoittamista. Opettaja seuraa tekstin edistymistä yhteisellä alustalla.	Itsenäisesti	
Oppitunti 8			
Palautetta luonnoksesta	Oppilas lukee oman tekstinsä parilleen, joka antaa siitä palautetta tarkistuslistan avulla. Palautetta annetaan esim. sisällöstä, rakenteesta ja tekstilajisoveltuvuudesta.	Pareittain	Opettaja jakaa oppilaille tarkistuslistan, johon on koottu jokaisen tekstilajin tärkeitä ominaispiirteitä ja joihin pari voi kiinnittää huomionsa antaessaan palautetta.
	Opettaja on antanut rakentavaa ja kannustavaa palautetta yhteisellä alustalla.	Opettaja	
	Oppilaat jatkavat tekstin työstämistä.	Itsenäisesti	
Oppitunti 9			
Tekstin viimeistely	Opettaja kertoo tekstin viimeistelyyn ja oikolukuun liittyviä asioita.	Opettaja-johtoisesti	
	Oppilas kehittää ja viimeistelee tekstiään saamansa palautteen perusteella ja tarkistuslistan avulla. Opettaja ohjaa tarvittaessa oppilaan viimeistelytyötä.	Oppilaan työskentelyä ja opettajan ohjausta	
	Tekstit julkaistaan sovittulla tavalla.		
Oppitunti 10			
Julkaiseminen ja palaute	Tekstit julkaistaan (seinällä, koulun blogissa, luettuna pienryhmissä tms.).		Opettaja laatii vertais- ja itsearviointin.
	Oppilaat antavat rakentavaa palautetta toisilleen ja tekevät itsearviointin.		Opettaja antaa lopullisen palautteensa ja mahdollisen arvosanan.

Läs- och skrivstrategier i åk 1–2

Kan man arbeta systematiskt med läs- och skrivstrategier redan i åk 1 då en del elever kanske ännu inte knäckt läskoden och än mindre skriver sammanhängande meningar? Ja, det går absolut! Att samtala om innehållet under sagoläsning och fundera på intressanta ord är två läsförståelsestrategier som de flesta förhoppningsvis fått vara med om många gånger redan före skolåldern. Kanske väcks redan då den nyfikenhet och det engagemang som kännetecknar ivriga läsare, något som oftast också bär med sig studief framgång. På liknande sätt kan textsamtal i anslutning till lärares högläsning fortgå parallellt med att nybörjarläsarna utvecklar sin läsförmåga. **Elever som tidigt genom diskussioner blir medvetna om att de texter de möter i omvärlden skrivs för olika syften kan också lättare utveckla förmågan att anpassa sin läsning och hitta lämpliga former för sina egna texter.** Genom rikligt och varierat textarbete visar läraren att läsande och skrivande är två sidor av samma mynt: **varje text man läser ger också en modell för hur texter kan skrivas.** En viktig aspekt av textsamtalen är att tillsammans med läraren öva på att plocka ut och återberätta centralt innehåll, dvs. att sammanfatta, vilket kopplar ihop nybörjarnas läsande med deras fortsatta kunskapsinhämtning och också skrivande (mer om detta längre fram). Eleverna märker att läsning inte handlar om vem som läser snabbast utan om att förstå det lästa, att **texten bär kunskap.**

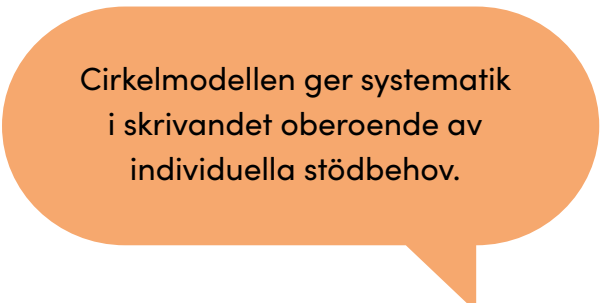
Men de djupare insikterna kräver medvetet, konkret och långsiktigt arbete. För att eleverna ska utveckla förmågan att på egen hand förstå textinnehåll på djupet behöver de med lärarens stöd före, under och efter läsningen systematiskt öva på de strategier som presenterats tidigare i kapitlet. Strategiverktygen i form av trevliga figurer lämpar sig förstås speciellt bra som tankestöd för det konkreta arbetet med att ta sig an och samtala om texter bland de riktigt unga läsarna.

Mer specifikt om skrivandet då? Också här kan vi luta oss emot det tidigare beskrivna genrepdagagogiska arbetssätt som kallas cirkelmodellen, där de fyra faserna för att skriva sig till kunskap går från gemensamt arbete till att bli allt mer självständig. **Med nybörjarläsarna kan samtliga faser länge vara gemensamma.** Att tillsammans analysera modelltexter blir också nu ett centralt element för att utveckla genremedvetenhet. En bra grund i det skede då eleverna just har lärt sig läsa är att laborera med textstruktur genom att pussla ihop korta instruktionstexter som klippts isär. De första stegen med att skriva faktatext kan ske genom att läraren läser högt för klassen och leder diskussionen med att plocka ut och skriva ner central information

med stöd av en sexfältare. Med utgångspunkt i den samlade informationen fortsätter diskussionen om hur en gemensam sammanfattande text kan formuleras, allt medan läraren modellerar skrivprocessen genom att "tänka högt".

Efter hand som nya texter behandlas kan allt fler elever övergå till att skriva egna texter utgående från den information som gemensamt plockats ut ur texterna, med stöd av läraren och varandra enligt behov.

Småningom kan också allt fler på egen hand läsa sig till den information de behöver för att skriva egna texter, vilket innebär att **cirkelmodellen är ett arbetssätt som ger systematik i skrivandet oberoende av elevernas individuella behov av stöttning.**



Cirkelmodellen ger systematik i skrivandet oberoende av individuella stödbehov.

Många av texterna är naturligtvis fortfarande bristfälliga på olika sätt om vi ser på dem med felsökarögon. Här är vi mer intresserade av att ge en **tydlighet och trygghet för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen, att väcka elevernas motivation och ett engagemang** som kan bära dem mycket längre än bokstavs-träning och diktamensövningar.

Det finns orsak att noga överväga med vilken genre det systematiska genreskrivandet inleds. Vanligast brukar vara att börja med berättande texter, t.ex. sagor, som av naturliga skäl är mest bekanta för eleverna. Men i synnerhet för elever med stora luckor i sitt ordförråd kan den typen av fritt skrivande upplevas som begränsande och frustrerande. Man vet vad man vill förmedla men kan inte uttrycka det. Att i stället skriva **faktatexter med stöd i andra texter och informationskällor ger elever större möjlighet att på mer jämlik grund utveckla sin genremedvetenhet och sitt skrivande.** Arbete med faktarelaterade teman innebär dessutom en större möjlighet att stödja utvecklingen av specifik vokabulär och kunskapsspråk som kan hjälpa elevens lärande i många läroämnen. Däremot ger naturligtvis arbete med sagor och andra berättelser värdefulla upplevelser och ett utvidgat språk kopplat till fantasi, kreativitet och identitet och bör därför också ges stort utrymme.

Skönlitteratur – en berikande lärresurs som väcker engagemang

Det finns många fördelar med att arbeta med olika genrer av skönlitterära texter i mofi-undervisningen. Kanske det viktigaste är att arbetet bidrar till att bygga upp **läsvana, läseengagemang** och en **god läsförståelse**, vilket är grunden för kontinuerligt lärande. Effektivt arbete med skönlitteratur i klassrummet behöver då också inkludera strategier för läsande och skrivande för att ge eleverna en ännu djupare förståelse för både texternas och språkets struktur och funktion. Att ordförrådet hela tiden utvidgas bidrar till deras läsförståelse- och språkförmåga genom att sätta igång en god spiral av lärande där alla de olika aspekterna bidrar till att stärka processen. Också koncentrationsförmågan kan förbättras, vilket avspeglar sig i elevens arbete i alla läroämnen.

Om eleverna får **diskutera det lästa tillsammans med andra** fördjupas förståelsen genom att de får en inblick i hur andra tolkar och reflekterar kring texter, samtidigt som de utvecklar den egna uttrycksförmågan. Arbete med skönlitteratur i mofi-undervisningen kan på detta sätt både **utveckla förmågan att läsa med inlevelse och förmågan att läsa kritiskt**. Skönlitteraturen fungerar också som en brygga mellan olika ämnesområden och som en språngbräda till att förstå händelser som behandlas t.ex. i historia, samhällslära eller geografi. Eleverna kan lära sig förstå olika slag av kulturella uttryck och få verktyg och impulser för att forma sin egen identitet.

Läsning tar eleverna in i en värld där allt är möjligt. Den egna **fantasin och kreativiteten ges möjlighet att utvecklas** och läsoplevelser kan leda till att man blir **bättre på att förstå sig själv och andra**. Litteraturen erbjuder goda förutsättningar att lära sig tillsammans och av varandra. Genom litteraturen får man ta del av andras glädje, sorg, lycka, rädslor och motgångar, vilket utvecklar empatiförmågan hos läsaren. Det måste därför också få vara lustfyllt att läsa och lyssna till litteratur och eleverna behöver få utrymme att diskutera, tolka och bearbeta det lästa utan att alltid behöva känna att läsning leder till merarbete i form av exempelvis skriftlig analys.

I handboken ges förslag på olika aktiviteter som visar hur man kan variera arbetet med skönlitteratur i mofi-undervisningen. Glöm inte bort biblioteken som en viktig samarbetspart i läsandet! Både lärare och elever kan få hjälp med att hitta lämpliga böcker för olika teman och enligt läsvana, inte minst av de bibliotekspedagoger som uttryckligen arbetar med att sammanföra rätt elev med rätt bok t.ex. i samband med det som brukar kallas bokprat. I avsnittet *Bokprat* berättar en bibliotekspedagog närmare om sitt arbete och ger förslag på åldersenlig litteratur.

Det är viktigt att eleverna ges tid att läsa böcker på lektionstid, men också läsning utanför skoltid behövs eftersom läsfärdigheten utvecklas genom kontinuerlig läsning. Ingen elev skriver heller en stark analys av Finlands nationalepos utan många års förarbete! Välutvecklad multilitteracitet kräver långsiktigt och stöttande arbete. Nedan kan du inspireras av ett autentiskt exempel på en systematiskt uppbyggd helhet med progression i användningen av skönlitteratur från åk 7 till åk 9.

Årskurs 7

Fokus för åk 7 var att hitta läsrutin och läsglädje!

Läsåret inleddes med att läraren varje lektion läste högt ur en klassbok. Syftet var att ge grunden för en läsande klass genom att skapa en avslappnad och positiv läsupplevelse kopplad till ett skönlitterärt verk på finska. Eleverna gjorde en första kartläggning av sina läsvanor och lässtrategier.

Bokprataren från stadsbiblioteket bjöds in till klassen för att inspirera till läsning, varefter eleverna besökte biblioteket för att låna en egen läsbok för att läsas både på lektionstid och hemma. Klassen skapade en bokvägg för att tipsa varandra om böcker. Klassen tillverkade också en skylt med texten "Förbjudet att störa läsande ungdomar", som togs fram varje lästillfälle.

Eleverna boksamtalade om sina böcker med fokus på att återberätta händelser och beskriva huvudpersoner. Alla fick på valfritt sätt illustrera sina tankar om boken och skriva en egen kort baksidestext. Texten presenterades på bokväggen tillsammans med bokens pärmbild.

Under läsåret läste eleverna noveller som kopplades samman med teman de behandlade i andra läroämnena. Fokus låg på att se helheter, tolka och diskutera det lästa samt lära sig mer om novellers uppbyggnad och stil. De arbetade också med att lära sig läsa mellan raderna och utveckla sin fantasi och empatiförmåga.

På våren läste klassen tillsammans en klassuppsättning av en lättläst ungdomsbok. Eleverna samtalade om boken både parvis och i mindre grupper och samarbetade runt en dramatisering av en händelse eller en huvudperson. Eleverna tränade också på att göra en digital muntlig bokrecension.

Under läsåret arbetade eleverna också med olika sagor och berättelser och övade sig på att själva läsa eller berätta sagor med inlevelse och lämplig frasering.

Årskurs 8

Läsårets fokus låg på fördjupat läsarbete: att analysera och bearbeta det lästa på ett mångsidigt sätt, också skriftligt.

Eleverna jobbade med ett litteraturprojekt som utgick från Salla Simukkas bok *Jäljellä / Toisaalla* (2013). Förutom att återge, diskutera och tolka det lästa övade eleverna sig på att skriva författarpresentationer, analyser och recensioner. Eleverna fick lära sig mer om poddar och spelade in sina egna. De läste också serier och ritade och skrev egna både utgående från den lästa litteraturen och den egna fantasin.

Arbetet ledde in i dikternas värld, där klassen först tillsammans läste olika typer av dikter och sedan med lärarens stöd förde utforskande samtal om både form, språkanvändning, innehåll och känslor kopplat till läsningen. Efter detta fick eleverna jobba i smågrupp/parvis med kreativa och laborativa uppgifter i anknytning till poesi. Alla valde en favoritdikt att presentera och kort analysera. Den som ville fick också skriva egna dikter som de läste upp och berättade om i klassen.

- A. Valitkaa kolme seuraavista sanoista: *juustoraaste, kännykkä, piimä, musiikki, geometria, räsymatto, kaipaus, mustasukkaisuus, loma*
- B. Laatkaa 6–10 sanan lista verbeistä, 6–10 sanan lista substantiiveista ja 6–10 sanan lista adjektiiveista, jotka mielestänne liittyvät valitsemiinne kolmeen sanaan. Voit kirjoittaa listat jaettuun tiedostoonne.
- C. Kirjoitkaa sanalistojenne avulla runoja seuraavien ohjeiden mukaan (sanoja saa toistaa, yhdistellä ja taivuttaa)
 - kirjoitkaa runo, jossa on jokaisella rivillä eli jokaisessa säkeessä, kolme sanaa
 - kirjoitkaa runo, jossa ensimmäisellä rivillä (eli ensimmäisessä säkeessä) on yksi sana, toisella kaksi, kolmannella kolme, neljännellä neljä, viidennellä kolme, kuudennella kaksi ja seitsemännellä / viimeisellä yksi sana
 - kirjoitkaa nelisäkeinen runo, jonka kaikki säkeet loppuvat -vat tai -vät
- D. Antakaa jokaiselle kirjoittamallenne runolle nimi

Vi arbetade med faktatexter som relaterade till teman som behandlades i andra läroämnena och övade på att plocka ut det väsentliga, sammanfatta och bearbeta texter samt att kritiskt granska sakinhåll. Eleverna fick utveckla sin kompetens att fungera i mediasamhället där läskompetensen är central, naturligt kopplad till digital läskunnighet. Fokus låg på medie- och källkritik, diskussioner om upphovsrätt och plagiat samt användningen av källhänvisningar.

Bokväggen uppdaterades och alla elever valde en egen läsbok som lästes både på lektionerna och hemma. Eleverna fick beskriva till exempel spännande, skrämmande eller överraskande scener ur böckerna de läst och skapa imitationer av personerna eller tablåer av scenerna. Personer i böckerna "intervjuades" och fick svara på varför de tänkte eller handlade på det sätt som beskrevs i boken. Eleverna skrev ett nytt slut på en bok eller gjorde en bifigur till huvudperson i en egen berättelse. Eleverna handledes också i att skriva en egen bokblogg.

Eleverna såg tillbaka på föregående års kartläggning av läsvanor och -strategier och funderade på hur dessa utvecklats samt hur de på bästa sätt kunde vidareutvecklas.

Årskurs 9

Fokus under läsåret låg på att eleverna fördjupade sig i faktalitteratur med syfte att kunna tolka och analysera det lästa på ett djupare plan samt att kunna redogöra för egna åsikter och argumentera för egna synpunkter t.ex. i paneldiskussioner. I samband med detta behandlades också yttrandefrihet och censur.

Under läsåret användes ingen lärobok, utan de teman och texter som behandlades var resultatet av ett ämnesövergripande samarbete med modersmål, historia och samhällslära, elevhandledning och geografi. Genom att arbeta med samma teman på både finska och svenska kunde eleverna bredda sin allmänbildning, den egna språkliga repertoaren och sitt ordförråd. Tack vare finskspråkiga klassuppsättningar av några läroämnens läroböcker kunde mofieleverna ta del av innehållet på båda språken. Detta är ett exempel på hur man kan stötta båda språken utan att alltid gå via svenskan till finskan, en typ av kontrastering med fokus på innehåll.

Under höstterminen användes en klassuppsättning av Salla Simukkas novellsamling *Sammuta valot! / Sytytä valot!* (2018). Novellerna innehåller många teman och texttyper och huvudpersonerna är i åldern 14–18, vilket gjorde det lättare för eleverna att relatera till både innehåll och teman. Novellernas teman berör och väcker många känslor och tankar, vilket gör att det krävs att man tillsammans diskuterar och analyserar dem. Den här boken är den som eleverna uppskattade mest av alla texter som lästes under hela åk 7–9.

Under vårterminen valde eleverna en finsk klassiker som de läste både på lektionstid och hemma. Före valet av klassiker intervjuade de människor i sin familjekrets och i skolan om läsvanor och favoritböcker. De gjorde också en tidsresa genom den finska litteraturen utgående från frågor om betydelsefulla författare och deras verk. De fick också inspiration och lästips av bibliotekets bokpratarna. Under läsningens gång boksamtalade eleverna i mindre grupper och förberedde presentationer i valfri form som hölls för hela klassen. Klassen sammanställde också en litteraturtidning, där alla fick presentera sin klassiker. Tidningen delades sedan ut till skolans övriga elever och personal. Våren innehöll också arbete med att finslipa presentations- och argumentationsförmågan och träning i att delta i paneldiskussioner om litteratur.

Under läsåret gjordes en uppföljning av hur de egna läsvanorna och -strategierna hade utvecklats under åk 7–9. I uppföljningen fick eleverna fundera på svagheter och styrkor samt på hur de på bästa sätt skulle kunna utvecklas vidare i sina fortsatta studier.

Exempel på undervisningshelheter

Här kan du ta del av tre undervisningshelheter som alla utgår från skönlitteratur. Det första exemplet fokuserar på läs- och skrivstrategier och textkompetens, det andra på stadieöverskridande samarbete och det tredje på arbete med bokrecension.

EXEMPEL 1

I den här undervisningshelheten i åk 7–9 utgick arbetet från Marja-Leena Tiainens bok *Alex ja pelon aika* (2006). Läsprojektet genomfördes parallellt med annat stoff under två månaders tid.

Övergripande mål

1. Eleven uppmuntras att använda det finska språket kreativt i olika sammanhang och på så vis stärks den språkliga självkänslan och språkmedvetenheten.
2. Eleven kan reflektera över värderingar och företeelser i mångkulturella miljöer.
3. Eleven lär sig att utnyttja mångsidiga sätt för att lära sig finska och att utvärdera sitt lärande med hjälp av självvärdering och kamratrespons.
4. Eleven utvecklar sin förmåga att vara aktiv i olika kommunikations-situationer och att utnyttja olika texttyper.
5. Eleven utvecklar läsförståelsestrategier och kan sammanfatta texter muntligt och skriftligt. Eleverna förstår det väsentliga och de viktigaste detaljerna i tal och skrift.
6. Eleven kan producera, tolka och dela texter med rätt krävande teman och strukturer.

Mångsidig kompetens

1. Förmåga att tänka och lära sig – I läsprojektet fördjupar eleverna sig i det rådande läget i Vitryssland, som har många likheter med omständigheterna i *Alex ja pelon aika*. Eleverna tar reda på mer om rutten som Alex använde under sin flykt. De reflekterar över händelserna och de förhållanden som beskrivs i boken och försöker leva sig in i situationerna.
2. Kulturell och kommunikativ kompetens – Eleverna bekantar sig med en främmande kultur och en annan värld. I Alex värld finns oroligheter och våldsamheter. Alex blir hemlös, men samtidigt får han också uppleva vänskap och hopp.
3. Multilitteracitet – Eleverna jobbar med olika texttyper i sina uppgifter: sammanfattning, nyheter, brev och röstmeddelanden.
4. Digital kompetens – Eleverna jobbar med Showbie, ljudbok och Puzzlemaker.
5. Förmågan att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid – Eleverna lär sig mer om livet och förhållanden i andra länder. Begrepp som jämställdhet och tolerans är aktuella.

Mål för elevens lärande	Aktivitet	Elevernas agerande
<p>Eleven utvecklar förmågan att inhämta, bearbeta och analysera fakta.</p> <p>Eleven sammanfattar, delger och kritiskt granskar fakta.</p> <p>Eleven kan utgående från nyheter dra paralleller och se skillnader mellan livet i Finland och i Vitryssland.</p>	<p>Klassen har behandlat nyheter och media och tar nu del av ett nyhetsklipp från Vitryssland där folket demonstrerar. Detta blir introduktionen till läsprojektet.</p>	<p>Eleverna tar reda på om demonstrationer: vad som händer, var, varför och hur.</p> <p>Eleverna diskuterar och lever sig in i olika typer av demonstrationer.</p> <p>Eleverna presenterar sina observationer i grupp i Showbie och deltar i klassdiskussioner.</p>
<p>Eleven har en uppfattning om bokens händelser.</p> <p>Elevens intresse för att läsa mer väcks.</p> <p>Eleven utvecklar förmågan att sammanfatta.</p>	<p>Klassen börjar gemensamt lyssna på ljudboken <i>Alex ja pelon aika</i>.</p> <p>Mot slutet av lektionen får alla en egen bok och fortsätter läsa på egen hand. Boken finns även som ljudbok i appen Biblio för de elever som önskar lyssna på boken.</p>	<p>Eleverna lyssnar och antecknar samtidigt sina associationer i text eller bild om huvudpersonen Alex.</p> <p>Läxa: Eleverna läser ett eller två kapitel framåt och sammanfattar kort muntligt på finska i Showbie.</p>
<p>Eleven utvecklar förmågan att hitta nyckelord.</p> <p>Eleven kan göra en tankekartor.</p> <p>Eleven utökar sitt ordförråd.</p> <p>Eleven översätter och kan nyttja olika digitala hjälpmedel.</p>	<p>Eleverna läser och/eller lyssnar vidare både i klassen och hemma.</p> <p>Under lektionerna utförs olika skrivuppgifter, som att plocka ut nyckelord från det aktuella avsnittet, göra korsord med Puzzlemaker och översätta till svenska.</p>	<p>Eleverna läser och/eller lyssnar på boken.</p> <p>Eleverna gör en tankekartor med nyckelord från det aktuella avsnittet, översätter orden och gör ett korsord i Puzzlemaker.</p> <p>Eleverna byter korsord med varandra och fyller i.</p>
<p>Eleven utvecklar förmågan att sammanfatta och återberätta skriftligt med egna ord.</p> <p>Språkmedvetenhet och kontrastivitet ligger i fokus.</p>	<p>Eleverna gör sammanfattningar av lästa avsnitt.</p>	<p>Eleverna läser och/eller lyssnar på utvalda avsnitt.</p> <p>De övar sig på att skriva referat av det centrala innehållet både på svenska och finska.</p>
<p>Eleven kan särskilja olika texttyper.</p>	<p>Eleverna gör en analys av huvudpersonen, förutser händelser/ bokens slut, skriver ett kort brev/ meddelande där de berättar om boken.</p>	<p>Eleverna utför uppgifterna enligt instruktioner.</p> <p>Längden och svårighetsgraden anpassas enligt individuella förutsättningar.</p>
<p>Eleven påvisar sin förståelse av bokens budskap.</p> <p>Eleven håller en presentation.</p> <p>Eleven kan uppträda framför och bakom kameran.</p>	<p>Eleverna skapar t.ex. text till bakpärmen, ritar en ny pärm-bild, utforskar hur Alex hade rest om han hade startat från Vitryssland.</p> <p>Eleverna gör en uppföljning av situationen i Vitryssland.</p>	<p>Eleverna delas in i tvärgrupper, där alla presenterar sin uppgift.</p> <p>Presentationerna filmas i gruppen.</p> <p>Eleverna gör skriftlig självvärdering och ger muntlig kamrat-respons gemensamt i klassen.</p>

EXEMPEL 2

I följande undervisningshelhet ges exempel på hur åk 6 och 7 samarbetade kring ett litteraturprojekt, med beräknad tidsåtgång på ungefär åtta lektioner. Som stödmaterial för att skriva en skräckberättelse användes Mervi Heikkiläs och Anne Leinons bok *Kauhumaan kartta. Kirjoita jos uskallat!* från 2019 (materialet används med tillstånd av förlaget Haamukustannus och författarna). Lärarna planerade och differentierade innehållet tillsammans. De undervisade sedan sina respektive klasser, men eleverna samarbetade virtuellt eller fysiskt vid två tillfällen.

Lektion 1	
Mål för elevens lärande	<p>Eleven lär sig känna igen typiska särdrag i genren skräckberättelser och hur karaktärer kan beskrivas.</p> <p>Eleven ökar sin kännedom om ord och uttryck som kan användas inom den aktuella genren.</p> <p>Eleven blir medveten om hur man går tillväga då man börjar skapa en egen berättelse.</p>
Aktivitet och inslag	<p>Läraren läser en skräckberättelse för klassen och eleverna får fundera på vilka saker som kännetecknar en skräckberättelse. Hur är texten uppbyggd? Hurdana är karaktärerna? Hur skapas känslan av spänning? Hurdana ordval och strukturer lämpar sig?</p> <p>Läraren har valt ut och visar delar ur texten där ovanstående saker konkretiseras.</p> <p>Eleverna introduceras i uppgiften att skapa en egen skräckberättelse med egna karaktärer.</p> <p>Läraren läser högt introduktionstexten <i>Kylä</i> i litteraturprojektets arbetsblad "Kauhukylä – Kirjoita jos uskallat!" och därefter delas det ut till eleverna som får inleda arbetet med den första uppgiften.</p>
Lektion 2–3	
Mål för elevens lärande	<p>Eleven blir medveten om hur språkliga val och sättet att läsa en text kan skapa olika stämningar.</p> <p>Eleven lockas att använda sin fantasi och lär sig beskriva karaktärer genom att använda adjektiv mångsidigt.</p>
Aktivitet och inslag	<p>Läraren läser korta texter/stycken där det tydliggörs hur olika språkliga val påverkar textens stämning (t.ex. glädje, hopp, försiktighet, sorg, nedstämdhet, rädsla, skräck, spänning). Eleverna jobbar med en kort text som de omarbetar för att skifta stämning.</p> <p>Eleverna tittar på bilder av olika karaktärer och skriver ner adjektiv som de tycker beskriver dem. Eleverna jämför sina ord i grupper och motiverar kort varför de valt orden.</p> <p>Gruppen skriver sedan tillsammans ner 10 adjektiv som de tycker kunde användas för att beskriva en skrämmande karaktär. Alla grupper adjektiv sammanställs i ett digitalt ordmoln och delas så att åk 6 och åk 7 kan ta del av och utnyttja varandras adjektiv.</p> <p>Eleverna jobbar med kompendiets uppgifter B–D (bonusuppgift E).</p>

Lektion 4	
Mål för elevens lärande	Eleven övar på förmågan att presentera karaktärer på ett tydligt sätt. Eleven utvecklar sin förmåga att samarbeta och ge och ta emot kamratrespons.
Aktivitet och inslag	Elevegrupperna i åk 6 och åk 7 träffas fysiskt eller virtuellt och presenterar sina karaktärer i blandade grupper. Eleverna ger respons på varandras karaktärer och vidareutvecklar dem tillsammans. Eleverna kan också låna varandras karaktärer till sin egen berättelse. Eleverna funderar tillsammans på vad de tycker har varit roligast/mest utmanande/mest givande hittills med projektet och vilka förväntningar de har på fortsättningen. Eleverna jobbar tillsammans med uppgift F.
Lektion 5–6	
Mål för elevens lärande	Eleven lär sig strukturera och planera en text.
Aktivitet och inslag	Läraren läser högt fortsättningstexten i litteraturprojektets arbetsblad (uppgift G), varefter eleverna börjar skissa upp en fortsättning på berättelsen. De använder sig av de egna och eventuellt andras karaktärer, djur och miljöer. Eleverna påbörjar skrivandet och tar stöd av checklistan med info om vad man kan tänka på under skrivandets gång: <ul style="list-style-type: none"> • Skriv om något som skrämmer eller har skrämt dig. • Öka hela tiden spänningen och spara det mest skrämmande till slutet. • Ha en tydlig röd tråd och för hela tiden berättelsen framåt. • Var realistisk. • Använd beskrivande ord. • Använd inte för långa och invecklade meningar. • Avslutning – slutet kan vara öppet. Berättelsen skrivs färdigt hemma inför lektion 7 och eleverna förbereder sig för att inlevelsefullt läsa sin text högt.
Lektion 7	
Mål för elevens lärande	Eleven läser sin berättelse med inlevelse och skapar den stämning som eftersträvas. Eleven utvecklar sin förmåga att ge konstruktiv respons och självvärdera sitt eget arbete och sin arbetsinsats.
Aktivitet och inslag	Elevegrupperna i åk 6 och åk 7 träffas fysiskt eller virtuellt och får i samma grupper som under lektion 4 läsa sina färdiga berättelser för varandra. Berättelserna kan bandas in för att sammanställas till en skräckpodd, som delas med andra klasser i skolorna. Eleverna väljer ut en eller två berättelser, som läses högt inför hela gruppen. Eleverna gör tillsammans en slutvärdering av projektet. Alla gör en självvärdering av sitt eget arbete och sin arbetsinsats. Lärarna kan också sammanställa de skriftliga berättelserna till en skräcktidning som alla i gruppen får.

KIRJALLISUUSPROJEKTI "KAUHUMAAN KARTTA. KIRJOITA JOS USKALLAT!"

Kylä

Vietät ystäväsi kanssa mukavan päivän vuokramökillä.

Kun muut menevät tutkimaan lähimaastoa, jäät päiväunille. Kun heräät, on ilta ja ystäväsi ovat kadonneet. Et löydä heitä mökistä, et pihamaalta.

Arvelet heidän lähteneen kävelymatkan päässä olevaan kylään, jossa on pieni kauppa ja kahvila. Soitat kavereillesi, mutta kukaan ei vastaa. Pihamailla ja teillä on omituisen autiota. Ihmisiä ei näy missään, kaupan ovet on suljettu ja verhot vedetty ikkunoihin. Pimenee. Oliko vuokraisäntä sanonut, ettei ulkona kannata liikkua öisin?

... (tarina jatkuu myöhemmin)

A. Keksi kylälle nimi

Johdantotekstissä esiteltiin kylä. Ideoi vaihtoehtoja kylän nimeksi.

1. Keksi nimiä, jotka ovat kummallisia.
2. Keksi nimiä, jotka ovat hauskoja.
3. Keksi nimiä, jotka vihjaavat vaarasta.

B. Keksi pelottava ja hermostuttava henkilöahmo

1. Miltä hän näyttää, tuoksu, tuntuu?
2. Miten hän äänтелеe?
3. Mitä hän tekee?
4. Mitä hän syö?

C. Luo päähenkilö

Luo päähenkilö, jota voit käyttää myöhemmissä tehtävissä.

1. Onko hän tyttö, poika, muun sukupuolinen tai määrittelemätön?
2. Minkä ikäinen hän on?
3. Millaisia luonteenpiirteitä hänellä on?
4. Millainen perhe hänellä on?
5. Missä hän asuu?
6. Mikä on hänen keskeisin ongelmansa tai tavoitteensa?
7. Keksi hahmolle nimi.

D. Hahmogalleria

Piirrä päähenkilösi kuva. Saat myös piirtää pelottavan hahmon kuvan. Kuvat ja kuvaukset kootaan seinälle hahmogalleriaksi. Myöhemmissä kirjoitusharjoituksissa voi vapaasti käyttää näitä hahmoja.

E. Bonustehtävä: Kaameat lemmikit

Kylän asukkailla on myös kauheita lemmikkejä. Kirjoita niistä lyhyet kuvaukset kysymysten avulla, nimeä ja piirrä ne sekä sijoita hahmogalleriaan.

1. Mitä ne syövät?
2. Miten ne leikkivät?
3. Missä ne asuvat?

F. Supervoimat

Keksi yksi vaarallinen supervoima hahmoille ja lemmikille. Supervoimat voivat olla erilaisia, joko hyödyllisiä tai hyödyttömiä. Supervoima voi myös olla muille vaarallinen.

Tarina jatkuu:

Sinua alkaa pelottaa. Tiellä juoksee koira, joka huomaa sinut ja alkaa jolkottaa kohti. Kun se on muutaman metrin päässä, huomaat, että sen silmät hehkuvat vihreinä. Sitten se paljastaa hampaansa...

F. Oma kauhutarinani

Kirjoita tietokoneella tarinalle jatko! Käytä omia hahmojasi, voit myös sisällyttää muiden oppilaiden hahmoja hahmogalleriasta.

EXEMPEL 3

Här följer en undervisningshelhet som beskriver elevers arbete med **lässtrategier** i samband med **bokrecensioner i åk 5-6**. Eleverna i fråga har redan tidigare arbetat med både lässtrategier och bokrecensioner. Man kan också tillämpa helheten i åk 3-4 med mer handledning av läraren.

I mofi-undervisningen kan man också på ett mångsidigt sätt jobba med litteratur redan i åk 1, exempelvis genom **boksamtal** som förbereder eleverna på att jobba med bokrecensioner i de högre årskurserna. Progressionen blir naturlig när svårighetsgraden ökar för varje år. Genom att variera genre och använda teman man jobbar med inom andra läroämnen får man variation i sättet att jobba med bokrecensioner, samtidigt som utvecklingen av elevernas båda språk ytterligare stärks.

Eleverna får själva välja bok utgående från de ramar läraren ger gällande t.ex. tema, längd eller genre. Läraren kan få stöd av bibliotekspedagoger eller övrig personal på biblioteket som är utbildade i att bokprata med barnen och ge förslag på lämpliga böcker. Ta kontakt med ditt lokala bibliotek för att se vilka tjänster de kan erbjuda!

Innan arbetet inleds kan man med fördel diskutera hur man väljer en bok på rätt **nivå**. Rätt nivå beror inte enbart på längden på en bok, utan man behöver också se på hur lättläst eller svår texten är. Har man möjlighet att använda ljudböcker kan det vara ett bra sätt att differentiera eller locka elever att våga ta sig an lite mera utmanande böcker. Tillsammans med eleverna kan man också reflektera kring vilken nytta är med att läsa böcker, t.ex. att lära sig något nytt, att bli bättre läsare, för att koppla av och resa i fantasin.

Arbetet i denna undervisningshelhet genomförs som **pararbete**. När läraren delar in eleverna i par är det bra att beakta gruppdynamiken, men också att tänka på att elever med ungefär samma svårighetsnivå på böckerna jobbar tillsammans för att de ska få största möjliga utbyte av innehållsdiskussionerna.

Målen med undervisningshelheten är att eleverna får bekanta sig med skönlitterära verk (K2) på finska samt vidareutveckla sina lässtrategier. Eleverna använder sig av fem strategiverktyg eller tankestöd som utgår från Läsfixarna i projektet *En läsande klass* (se avsnittet om lässtrategier tidigare i kapitlet). Under arbetet används arbetsmetoder som aktiverar eleven (K1), t.ex. att läsa, skriva, rita, förklara och analysera. Eleverna använder olika digitala hjälpmedel (K5), både som hjälpmedel under processen och då de presenterar slutprodukten i form av en digital presentation eller en film. De övar också på att boksamtala och lyssna på andras presentationer (K1, K3). Eftersom de arbetar med samma par under hela processen tar de också del av varandras reflektioner under arbetsprocessen.

Eleverna tar ett ökat ansvar i att planera sitt arbete utgående från målen och med stöd och handledning av läraren. Eleverna lär sig läsa framåt i en lämplig takt och utföra givna uppgifter både under lektionerna och hemma för att hålla tidtabellen. De väljer också slutproduktens form. Olika checklistor är bra redskap för att stötta eleverna och synliggöra inslagen i processen. Checklistan kan också innehålla anvisningar och språkliga formkrav som styckeindelning och användning av stor bokstav eller slanguttryck.

Den **formativa bedömningen** sker kontinuerligt. Läraren behöver hela tiden vara en del av processen för att med sin respons föra eleven framåt samt få syn på elevens utveckling som läsare och skribent. Dels kommenterar läraren i elevens framväxande dokument (t.ex. digitalt i gemensamma dokument), dels under lektionerna. Eleverna jobbar i par och för kontinuerliga boksamtal. I arbetet ingår också muntlig kamratrespons som kopplas till lässtrategierna. Eleverna får ta del av varandras texter och ge respons till varandra utgående från någon aspekt i checklistan. Eleverna märker då de arbetar tillsammans var i texten de själva inte varit tillräckligt tydliga och kan därför efter hand förbättra sin egen text. På samma sätt utgår självvärderingar från målen och innehållet i checklistan. Den **summativa** bedömningen görs som en helhetsbedömning i slutet. I början av arbetsprocessen går läraren igenom förväntningarna för arbetet så att eleven är medveten om vad som ligger till grund för bedömningen.

Undervisningen **differentieras** då eleverna arbetar utgående från en bok på lämplig nivå och då läraren anpassar uppgifterna. Om skolan eller biblioteken har

tillgång till ljudböcker är dessa speciellt användbara för en del elever. Man kan lyssna på hela boken eller välja att lyssna och läsa turvis. Läraren kan förenkla eller förkorta uppgifter på olika vis. Läraren och eleven kan tillsammans komma överens om vilka delar och hur uppgiften genomförs.

Arbetsordning

1. Eleverna besöker biblioteket för att få förslag på lämpliga böcker enligt det tema och den genre som klassen jobbar med, t.ex. spänningsromaner, böcker med djur som huvudperson. Bibliotekspedagogen eller läraren kan bokprata före eller under biblioteksbesöket.
2. Alla elever förutspår vad den egna boken ska handla om utgående från pärmbild, titel och baksida. Det gäller att lära sig att tänka längre än det självklara som syns på bilden eller finns i texten på baksidan. Eleverna samlar alla sina uppgifter i en portfölj.
3. Eleverna inleder läsandet. De läser både på lektionstid och hemma. Det är bra om eleverna förstår att de inte ska läsa ut boken så snabbt som möjligt utan låta läsandet bli en del av processen. Läraren stöder eleverna i att kunna planera sin läsning så att de håller tidsramen. En elev med en tjock bok behöver läsa fler sidor hemma än en elev som valt en tunn bok. Eleverna kan uppmanas att dela in böckerna i t.ex. sju lika långa delar med en deadline för när eleverna behöver ha läst ut varje del.
4. Eleverna behöver få öva olika lässtrategier många gånger under läsprocessen. Därför kan man sträva efter att alla jobbar med varje strategi åtminstone två gånger under arbetets gång. När eleverna blivit vana att arbeta med lässtrategierna klarar de av att göra uppgifterna ändamålsenligt med fokus på kvalitet.

Här ges exempel på hur strategiverktygen kan användas som stöd för tänkandet under läsningen:



När vi är **detektiver** söker vi efter svåra ord. Vi listar orden och funderar om vi förstår sammanhanget trots att ord är obekanta. Vi söker upp ordförklaringar. Eleverna kan under läsningen anteckna obekanta ord. Sedan får de tillsammans med sitt par diskutera orden och söka förklaringar ifall inte heller kamraten vet.



Som **konstnärer** försöker vi måla eller rita bilder som vi ser framför oss när vi läser texten eller olika beskrivningar i boken. Vi sätter också ord på känslor som texten väcker.



Cowboyn övar att "fånga" innehåll genom att återberätta en del av texten. Med egna ord ska eleverna skriva ner och sedan berätta vad som hände i den aktuella delen av boken.

Först ...

Sedan ...

Till sist ...



Reportern ställer nyfikna frågor. Eleverna övar att ställa olika slags frågor till texten.

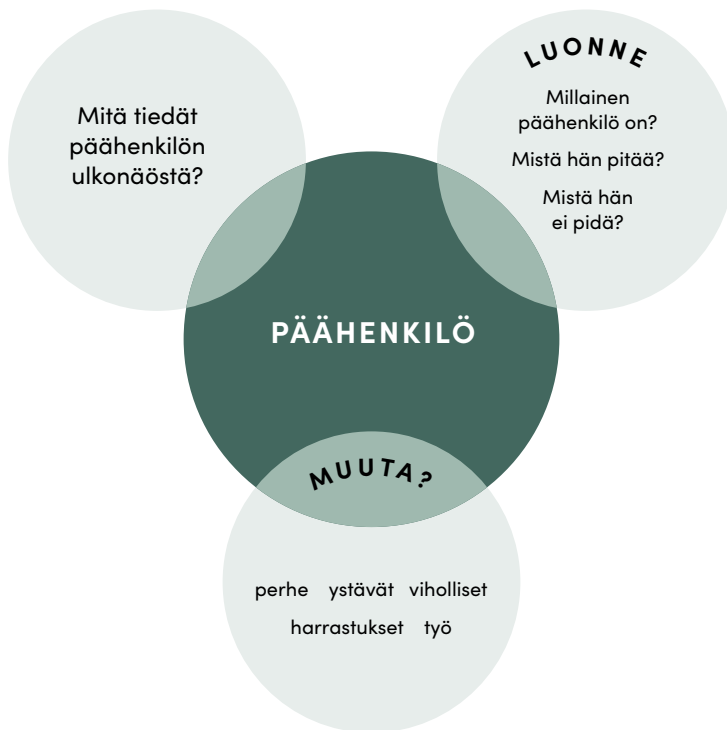
På raden: svaret hittas i texten.

Mellan raderna: att söka svar genom att dra slutsatser av det lästa.

Bakom eller bortom raderna: läsaren måste tänka själv, koppla till annan kunskap och tidigare erfarenheter.

När eleverna blivit vana att arbeta med strategiverktygen går det bra att också ge vissa strategiuppgifter som läxa och inleda följande lektion med att gå igenom uppgifterna.

5. Förutom de olika lässtrategierna jobbar eleverna också med att göra porträtt på huvudpersonen. Om det finns flera huvudpersoner kan man välja antalet porträtt. Porträttbeskrivningen om huvudpersonen pågår och kompletteras under läsandets gång. Ju mer eleverna läser, desto mer får de reda på om huvudpersonen. Uppgiften inleds så att eleverna tillsammans med läraren övar på att göra porträtt av kända figurer eller huvudpersoner exempelvis i klassens högläsningbok.



6. När eleverna läst ut boken och arbetat med de olika uppgifterna ska de sammanställa sin portfölj till en presentation, antingen i form av ett digitalt presentationsverktyg som de använder som stöd när de berättar om sin bok eller i form av en film.
7. Eleverna presenterar sina slutprodukter. Om de har gjort en digital presentation berättar de om boken med hjälp av den. Om de valt en film ser vi på filmen tillsammans. Eleverna gör en självvärdering och läraren gör en helhetsbedömning.

Kirjan nimi

Kirjailijan esittely

Kuva kirjasta, sivumäärä, julkaisuvuosi

Päähenkilön ja muiden tärkeiden hahmojen esittely

Tiivistä kirjan juoni kertomatta loppua

Lue ääneen lyhyt katkelma kirjasta

Mitä pidit kirjasta? Miksi? Kenelle suosittelisit kirjaa?
Kuinka monta tähteä annat kirjalle?

Boksamtal och bokprat

Elever i mofi-undervisningen har alla förutsättningar att läsa skönlitteratur på finska. Redan i åk 1 kan läraren ta in litteratur i undervisningen t.ex. genom högläsning och berättande, vid sidan av de texter som nybörjarläsarna efter hand själva kan ta sig an.

Eleverna kan också börja utveckla sin förmåga att diskutera både texters innehåll och sina egna tankar om det som de hör och läser. Då deras läsvana stärks kan läraren **ta in läsningen som en kontinuerlig del av undervisningen** på så sätt att litteratur läses både hemma och under lektionerna. Den centrala frågan är vad man väljer att göra med det man läser. Det ska vara lustfyllt att läsa och lyssna till litteratur och eleverna behöver få utrymme att diskutera, tolka, analysera och bearbeta det lästa. Här kommer **boksamtal** in i bilden. Boksamtal i samband med läsning kan vara ett led i en längre arbetsprocess och t.ex. fungera som ett stöd för skriftligt analysarbete, men det behöver inte alltid vara så. **Boksamtal är ett ypperligt verktyg när det gäller att inspirera eleverna till mer läsning.**

Vad är då skillnaden mellan bokprat och boksamtal? Medan vi i handboken med **boksamtal** avser en aktivitet där eleverna samtalar om innehållet i de böcker som de läst, avses med **bokprat** att eleverna får kännedom om åldersenlig litteratur genom att man presenterar böcker för dem i syfte att väcka deras läslust. I boksamtal är det lika viktigt att lyssna som att samtala. Samtalen ger eleverna möjlighet att utbyta reflektioner och få en inblick i hur andra tänker, samtidigt som de utvecklar den egna analysförmågan i samspel med andra. Boksamtal kan också hjälpa elever att tolka det lästa på ett djupare plan och göra kopplingar som de annars kanske hade missat.

Boksamtal kan genomföras både i helklass, parvis eller i smågrupper. Fördelen med boksamtal i mindre grupper jämfört med lärarstyrda diskussioner i helklass är att alla elever uppmuntras att tänka fritt kring boken. Då eleverna får diskutera i grupp har fler elever möjlighet att verbalisera sina tankar och det finns mer utrymme för följd-

frågor och diskussion. Genom att ta del av andras muntliga reflektioner får de syn på fler möjligheter att uttrycka sina egna tankar, exempelvis inför skriftliga analysuppgifter. Då eleverna blir vana att sätta ord på sina tankar och formulera sig, vågar de också lita mer på sina egna åsikter och dela med sig av sin uppfattning om böckerna de läser.

Du har inte läst en bok förrän du diskuterat den med någon annan!

I boksamtal är det lika viktigt att lyssna som att samtala.

Boksamtalen kan se olika ut. Utgångsläget kan vara att eleverna läser samma bok eller så läser de olika böcker, t.ex. inom en viss genre eller med ett visst tema. Läraren förbereder samtalsfrågor åtminstone så länge boksamtal är relativt obekanta för eleverna. Det får gärna vara analysfrågor på varierande nivå och med förslag på hur eleverna kan ta sig an frågorna enligt de behov av differentiering som finns i gruppen. Inför samtalen kan eleverna behöva tid att förbereda sig individuellt. De kan också få samtalsfrågorna i förväg så att de har dem i åtanke under sin läsning. Frågorna innefattar ofta att söka fram exempel i texten som de kan hänvisa till i samtalet. Samtalsfrågorna fungerar bäst om de är av den karaktären att de lockar eleverna att tänka själv, utveckla resonemang, bygga vidare på varandras tankar och göra kopplingar, snarare än sådana där de ska söka efter rätt svar. Nedan ges exempel på ett antal fungerande samtalsfrågor för boksamtal.

Då eleverna blivit vana att föra boksamtal kan samtalen ske mer spontant utan längre individuell förberedelse. Då kan man också be dem göra **egna samtalsfrågor**. Detta kan främja deras engagemang eftersom de upplever att deras frågor är betydelsefulla i samtalet.

Peruskysymyksiä

- Miltä kirjan kansi näyttää? Mitä mieltä olet siitä? Houkutteleeko se lukemiseen?
- Minkälainen alku kirjassasi on? Onko se kiehtova/ outo/ tylsä?
- Kuka on kirjan päähenkilö? Miltä hän näyttää ja minkälainen hän on luonteeltaan?
- Mitä sivuhenkilöitä kirjassa esiintyy ja mitkä ovat heidän roolinsa tarinassa?
- Mihin kirjan tapahtumat sijoittuvat? Mihin aikaan? Mihin vuodenaikaan? Ollaanko sisätiloissa vai ulkona?
- Mikä on mielestäsi kirjan sanoma? Mitä kirja voi opettaa meille?
- Mitä et ymmärtänyt tai mikä tuntui hankalalta?
- Mistä pidit kirjassa? Mistä et pitänyt? Kenelle suosittelisit kirjaa?

Tarkentavia kysymyksiä

- Luettuasi kirjan katso kirjan kantta uudelleen. Pohdi, miten kansikuva ja juoni liittyvät toisiinsa. Onko mielikuvasi muuttunut lukukokemuksesi jälkeen?
- Kuinka pitkälle aikavälille tapahtumat sijoittuvat?
- Kuka kertoo tarinaa?
- Kenestä henkilöstä kiinnostuit eniten?
- Käsitteleekö kirja/tarina jotain tiettyä teemaa?
- Mitä luulet kirjailijan haluavan viestiä kirjallaan? Onnistuuko hän siinä?
- Mikä asia kiinnitti ensimmäisenä huomiosi kirjassa/tarinassa? Mitä luulet tapahtuneen ennen ja mitä voisi tapahtua jälkeinpäin?
- Millainen päähenkilö on? Kuinka vanha hän on? Mitä ajatuksia ja arvoja hänellä on? Mistä päättelet näin?
- Onko jokin kirjassa/tarinassa tuttua omasta elämästäsi? Onko sinulle tärkeä, että pystyt samaistumaan lukemaasi?
- Mitä tunteita kirja/tarina sinussa herätti? Tuletko vihaiseksi, surulliseksi, iloiseksi, pelokkaaksi?
- Tunnistatko itsesi jossain kirjan henkilöistä?
- Kenen kirjan henkilön kanssa haluaisit tutustua paremmin/ystävystyä? Kenen kanssa uskot, että et yhtään tulisi toimeen?
- Mitä olisit itse tehnyt hänen tilanteessaan? Mitä vaihtoehtoja hänellä oli? Mitkä olivat seuraukset?
- Mitä sivuhenkilöitä esiintyy ja millainen heidän roolinsa kirjassa/tarinassa on?
- Kerro tarkemmin siitä asiasta, josta pidit/et pitänyt eniten kirjassa/tarinassa.
- Miksi valitsit juuri tämän kirjan? Oletko lukenut muita saman kirjailijan teoksia? Aiotko lukea muita hänen kirjoittamiaan kirjoja?
- Onko kirjassa kuvia? Pidätkö niistä? Tuovatko ne tarinalle lisäarvoa? Valitse oma kappale, johon hahmottelet/luot omia kuvia.
- Mitä mieltä olet siitä, miten kirja loppuu? Olisiko toisenlainen loppu ollut sinusta parempi? Minkälainen? Kirjoita oma lopetus.
- Kiinnititkö huomiota kirjassa käytettyyn kieleen?
- Havaitsitko lukiessasi tiettyjä kaavoja, malleja tai yhteyksiä?

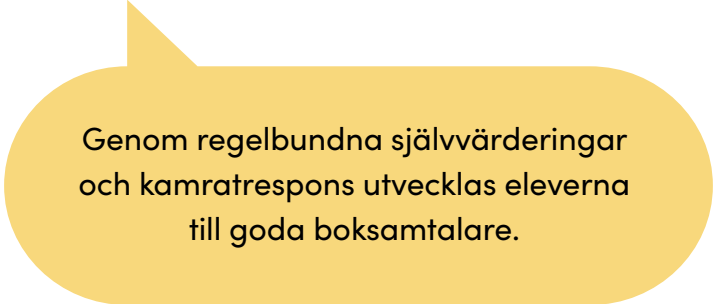
För blyga eller ovana elever kan det vara en trygghet i början att få förbereda sig genom att skriva ner sina tankar och läsa upp det skrivna under samtalen. Så småningom kan de berätta mera fritt om sina reflektioner. Också **förmågan att tänka nytt under själva boksamtalet förstärks med träning**. Ett alternativt förfaringsätt är att låta eleverna skriva läsdagbok under arbetet med en bok. Också då kan deras tankar och reflektioner kring det lästa fungera som stöd under boksamtalen.

Elever vill oftast fritt välja sina **samtalsgrupper**, men det är mest givande för läroprocessen och gruppdynamiken om läraren bildar grupperna, t.ex. enligt författare, genre eller tema. Viktigt är att ingen lämnas utanför eller behöver fundera på om de ska bli bortvalda. Genom att styra gruppindelningen kan läraren motverka och bidra till att bryta olika statushierarkier som kan finnas i klassen. Också läs- och analysvana bör beaktas i gruppindelningen, speciellt då det gäller elever som inte är vana med arbetssättet. Eleverna har olika styrkor då det kommer till språkanvändning och läsvana elever kan genom sina exempelsvar inspirera de som har svårare att formulera sig. Gruppindelningen under boksamtalen kan variera eller hållas intakt under en längre tid. Ifall alla läser samma bok kan grupperna med fördel varieras så att eleverna får möjlighet att samtala med så många andra som möjligt för att få olika perspektiv på den gemensamma boken. Om eleverna läser böcker med olika teman eller ur olika genrer kan det i stället vara motiverat att samtala med samma grupp en längre tid för att samtalsämnena inte ska bli för spretiga.

Målet med boksamtal är en **ömsesidig dialog** där alla elever känner sig trygga och har möjlighet att utvecklas som läsare. I samspel med andra lär sig eleverna att tänka i nya banor, bygga vidare på andras tankar och få nya insikter. I en trygg lärsituation vågar elever dela med sig av sina reflektioner och åsikter och de blir bemötta på ett respektfullt och positivt sätt. Lärares roll som **aktiv handledare** är viktig då elevernas förmåga att föra goda samtal tränas. Förutom att eleverna uppmuntras att våga tänka fritt och framföra sina reflektioner behöver de öva upp sin förmåga att bli goda lyssnare. **Kännetecken för ett ömsesidigt och respektfullt boksamtal behöver verbaliseras i elevgruppen**. Man kan bygga upp en gemensam samtalskultur genom att låta eleverna reflektera över faktorer som bidrar till goda samtal och beskriver en uppmuntrande samtalspartner. **Återkommande självvärderingar och kamratrespons stöder de enskilda elevernas utveckling till goda boksamtalare.**

BOKPRAT

En viktig utgångspunkt för lyckade boksamtal är att eleverna upplever att de valt inspirerande och fängslande litteratur. Det är lättare för eleverna att upprätthålla motivationen för bokläsning om bokvalet är genomtänkt och individanpassat. Läraren kan med fördel samarbeta med en bibliotekspedagog som är insatt i mångfalden av åldersanpassad litteratur. En bibliotekspedagog berättar om böcker för elever i syfte att väcka deras läslust och ge en inblick i bokens handling, svårighetsgrad och språkstil. Bokprat är en viktig resurs för att hjälpa eleverna att hitta böcker som är på en lämplig nivå och som främjar läsglädje hos var och en. Nedan kan du ta del av en hälsning och litteraturförslag från en bibliotekspedagog.



Genom regelbundna självvärderingar och kamratrespons utvecklas eleverna till goda boksamtalare.

Moi!

Tässä kirjeessä haluan kertoa oman näkemykseni siitä, miten kirjavinkkaus toimii lukemaan innostamisen menetelmänä.

*Kolmasluokkalainen pysähtyy ohi kulkiessaan tunnin jälkeen opettajan pöydän viereen.
"Heti kun sä näytit tuota kirjaa, muhun iski aivan kauhean kova tiedonhalu!" Herttainen poika jatkoi hymyillen matkaa välitunnille.*

Työni on täynnä mukavia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa eri puolilla kaupunkiamme. Liikun paljon kouluissa ja usein myös koululuokat tulevat vastavuoroisesti kirjastoon. Ajattelen, että työssäni tärkeintä on lukemaan innostaminen ja kirjastopalveluiden vieminen myös kirjaston seinien ulkopuolelle, sinne missä ihmiset ovat.

Kirjavinkkaustuntia suunnitellessa ja kirjojen aiheita, tyyliä ja sivumäärää miettiessäni yritän ottaa huomioon erilaiset lukijat ja lututottumukset. Mukana kirjakassissa on yleensä hauskaa ja jännittävää, ohutta ja paksumpaa, uutuuksia ja ajattomia kestopuosikkeja. Kirjojen teemat vaihtelevat kouluarjesta kummituskartanoihin sekä eläinaiheista vaikkapa tulevaisuuden urheilukilpailuihin. Tarinoiden päähenkilöt ovat usein saman ikäisiä tai vähän vanhempia kuin kuulijat. Ajankohtaiset aiheet ja muista yhteyksistä tutut ilmiöt ja hahmot näkyvät uutuuskirjoissa, nämä usein aiheuttavat erityistä kiinnostusta ja innostunutta supinaa luokassa. Kirjoihin pohjautuvat elokuvat ja tv-sarjat tuovat uusia lukijoita myös kirjoille.

Kirjojen valinnassa olennaisinta on se, että kirja on sellainen, jota oikeasti voi ja haluaa suositella. Jos mainostaisi kirjaa, josta ei ole itse pitänyt, tuntuu kuin valehtelisi kuulijoilleen. Suhtaudun hyvin vastuullisesti tehtävääni ja pidän tärkeänä, että olen itse lukenut kaikki vinkkaamaani kirjat. Innostus myös usein tarttuu ja intoa olisi vaikea välittää, jos ei olisi itse aidosti asiansa takana.

Pyrin mahdollisimman vuorovaikutteiseen kirjavinkkaustuntiin. On mielenkiintoista kuulla oppilaiden ajatuksia ja usein ihastelen, miten hyviä ja tarkkanäköisiä huomioita oppilaat esittävät. Ollaan pohdittu eettisiä kysymyksiä, mietitty millaista olisi elämä hännän kanssa, käyty läpi telttailukokemuksia ja arvailtu, kuka voisi olla syyllinen luokkaretkirahaston varastamiseen.

Nuoremmat oppilaat ovat innokkaampia kommentoimaan, mutta hyviä keskusteluja syntyy myös yläkoululaisten kanssa, kun jokin kirjan tilanne herättää erityisen paljon pohdintoja ja kysymyksiä.

Etsin houkuttelevia lukunäytteitä kirjoista, tarkoitus on lopettaa lukeminen sellaiseen kohtaan, että kuulija haluaa tietää, miten tarina jatkuu. Käytän usein esityksissäni PowerPoint-ohjelmaa: tällöin oppitunnista saa visuaalisemman, kirjojen kansikuvat näkyvät paremmin, esitystä elävöittämään voi käyttää valokuvia, karttoja, taulukkoja, kuvia kirjasarjan muista osista jne. Ollaan katsottu kirjatrilereita, kuunneltu musiikkipätkiä sekä tehty laskutehtäviä. Tarpeen vaatiessa olen tanssinut, räpäntynyt, laulanut, piirtänyt, tehnyt piruetteja, lausunut runoja ja soittanut pianoa. Rekvisiitta: roolivaatteet, asusteet tai esineet voivat tuoda elävyyttä kirjan tarinaan. Tärkeintä on, että kirjavinkkauksen tavat ovat itselle sopivia, kenenkään ei tarvitse alkaa rap-artistiksi tai tanssitaiteilijaksi, jos se ei tunnu luonteelta.

Nykytekniikka mahdollistaa myös tapaamiset verkossa. Saatuumme Teams-yhteyden opettaja heijastaa näkymän videotykillä luokan eteen valkokankaalle ja säätää äänenvoimakkuuden niin, että se kuuluu myös luokan perälle asti. Tällöin myös useampi ryhmä voi seurata kirjavinkkausta samanaikaisesti omasta luokastaan, samoin mahdollisesti kotona olevat oppilaat voivat osallistua tunnille kotoa käsin. Etäyhteyksien päästä tuntia pitäessä esityksen visuaalisuuden merkitys korostuu entisestään.

Tiedän onnistuneeni tehtävässäni, kun näen innostuneita lapsia kirjastossa hakemassa kirjoja tai kun vuosien jälkeen joku kertoo: "Sä kävit silloin meidän koulussa puhumassa kirjoista, ne olivat tosi hyviä, mä luin ne kaikki!" Olen iloinen ja etuoikeutettu, että voin olla mukana auttamassa opettajia lukemaan innostamisessa. Kirjavinkkaaja on välikappaleena lukijan ja kirjan välillä, auttamassa heitä kohtaamaan toisensa. Toivoisin, että jokainen voisi löytää itselleen sopivan kirjan ja kokea huikeita elämyksiä tarinoiden maailmassa.

Terveisin,

Terhi Piikkilä

kirjastopedagogi, Vaasan kaupunki

Kulttuuri- ja kirjastopalvelut



Elisa Piikkilä

BIBLIOTEKSPEDAGOGENS FÖRSLAG PÅ ÅLDERSENIG LITTERATUR

Kirjavinkkejä
vuosiluokille

1–2

Barbara Cantini:	<i>Mortina-sarja</i>
Julian Gough:	<i>Karhu ja kaniini-sarja</i>
Magdalena Hai:	<i>Painajaispuoti-sarja</i>
Hilkka Liitsola:	<i>Herra Lumpeenkukka ja neiti Kuusenkerkkä</i>
Alex Millway:	<i>Hotelli Flamingo-sarja</i>
Paula Noronen:	<i>Yökoulu-sarja</i>
Timo Parvela:	<i>Paten jalkapallokirja</i>
Veera Salmi:	<i>Jello ja nolo nokkahuilu</i>
Petri Tamminen:	<i>Kun kohtaat avaruusolennon</i>
Mimmu Tihinen:	<i>Pieni numero</i>

Kirjavinkkejä
vuosiluokille

3–4

Bird Pip:	<i>Yrmeä yksisarvinen</i>
Griffiths & Denton:	<i>Maailman paras puumaja-sarja</i>
Matt Haig:	<i>Eevin eläinmaailma</i>
Henna Helmi:	<i>IceLove-sarja</i>
Jukka Itkonen:	<i>Koira nimeltä mutsi</i>
Helena Meripaasi:	<i>Tassu-Trio-sarja</i>
Maarit Nurmi:	<i>Eemun tarinoita-sarja</i>
Majja-Liisa Nyman:	<i>Vilma ja supersiskot</i>
Kaisa Paasto:	<i>Anni kaverinkesyttäjä</i>
L. Pichon:	<i>Tom Gates-sarja</i>

Kirjavinkejä vuosiluokille 5–6

Riikka Ala-Harja:	<i>Ebba-sarja</i>
Karo Heikkinen:	<i>Sirpale</i>
Anu Holopainen:	<i>lik!-sarja</i>
Jørn Lier Horst:	<i>Clue-sarja</i>
Markus Ikola:	<i>Jasu-sarja</i>
Tuula Kallioniemi:	<i>Verkot</i>
Nadja Sumanen:	<i>Rambo (selkoversio: Riikka Tuohimetsä)</i>
Suvitie & Laihin:	<i>Kymmenestä metristä</i>
Jari Mäkipää:	<i>Masi Tulppa-sarja</i>
David Walliams:	<i>Maailman rikkain poika</i>

Kirjavinkejä vuosiluokille 7–9

Becky Albertalli:	<i>Minä Simon, Homo sapiens</i>
Kiera Cass:	<i>Valinta</i>
Sarah Crossan:	<i>Yksi</i>
Jenny Han:	<i>Pojille joita joskus rakastin</i>
Mikko Koiranen:	<i>Nauhoitettava ennen käyttöä</i>
R. J. Palacio:	<i>Ihme</i>
Jukka-Pekka Palviainen:	<i>Hanaa, Kosonen</i>
Jyri Paretskoi:	<i>K15-sarja</i>
Salla Simukka:	<i>Lukitut</i>
L. K. Valmu:	<i>Poika – murha 7. luokalla</i>

Förutom bokprat och boksamtal används också termen **textsamtal**. Läraren kan använda sig av textsamtal i undervisningssyfte, t.ex. för att få eleverna att reflektera över i vilket syfte texten producerats, vad som kan tänkas hända längre fram i texten, hur texten är skriven, hur handlingen är uppbyggd, vilket berättarperspektivet är och hur språket används som redskap. Textsamtal behöver inte handla om skönlitteratur eller texter i böcker utan kan också användas med faktatexter eller kortare texter i t.ex. media. I avsnittet om skrivstrategier i det här kapitlet används textsamtal bl.a. för lärarledda samtal kopplade till läromedelstexter under vilka läsförståelsestrategier övas och befästs.

I nedanstående undervisningshelhet synliggörs hur man kan ta in boksamtal som en del av ett litteraturprojekt med fokus på läs- och skrivstrategier i åk 8. Arbetet pågick under 6–8 veckor och utgick från Salla Simukkas roman *Jäljellä / Toisaalla* (2013).

UNDERVISNINGSSARRANGEMANG

Alla elever läste samma bok, Salla Simukkas roman *Jäljellä / Toisaalla*. Boken består av två delar och kan läsas framifrån (*Jäljellä*) eller bakifrån (*Toisaalla*). Halva klassen läste boken framifrån och andra hälften bakifrån. Alla elever läste sin del av boken i samma takt och läraren och eleverna kom tillsammans överens om tidtabellen i början av projektet. Boken lästes både hemma och i klass.

Eleverna delades in i hemgrupper som bestod av två elever som läste bokdelen *Jäljellä* och två som läste *Toisaalla*. I sina hemgrupper boksamtalade eleverna om lästa kapitel utgående från diskussionsfrågor. Bokdelarna kompletterar varandra och eleverna kan därför öppna upp vissa händelser och personer för varandra som kanske annars förblir oklara.

Förutom boksamtalen i hemgrupperna arbetade varje elev individuellt med en litteraturportfölj som bestod av följande uppgifter:

1. Kirjailijaesittely
2. Kirjakannen analyysi ja ennuste
3. Sarjakuva
4. VäliRaportti
5. Loppuraportti

Portföljuppgifterna bearbetades en i taget i given ordning och eleverna fick under lektionerna bekanta sig med och lära sig mer om t.ex. författarpresentationer, analyser, serier, poddar osv. för att ha redskap att producera sina egna texter och analyser. Eleverna fick också själva komma med förslag på alternativa sätt att presentera uppgifterna i portföljen.

MÅL FÖR ELEVENS LÄRANDE OCH KOPPLING TILL LÄROPLANENS KOMPETENSER

Målet med projektet var att eleverna skulle få tid att fördjupa sig i läsningen av ett finskt skönlitterärt verk och reflektera kring sina läsvanor samt utveckla sina läsförståelsestrategier. I projektets olika skeden fick eleverna träna på och vidareutveckla sin förmåga att återge, reflektera över, tolka och analysera det lästa. De fick diskutera och argumentera i anslutning till innehållet och göra olika tolkningar samt producera olika typer av texter såsom presentationer, analyser, serier och fiktiva berättelser. Eleverna handledes också i att använda sig av varierande språk och strukturer både i tal och skrift samt att använda olika digitala hjälpmedel både då det gällde att tolka text och att producera den egna portföljen.

Ytterligare ett mål var att träna elevernas förmåga att reflektera över sin egen arbetsinsats och att ge konstruktiv kamratrespons under projektets gång. Under projektet fick eleverna fördjupa sin förmåga att delta i uppbyggande kommunikation och samarbete. I mofi-undervisningen finns alla förutsättningar för att eleverna lär sig med och av varandra. Genom att få en förståelse för hur andra tänker och genom att se hur andra skriver eller utför sina arbetsuppgifter kan man få en inblick i vilka färdigheter hos sig själv man kan utveckla. Här har läraren en viktig roll som språkexpert och handledare, att se individernas behov och kunna hjälpa dem att utveckla de olika färdigheterna.

I delområdet Förmåga att tänka och lära sig (K1) inom mångsidig kompetens i läroplansgrunderna framhävs att aktiverande och mångsidiga arbetsmetoder stöder elevernas lärande. Det är i allra högsta grad elevaktiverande då eleverna får vara med och bestämma över allt från tidtabell till arbetsmetoder. Eleverna uppmuntras att ta initiativ, våga vara kreativa och göra egna val. De erbjuds också mångsidiga möjligheter att använda informationsteknologi som tillägg till traditionella arbetsmetoder, i enlighet med delområdet Digital kompetens (K5). I läroplansgrunderna lyfts också fram vikten

av att eleverna ska lära sig uttrycka och förstå olika åsikter samt att samarbeta och växelverka (K3 Vardagskompetens, K6 Arbetslivskompetens och entreprenörskap). I läsprojektet erbjöds kontinuerligt möjlighet till boksamtal och att tillsammans tolka och argumentera utgående från det lästa. Samarbeta, växelverkan och kollaborativt lärande ställdes i fokus, eftersom eleverna var beroende av varandra för att få en helhetsbild av boken och hur händelserna ur olika synvinklar påverkade förståelsen av det lästa. Genom att lära eleverna hur man kan ge konstruktiv respons på varandras arbete bygger man upp en lärmiljö där alla kan känna sig trygga och sedda. I en dylik miljö är det lättare att våga uttrycka sig både muntligt och skriftligt på ett mångsidigt sätt (K4 Multilitteracitet).

FORMATIV BEDÖMNING

- Eleverna utvecklade sin förmåga att utvärdera kunskaper, färdigheter och arbete genom både självvärdering och kamratrespons.
- I början av projektet reflekterade eleverna över sina läsvanor och lässtrategier och kartlade på slutet sin egen progression. Alla gjorde en självvärdering både i mitten och i slutet av projektet.
- Eleverna presenterade sin analys av bokpärmen, sin serie och en del av portföljen i mindre grupper och gav kamratrespons.
- Läraren gav muntlig respons på elevens arbete under projektets gång.

SUMMATIV BEDÖMNING

- Den summativa bedömningen tog fasta på hur väl och i vilken mån eleven hade uppnått de mål som ställts. Läraren bedömde skriftligt elevens kunskaper, färdigheter och arbete efter avslutat projekt.
- Läraren bedömde mellan- och slutrapporten med siffervitsord.

DIFFERENTIERING

Hela litteraturprojektet genomsyras av idén att alla elever ska hitta **sin egen lässtil** och utveckla sin läsvana och sina lässtrategier. Elevernas egen aktivitet och förmåga att kreativt tillämpa sina språkkunskaper står i fokus då de samarbetar med klasskamrater kring innehållet, men också då de individuellt väljer vad de tar fasta på och hur de vill framställa sina tankar och synpunkter. Eleverna får använda sig av sin fantasi och konstnärlighet, både kritiskt och kreativt tänkande samt sin förmåga att tillämpa egna kunskaper, eftersom arbetssätten är varierande och de själva kan påverka och välja de områden och arbetssätt som gynnar den egna utvecklingen. Lärarens roll som handledare är central för att alla elever ska ges förutsättningar att utvecklas på egen nivå.

LÄRARENS REFLEKTIONER KRING PROJEKTET

Det var intressant att följa med hur noggrant eleverna satte sig in i sin del av boken och tolkade händelserna och analyserade personerna då de visste att de skulle samtala om dessa aspekter med sin hemgrupp. I detta fall bidrog insikten om att det som de berättade om sin egen del av boken var pusselbitar som fattades i kompisens helhetsbild. Projektet bidrog till kollaborativt lärande där allas pusselbitar var lika viktiga och det uppstod intressanta diskussioner och tolkningar. Efter att alla hemgrupper hade bearbetat de kapitel som stod i fokus genomfördes boksamtal i helklass. Dessa samtal gav nya intressanta infallsvinklar och möjliggjorde fördjupad analys och tolkning av vad som hänt i boken och varför. Många elever upplevde det berikande att få dela sina tankar och funderingar med varandra. Det var inte ofta som någon kom oförberedd till lektionerna. Eleverna uppmuntrades att plocka ut intressanta ordval, meningar eller hela stycken som de kunde läsa upp i sin hemgrupp. De fick också göra korta stödanteckningar hemma som hjälpte dem att strukturera återberättandet på lektionen. Genom återberättandet kunde de jämföra med varandra vad som upplevts som meningsfullt. Förfarandet synliggjorde dessutom för läraren hur väl eleverna lyckades plocka ut det väsentliga ur texten. Eleverna uppskattade att alla läste boken i samma takt och att de själva fick vara med och komma överens om lästakten. För en del elever var det svårt att hålla sig från att läsa vidare i boken, medan andra behövde ta hjälp av att lyssna på vissa avsnitt av texten. Men det är ju så det ska vara!

UPPGIFTSBESKRIVNING

Diskussionsfrågorna

Keskustelua luettuasi sivulle 15 asti

- Kuka on kirjan päähenkilö lukemasi perusteella?
- Miten kuvailisit henkilöä? (ikä, ulkonäkö, luonne, ajatusmaailma, koti, perhe jne)
- Mitä on tapahtunut?
- Miltä kirja vaikuttaa tähän mennessä? Mitä odotuksia sinulla on tällä hetkellä kirjan suhteen?
- Onko kirja helppo- vai vaikealukuinen? Minkälaista teksti on?

Keskustelua luettuasi sivulle 50 asti

- Mitä kirjassa on tapahtunut? Kerro tarkemmin myös yksityiskohtia.
- Keitä henkilöitä kirjassa on esiintynyt? Miten kuvailisit heitä?
- Onko mielipiteesi päähenkilöstä muuttunut/selkeytynyt?
- Löydätkö vielä yhtymäkohtia kirjojen välillä?
- Miltä kirjan lukeminen tuntuu tällä hetkellä?

Keskustelua luettuasi sivulle 112 asti

- Toisaalla: kertokaa Samuelin työstä ja työkavereista
- Mitä tiedät tällä hetkellä Emmistä, Onervasta ja Atrosta? Verratkaa heidän tarinaansa ja tuntemuksiaan molemmissa kirjoissa. Käsitelkää yksi henkilö kerrallaan. Jäljellä-kirjan lukenut aloittaa aina.
- Mitä uskotte nyt tapahtuvan?

Keskustelua luettuasi kirjan loppuun

- Mitä kirjoissa tapahtui Emmille, Onervalle, Atrolle ja Samuelille? Antavatko molemmat kirjat saman kuvan heistä? Käsitelkää yksi henkilö kerrallaan. Jäljellä-kirjan lukenut aloittaa kertomisen.
- Esiintyikö kirjassa muita merkittäviä henkilöitä?
- Miten kirjat loppuivat?
- Mitä mieltä olitte käytetystä kasvatuksesta "peliterapia"?
- Mitä mieltä olitte lukukokemuksesta?

PORTFÖLJUPPGIFTERNA

1. Kirjailijaesittely: Salla Simukka

Alla on apukysymyksiä. Kirjoita yhtenäinen teksti (n. 150–250 sanaa) TAI suunnittele omavalintainen kirjailijaesittely (esim. Prezi- tai Power Point-esitys, esittelyvideo tai radiomainos). Muista mainita lopuksi lähteet, eli mistä olet tiedot löytänyt!

- Perustiedot kirjailijasta
- Mitä kirjoja hän on kirjoittanut? Mainitse muutamia.
- Millaisia hänen kirjoittamansa kirjat ovat?
- Mikä on hänen lajityypinsä? Kirjoittaako hän runoja, romaaneja, novelleja vai näytelmiä?
- Mikä on hänen tyylilajinsa (realismi, romantiikka, kauhu, jännitys, rikoskirjallisuus, fantasia, historia...)?
- Onko hän saanut palkintoja? Mitä?

2. Kirjakannen analyysi ja ennuste

Kirjoita 100–250 sanan analyysi kirjan kannesta sekä tee ennuste tulevasta lukukokemuksesta. Pohdi tekstissäsi ainakin seuraavia asioita:

- Mitä kannessa näkyy?
- Mitä luulet kansikuvan symboloivan (tarkoittavan)? Mitä ajattelet sen kertovan kirjan sisällöstä?
- Mitä ajatuksia kansi sinussa herättää?
- Mitä odotuksia kirjan lukemisen suhteen sinulla on nähtyäsi kirjan kannen ja luetuasi kirjan kansitekstin ja ensimmäiset 20–30 sivua? Mistä oletat kirjan kertovan?

3. Oman sarjakuvan teko

- Tee omannäköisesi sarjakuva kirjan tapahtumista tähän mennessä lukemasi perusteella (n. 50 sivua). Sarjakuva voi sisältää valitsemasi määrän kuvaruutuja ja saat itse valita käytätkö myös puhekuplia tai muuta kuvatekstiä.

4. Välorapport

Kirjoita portfoliosi 150–400 sanan väloraportti kirjasta. Käsittele ainakin

- lyhyesti mitä on tapahtunut
- päällimmäiset ajatukset kirjasta ja lukukokemuksesta
- ennuste tulevasta, eli mitä luulet tapahtuvan ja miksi, miten kirja päättyy

Piirrä kuva/kuvia tai nappaa netistä kuvia siitä, miltä sinusta tuntuu lukiessasi kirjaa tai kun ajattelet kirjan sisältöä. Muista lähdeviittaukset.

5. Loppuraportti

Valitse jokaisesta kategoriasta yksi näkökulma. Loppuraportti voi koostua esimerkiksi videoista, pödeista, kuvista ja sarjakuvista. Ainakin yhden osan on oltava kirjallinen ja kirjoita loppuun oma mielipide lukukokemuksestasi.

Henkilöt	Kuvaile yhtä tai useampaa pää- tai sivuhenkilöä? Kuka kirjan henkilöistä haluaisit olla? Perustele. Kuka muuttui tai kehittyi eniten kirjan aikana ja miten?
Aika ja paikka	Kuvaile itse valitsemaasi tapahtumapaikkaa. Menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus: mihin kirjan tapahtumat sijoittuvat? Kuvaile kirjassa esiintyvää ajanjaksoa.
Juoni	Luettele juonen kohokohtia. Piirrä kirjasta juonikartta. Laadi juonesta käsittekartta. Etsi juonesta kirjan käännekohdat.
Tyyl ja arviointi	Millaisia tapahtumia lisäisit kirjaan? Ideoi kirjalle jatko. Suunnittele kirjaan uusi takakansiteksti. Piirrä tai kokoa kuvista kirjaan uusi kansikuva.



Ämnesövergripande arbete för stärkt kunskapspråk

En av mofi-undervisningens centrala uppgifter är att stärka och utveckla de tvåspråkiga elevernas språkkunskaper i finska inom olika ämnes- och kunskapsområden. Många mofi-elever upplever att de inte behärskar (läro)ämnesspecifika ord för att mångsidigt kunna använda sina kunskaper i finska i olika sammanhang. En del ämnesområden som är bekanta på svenska vållar utmaningar på finska. **Tack vare de tvåspråkiga elevernas förkunskaper i finska finns det goda förutsättningar och möjligheter för mofi-lärare att arbeta ämnesövergripande** för att på så sätt vidga och fördjupa elevernas språkkunskaper på ett mångsidigt sätt. Inom ämnesövergripande undervisning kan man också beakta och stödja de mofi-elever som har en starkare finska än svenska genom ett språkmedvetet angreppssätt. **Att arbeta ämnesövergripande har visat sig ha en gynnsam inverkan på motivation och lärande.**

Med utgångspunkt i den mångvetenskapliga undervisning som lyfts fram i läroplansgrunderna beskriver vi i handboken vad ett ämnesövergripande arbete kan innebära inom mofi-undervisningen, hur man kan arbeta och varför. Vi ger i kapitlet

konkreta exempel med hjälp av lärarberättelser med syfte att inspirera mofl-lärare att upptäcka olika möjligheter.

Det finns olika sätt att kombinera två eller flera läroämnen i ämnesövergripande arbete för att främja elevernas helhetsförståelse, samtidigt som de stärker och vidareutvecklar sina språkkunskaper. **Samverkan mellan läroämnena kan struktureras på olika sätt med beaktande av mål och innehåll.** En klassisk indelning skiljer på fyra former av samverkan mellan läroämnen: ämnesöverskridande arbete, tvärvetenskaplighet, mångvetenskaplighet och användning av hjälpämnen. De fyra formerna för samverkan kan underlätta planering och strukturering av ämnesövergripande undervisning. De är inte statiska på så sätt att man som lärare måste välja en form och hålla sig till den, utan ett ämnesövergripande arbete kan också omfatta flera eller alla former av samverkan under olika undervisningsmoment.

Ämnesöverskridande arbete innebär den djupaste varianten av samverkan mellan läroämnen. Enskilda läroämnen träder då i bakgrunden i arbete kring ett övergripande tema. I praktiken kan ämnesöverskridande arbete ta sig uttryck genom ett gemensamt projekt. Det är då inte väsentligt att tillskriva olika moment av processen som läroämnesspecifika. Istället utvecklas och fördjupas kunskaper, färdigheter och kompetenser som behövs för att arbeta ämnesöverskridande.

Tvärvetenskaplighet innebär att läroämnen arbetar kring en gemensam problemställning. I undervisningen är enskilda läroämnen fortfarande synliga, men deras gränser är inte lika tydliggjorda som i den mångvetenskapliga varianten (se nedan). Det är viktigt att fundera över vilka läroämnen som inkluderas och hur de alla kan bli betydelsefulla i det gemensamma arbetet. En noggrann planering krävs ifall man vill förverkliga undervisningen med många lärare involverade.

Mångvetenskaplighet innebär att flera läroämnen arbetar parallellt med ett givet tema. De olika läroämnen tangerar innehållet ur olika perspektiv. Läroämnesgränserna bibehålls tydligt och undervisningen sker vanligtvis vid olika tidpunkter. Den mångvetenskapliga formen kräver därför inget samordnande av olika lärares undervisningstimmar. Genom att visa på hur olika läroämnen närmar sig det gemensamma temat kan eleverna få en större helhetsförståelse för innehållet samtidigt som de utvecklar sitt kunskapsspråk i finska.

Användning av hjälpämnen utgör den yttligaste formen för samverkan mellan läroämnen. Det innebär att ett läroämne bestämmer uppgiften, medan andra läroämnen stöder lärandet och löser bestämda deluppgifter. Expertis och kunnande från andra läroämnen tas in för att stödja lärandet av det egentliga temat. Exempelvis kan historia ofta fungera som ett hjälpämne för att ge en bakgrundsbild av temat som behandlas. Det är samtidigt viktigt att inga läroämnen reduceras till enbart hjälpämnen åt andra utan att alla skolans läroämnen ses som viktiga.

I mofi-undervisningen rör vi oss närmast den mångvetenskapliga varianten av ämnes-samverkan där lärare arbetar parallellt med samma tema i olika läroämnen. I valet av teman är det givetvis viktigt att utgå från mofi-läroämnets centrala mål och innehåll i läroplansgrunderna. Läraren kan med fördel låta eleverna vara delaktiga i undervisningsplaneringen genom att ge sina synpunkter på frågor och vilka teman som intresserar dem. Samverkan mellan lärare, mellan ämnen och också mellan lärare och elever kan göra undervisningen meningsfull och motiverande.

Lärare berättar om olika erfarenheter av ämnesövergripande arbete i mofi

I det här avsnittet presenteras en samling berättelser om ämnesövergripande arbete. I kortare textavsnitt återger ett antal mofi-lärare insikter om och erfarenheter av ämnesövergripande mofi-undervisning som förverkligats i den grundläggande utbildningen. Låt dig inspireras!

Den årligen återkommande trafiksäkerhetsveckan i september fick en annan innebörd då jag och läraren i gymnastik kom underfund med att vi jobbar kring samma tema i våra läroämnen. För elever i årskurs 2 innebär övergången till trean ett stort steg. De deltar inte längre i morgon- eller eftermiddagsvård utan börjar ta sig på egen hand till och från skolan. Många elever i vår skola rör sig med cykel och för att öka trafiksäkerheten är det viktigt att arbeta kring temat i skolan (K3). Dessutom behöver eleverna röra sig med cykel på skoltid under lektionerna i gymnastik då de med läraren tar sig till och från olika sportarenor.

Utgående från dessa perspektiv valde vi att arbeta ämnesövergripande. Vi gjorde en grundplanering i ett delat dokument på O365 om hur de olika läroämnesvisa innehållen, kompetenserna och målen kunde förverkligas i det ämnesövergripande arbetet. Vi bestämde oss för att inte göra samma saker på mofi- och gymnastiklektionerna, utan vi ville att våra lektioner skulle komplettera varandra och bidra till en ökad förståelse för innehållet hos eleverna.

Under mofi-lektionerna lärde sig eleverna ord i anknytning till cykelns delar och olika trafikrelaterade begrepp. Vi använde begreppen i diskussioner som utgick från bilder på olika trafiksituationer och under en observation av autentiska trafiksituationer i närheten av skolan. Statistiken som eleverna samlade in utgående från sina trafikobservationer gav eleverna många insikter och uppmuntrade också till fortsatt diskussion i hemmen. Eleverna fick också i uppdrag att i form av en podd beskriva sin skolväg ur trafiksäkerhetsperspektiv. Höjdpunkten för vårt ämnesövergripande

arbete nåddes då en finskspråkig polis besökte eleverna på skolgården. Eleverna fick råd för cykelhanteringen och de fick också möjlighet att visa sina kunskaper. Polisen delade ut diplom till alla elever och utnämnde var och en till "Mestariipyöräilijä".

För oss på skolan handlar ett ämnesövergripande arbete om att eleverna ges större möjlighet till aktivitet och deltagande. Lärarna är aktiva och handleder eleverna så att de får en större förståelse av hur delar bildar en helhet. Kunskap kan och ska inte skiljas från sitt sammanhang.

Jag hade länge funderat över hur man på bästa sätt kunde hjälpa eleverna att utveckla sin finska genom att vidga deras kunskaper från vardagsspråk till kunskapsspråk. I diskussioner med kolleger kom vi fram till att vi tidvis behandlade samma ämnesområden i våra läroämnen – men på olika språk och utan koppling till varandra. Insikten inspirerade mig till att lägga upp undervisningen på ett annat sätt under ett helt läsår. Läromedlen fick en mindre roll då jag i samarbete med mina ämneskolleger i modersmål, samhällslära, geografi och elevhandledning utformade det innehåll som vi arbetade med. Genom att variera vilka läroämnen som samarbetar i olika årskurser kan man tänga många läroämnen. Då får eleverna möjlighet att bredda sin språkliga repertoar inom flera ämnesområden, att ta steget vidare från diskussionerna vid middagsbordet till att bl.a. kunna diskutera, förklara, analysera, motivera, relatera, sammanfatta och kontrastera olika ämnesområden på både finska och svenska.

I praktiken gick arbetet till så att jag också i mofi tog upp det innehåll eleverna arbetade med i de andra läroämnena. Naturligtvis stämde beröringspunkterna till de andra läroämnena överens med den lokala läroplanens innehåll i mofi. Exempelvis använde eleverna en presentation de

gjort på svenska i ett annat läroämne till att återberätta det centrala i presentationen på finska. Eleverna kunde också arbeta vidare med olika innehåll i andra läroämnena genom att undersöka ämnesområdet och läsa faktatexter om det på finska. Dessutom kunde eleverna själva komma med önskemål om det innehåll de hade behov av att fördjupa sig i både kunskaps- och språkmässigt.

Språkmedvetenhet och språkanvändning låg i fokus då eleverna kontrasterade svenska och finska ordspråk och idiom. Noveller, romaner och andra texttyper lästes på båda språken och lärarna i modersmål och mofi samarbetade kring analyser och presentationer så att eleverna kunde se samband mellan innehåll och språk. Lärarna var måna om att jobba på samma sätt med genrepdagagogik. I valet av texter beaktades det innehåll som var aktuellt också i de andra läroämnena, t.ex. yttrandefrihet och mänskliga rättigheter. Arbetslivet och studier efter grundskolan var också aktuella gemensamma innehåll för flera läroämnena i åk 9. Genom ämnesövergripande arbetssätt kompletterade läroämnena varandra som stöd för elevernas lärande. Eleverna fick bl.a. göra instruktionsvideon på finska om hur man går tillväga då man ansöker om PRAO-plats. Videosnuttarna utnyttjades sedan av elevhandledaren då eleverna i åk 8 förberedde sig för sin första PRAO-period.

För oss lärare var det intressant att följa med hur eleverna klarade av att på finska diskutera, förklara, analysera och presentera sådant de behandlat på svenska i andra läroämnena. Eleverna själva blev överraskade då de insåg hur utmanande det var att kontrastera språken på detta sätt, att det inte i en handvändning gick att omarbete en presentation om t.ex. landhöjningen från svenska till finska. Eleverna blev medvetna om nya utmaningar i språkanvändningen och att det egna kunskapspråket behövde utvecklas. Detta kunde lätt ha påverkat deras självförtroende negativt, men i stället tog de med en positiv inställning emot utmaning efter utmaning och arbetade intensivare än någonsin för att utveckla det egna ordförrådet och bredda sin språkliga repertoar. I självvärderingarna framgick tydligt att eleverna tyckte om detta sätt att arbeta. De upplevde att de

lärt sig på en djupare nivå än tidigare och fått nya redskap för att klara sig i olika situationer på finska. Mofi-lektionerna hade en tydlig koppling till elevernas andra läroämnen och detta upplevdes meningsfullt. Samtidigt var det nyttigt att inse att man måste anstränga sig för att nå upp till samma språkanvändningsnivå på finska och svenska.

Hållbarhet är ett centralt begrepp i dag. Upplevelsen av att föra ett resonemang och skapa en undervisningshelhet där det abstrakta begreppet känns lite mer konkret och hanterligt är inte alltid så lätt. Då Miljöarbetsgruppen på skolan betonat sopsortering som ett generellt utvecklingsområde passade jag på att integrera temat i min mofi-undervisning. Vårt bidrag till utvecklingsarbete från mofi-lektionerna var att skriva instruktioner på finska till de nya sopsationerna. Uppdraget väckte ett uppenbart och situationsbundet behov hos eleverna att lära sig skriva instruerande texter på finska.

Då jag tidigare följde lärobokens upplägg upplevde jag att det blev många olika innehållsområden som behandlades på en ytlig nivå. Vi hann inte djupdyka i innehållet och kopplingen till större meningsfulla sammanhang i elevens omvärld saknades. Jag ville pröva ett annat upplägg och passade på att arbeta ämnesövergripande med elever i åk 8. I läroboken finns en text som handlar om nödsituationer. Utgående från innehållet i texten planerade jag en större helhet bestående av hur man agerar i nödsituationer, hur man kommunicerar med nödcentralen och viktiga aspekter gällande brandsäkerhet. Dessa innehåll är centrala också i den lokala läroplanen för gymnastik och hälsokunskap och därför kändes det

naturligt att samarbeta över läroämnesgränserna. Tillsammans med lärarna i gymnastik och hälsokunskap genomförde jag ett "Första hjälpen-jippo" för hela skolan. Under jippet fungerade eleverna i åk 8 som sakkunniga för andra elever i skolan vid de olika stationerna. Mofi-eleverna höll sina stationer på finska, medan man vid andra stationer använde svenska.

Under mofi-lektionerna förberedde eleverna de stationer de sedan skulle ansvara för. Eleverna fick simulera situationer där de t.ex. turvis agerade nödcentralsoperatör och den som råkat ut för någon typ av nödsituation. Eleverna fick också i mindre grupper under mofi-lektionerna ta reda på mer om hur man agerar vid t.ex. sårvård, tandlossning, epilepsianfall, hjärt- och lungräddning, medvetslöshet, chocktillstånd och kvävning. Utgående från lektionsinnehållen förberedde eleverna stationerna så att de gav åskådarna redskap för korrekt beteende i olika nödsituationer. Under en mofi-lektion fick vi besök av en brandman som berättade om yrket och arbetsuppgifterna. Eleverna hade förberett sig för besöket genom att läsa artiklar om olika räddningsuppdrag för att kunna ställa relevanta frågor om hur man ska agera i olika risksituationer. Efter besöket dokumenterade eleverna den relevanta informationen de tagit till sig gällande yrket som brandman och agerande i risksituationer.

Eleverna delade med sig av sina insikter till andra under det lyckade "Första hjälpen-jippet". Åskådarna fick uppgifter att lösa i anknytning till stationernas innehåll. De fick t.ex. pröva på att ringa nödcentralen, vända en medvetslös person i sidoläge, ge hjärt-lungräddning åt en docka, förbinda ett blödande sår och hjälpa en person som håller på att kvävas. En omtyckt station var den där brandmannen gav eleverna möjlighet att släcka mindre bränder med både vattenslang och brandfilt.

Efter det ämnesövergripande arbetet fick jag upp ögonen för vilka möjligheter samarbete över läroämnesgränserna för med sig. Jag är glad att jag vågade pröva! Nu har jag gjort en helhetsplanering för läsåret i alla årskurser för att synliggöra de beröringspunkter mofi-undervisningen har med andra läroämnen. Det ämnesövergripande arbetet behöver inte alltid innebära större undervisningshelheter, utan det kan också handla om kortare samarbete kring faktatexter eller presentationer.

Två- och flerspråkighet är en styrka på arbetsmarknaden och ute i samhället. Skolan har en viktig uppgift i att stödja mofi-eleverna att utveckla sitt ordförråd och sin kommunikations- och argumentationsförmåga inom många områden. Vid vår skola valde vi att arbeta ämnesövergripande inom temat vardagsekonomi där läroämnena mofi, matematik och samhällslära samarbetade kring innehållet. Målet var att ge eleverna konkreta verktyg som de har nytta av och kan använda i sin vardag. Eleverna lärde sig se samband mellan språk och samhällsaspekter och utvecklade sina färdigheter att klara sig i olika situationer på båda inhemska språken.

Under mofi-lektionerna fick eleverna lära sig hur man skriver mötesprotokoll och ansökningar. Detta är färdigheter inom vardagskompetens. Eleverna fick också både på finska och svenska lära sig matematiska uttryck som kopplas till vardagsekonomi. Dessa uttryck behövs t.ex. då man ska öppna ett bankkonto, göra större investeringar, handla, utnyttja rabatter eller spara pengar. Det är också bra att veta vad t.ex. snabbblån innebär och hur man räknar räntan och slutsumman på dem. I matematiken fick eleverna öva på det praktiska räknandet, medan de på mofi-lektionerna lärde sig tillämpa genrespecifik vokabulär genom att läsa ekonomirelaterade texter och med hjälp av videon *Onnenonkija*. Eleverna fördjupade sin intervjuteknik och fick som uppgift att på finska intervjua någon om penninganvändning. Förståelsen för olika texttyper fördjupades genom att eleverna fick arbeta mångsidigt med ekonominyheter, insändare, mötesprotokoll, ansökningar och annonser.

Det år Muminrollet firade 75-årsjubileum skapade vi lärare som undervisar elever i åk 1-2 en större gemensam undervisningshelhet som sträckte sig över en vecka och genomsyrade alla läroämnena. Vårt mål var att tillsammans skapa en helhet för att ge eleverna en större upplevelse där läroämnesgränserna suddades ut. Redan i planeringsskedet märkte vi hur mycket man hinner tänga, arbeta med och fördjupa då alla läroämnena bidrar till den ämnesövergripande helheten. Under mofli-lektionerna lärde vi oss muminfigurernas namn på finska utgående från elevernas önskemål. Eleverna fick också fördjupa ordförrådet och användningen av adjektiv för att mer mångsidigt kunna beskriva och berätta om de olika karaktärerna. Vi sjöng och läste och utnyttjade pedagogiska spel på finska. Muminveckan på skolan avslutades med att vi ställde till en fest i Mumindalen. Eleverna fick klä ut sig och de hade förberett sig för olika typer av programinslag. Det språkmedvetna greppet var tydligt då elevernas olika hemspråk var synliga under tillställningen genom elevernas egentillverkade namnskyltar med adjektiv som beskrev den karaktär de var utklädda till.

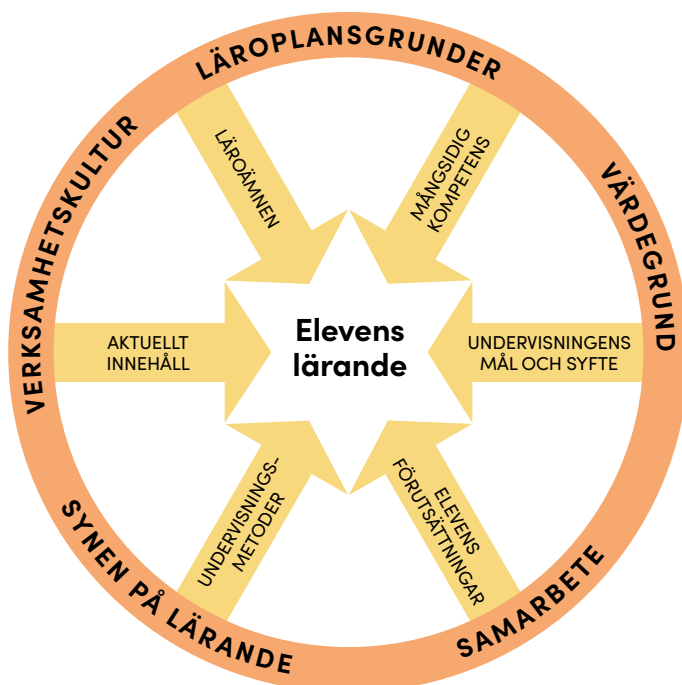
Då vi utvärderade Mumin-veckan med kollegerna var vi överens om att de enskilda läroämnena genom det ämnesövergripande arbetet hade fått så mycket mer än om man skulle ha hållit sig enbart till sina egna lektioner. Men vi kunde också konstatera att det ämnesövergripande samarbetet inte alltid behöver ske i så stor omfattning, utan att vi också kan samarbeta över läroämnesgränserna i mindre skala.

Utgångspunkter för mångsidigt ämnesövergripande arbete

Ett ämnesövergripande didaktiskt tänkesätt inbegriper en bred syn på undervisningens olika dimensioner. I det ämnesövergripande arbetet är det inte enbart läroämnen som kombineras. I läroplansgrunderna finns också sju delområden inom mångsidig kompetens som ska genomsyra undervisningen. Likaså behöver verksamhetskulturen, värdegrunden och synen på lärande få utrymme i skolarbetet. I figur 10 framgår de centrala aspekter som bidrar till en mångsidig ämnesövergripande helhet (figuren har vidreutvecklats från den didaktiska modell för mångvetenskaplig undervisning som Mård och Hilli presenterat 2020).

FIGUR 10

Utgångspunkter för mångsidigt ämnesövergripande arbete som stöd för elevens lärande



Kärnan i modellen utgår från läroplansgrunderna. I ämnesövergripande undervisning är elevens lärande i fokus. Faktorer som ingår i det ämnesövergripande arbetet utgör utgångspunkter för själva undervisningen. Hit räknas läroämnena, delområden inom mångsidig kompetens, undervisningens mål och syfte, elevens förutsättningar, undervisningsmetoder och aktuellt innehåll.

Tidigare i kapitlet presenterades fyra former för samverkan och att det finns många olika sätt att kombinera läroämnena i ett ämnesövergripande arbete. Den mångsidiga kompetensen beskrivs på flera olika ställen i läroplansgrunderna, t.ex. i kapitel 3.3, inom varje årskurshelhet (1–2, 3–6, 7–9) och inom varje läroämne. Varje läroämne bidrar till elevens utveckling av mångsidig kompetens genom läroämnesvisa mål, innehåll och metoder. Den mångsidiga kompetensen består av sju delområden som har flera beröringspunkter med varandra. Den innebär en helhet av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja samt förmåga att använda sina kunskaper och färdigheter på det sätt som situationen kräver. Värdegrunden, synen på lärande och verksamhetskulturen lägger grund för kompetensutvecklingen, vilket också framgår i modellen. Hur kompetensen utvecklas beror både på de innehållsområden man behandlar och hur man arbetar ämnesövergripande. Respons till eleverna, handledning och stöd för lärande inverkar på attityderna, motivationen och viljan att agera. Centralt för det ämnesövergripande arbetet är att eleverna uppmuntras att lära känna sig själva och sin personlighet, sina styrkor och utvecklingsmöjligheter och inte minst att värdesätta sig själva.

Ett ämnesövergripande didaktiskt tänkesätt förutsätter att läraren reflekterar över vilka behov som finns i den egna elevgruppen. Undervisningsinnehållet planeras, genomförs och bedöms med beaktande av elevernas förutsättningar och intressen för att de ska uppleva meningsfulla lärsituationer. Målen för undervisningen och för lärandet styr valet av undervisningsmetoder i det ämnesövergripande arbetet. Likaså behöver man i undervisningen relatera till aktuella innehåll i samhället. Mångsidigt ämnesövergripande arbete kan bygga broar mellan skolan och samhället och kan förverkligas på många olika sätt under mofilektionerna. Elevernas arbete i skolan kan ges en guldkant i vardagen genom att t.ex. bjuda in externa aktörer som föreläsare, åka på studiebesök eller samarbeta med olika samhällsaktörer.

Ett lyckat ämnesövergripande arbete förutsätter samarbete mellan lärare. Gemensam planering och utbyte av erfarenheter och kunnande stärker känslan av en delad vision. För att skapa en verksamhetskultur som främjar lärande, delaktighet, välbefinnande och en hållbar livsstil, dvs. en gynnsam verksamhetskultur för

mångsidigt ämnesövergripande arbete, är dessa delade visioner centrala. Också ett uppmuntrande ledarskap, nödvändiga resurser och schematekniska lösningar är viktiga förutsättningar.

Nedan följer ett exempel på en helhetsplanering där den didaktiska modellens utgångspunkter synliggörs.

#Pelastakaa Itämeri!

Målgrupp: Elever i åk 6

Tidsåtgång: Cirka 20 lektioner ifall alla delområden inom undervisningshelheten behandlas. Man kan också välja att arbeta enbart med enskilda delområden.

VAL AV INNEHÅLL

Temat för Skolfreden hösten 2020 var *Hand i hand* och skolans treåriga tema var under samma läsår *En välmående, hållbar och värdeskapande skola*. Varje lärare och varje läroämne i åk 1–9 hade som uppgift att arbeta kring dessa två teman och att inkludera dem i sin undervisning under läsåret. Dessutom uppmärksammades det nationella samarbetet mellan John Nurminens stiftelse och Mumin 75 år i projektet #vårt hav. Dessa aktuella och nationella teman genomsyrade planeringen och sammanföll tidsmässigt också med Hållbarhetsveckan i Österbotten. Samtliga är i enlighet med den lokala läroplanens innehåll och mål. I den lokala läroplanen och i de nationella läroplansgrunderna finns riktlinjer och utgångspunkter som lämpar sig för den aktuella undervisningshelhetens mål, innehåll, genomförande och bedömning.

MÅL FÖR ELEVENS LÄRANDE

- Eleven tolkar texter, utvecklar strategier för att förstå det lästa samt kopplar det lästa till sina egna erfarenheter.
- Eleven uppfattar likheter och olikheter i t.ex. strukturer, ordförråd och betydelser i jämförelse med finskan och andra språk.
- Eleven ökar sin kännedom om ord och uttryck inom det aktuella temat.
- Eleven kan uttrycka sig och ha en åsikt i klimatfrågor på finska och beskriva några klimatsmarta val i vardagen.
- Eleven kan tillämpa faktatexters uppbyggnad i kortare kommunikationssituationer.
- Eleven tillämpar genreskrivande; den dramaturgiska kurvan fungerar som stödstruktur för elevens skrivutveckling.
- Eleven utökar sin artkännedom.
- Eleven skapar en filmtrailer bestående av kortare sekvenser som komplement och intresseväckare till den text hen skrivit.

MÅNGSIDIG KOMPETENS

De sju delområdena inom mångsidig kompetens har flera beröringspunkter med varandra, vilket innebär att samma mål för elevens lärande kan träna flera kompetenser. Under lektionerna får eleverna ta del av innehåll i olika källor och texter. Samtidigt uppmuntras de att läsa, tolka och bearbeta fakta ur olika perspektiv och söka ny information utgående från sina iakttagelser. De handleds i att ta ställning till motstridig eller otydlig information, men samtidigt också att vara öppna för nya kreativa lösningar. Genom olika arbetssätt gynnas elevens tänkande och lärande (K1 Förmåga att tänka och lära sig). Med hjälp av de multiliterära texterna kan eleverna öva på sin läskunnighet och tolka text och information i olika uttrycksformer, t.ex. i skriven, talad, tryckt eller audiovisuell form (K4 Multilitteracitet). I lärmiljöerna ingår digitala hjälpmedel både som mål och redskap på så sätt att eleverna använder och tillämpar digitala hjälpmedel som stöd för att lära sig, men de lär sig också nya sätt att uttrycka och kommunicera sitt budskap på t.ex. programmet iMovie (K5 Digital kompetens). Temat erbjuder gott om situationer för eleverna att öva på att uttrycka sig och sina åsikter på ett konstruktivt sätt då de granskat frågor ur olika perspektiv (K2 Kulturell

och kommunikativ kompetens). Den kunskap de inhämtar under lektionerna stöder deras förståelse för konsekvenser av deras eget agerande. De uppmuntras hitta sätt i sin vardag att t.ex. handla klimatsmart och inse hur man kan påverka redan med små förändringar i vardagen (K3 Vardagskompetens och K7 Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid). Varierande arbetssätt gynnar möjligheter till arbete i par, i grupp eller självständigt och då övar eleverna sin förmåga att samarbeta med andra. De uppmuntras till god planering och till att slutföra sina arbeten och njuta av sina resultat (K6 Arbetslivskompetens och entreprenörskap).

BEDÖMNING AV ELEVENS LÄRANDE OCH KUNNANDE

Arbete

Bedömning av arbete ingår i bedömning av helheten. Förmågan att arbeta omfattar förmåga att planera, reglera och utvärdera sitt arbete, förmåga att handla ansvarsfullt och göra sitt bästa samt förmåga att kommunicera konstruktivt.

Formativ bedömning

- Elevernas arbeten dokumenteras kontinuerligt i Seesaw och Teams. Lärprocessen synliggörs då för eleven, vårdnadshavaren och läraren i en digital portfölj.
- Fokus på studiestrategier och handledning i metakognitivt tänkande.
- Kamratlärande och kamratrespons utgående från givna frågeställningar och stödstrukturer.
- Självvärdering som synliggör arbetet och lärprocessen.
- Regelbunden återkoppling: muntligt och skriftligt av läraren.

Summativ bedömning

- Mångsidig bedömning där eleverna får visa sitt kunnande gällande tolkning av det lästa, tillämpning av centrala ord och begrepp samt respons på egen skriftlig tillämpning av fakta och fiktion.
- Trailern stöder den skriftliga texten och kompletterar den.
- Presentation av elevens produkter (i par, i smågrupp, i klass).

Centralt innehåll och fokusområden	Aktiviteter och inslag	Mål och bedömning Centrala färdigheter	Material och källor för vidare inspiration
<p><i>Jokaisen ilmastotekoja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducerande frågeställningar: Vad är hållbarhet? • Ansvar för egna handlingar • Nyckelbegrepp inom temat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lästräning och läsförståelse. • Värdediskussion kring egna handlingar i vardagen. • Synonymer, texttolkning och återberättande. • Pantomim med fokus på centrala begrepp och centralt innehåll. • Upplevelseläsning och läsning bortom raderna 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan uttrycka sig och ha en åsikt i klimatfrågor på finska. • Eleven kan beskriva några klimatsmarta val. • Eleven känner till och tillämpar olika internetsidor som stöd för tolkning och sammanfattning av texter (medieläskunnighet). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kuiske 6</i>, jakso 4 • <i>Lasten uutiset</i>, ruutu.fi • IKT-strategier • Kopiraittila.fi • Sanakirja.fi • Synonymit.fi
<p><i>#Itämeri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nyckelbegrepp inom temat. • Fakta om Östersjön. • Itämeren lajisto (artkännedom: vad är en fisk, olika fiskar och fiskens delar). "Miksi hauki on kala?" • Centrala ord och begrepp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texter, videosnuttar, nyhetsinslag om och kring Östersjön med dess flora och fauna. • Artkännedom (plock ur dessa: silakka, kilohaili, turska, merilohi, kampela, nahkiainen, hauki, ahven, lahna, kiiski, särki, kuha, made). • Eleverna skapar korta faktatexter om givna fiskarter i Book Creator. Även fiskens delar ingår. • Arbete, laboration och spel för att lära sig benämna fiskarter på finska och svenska och att känna igen dem utgående från bilder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan beskriva fiskar i form av faktatext. • Eleven kan namnge och benämna fiskens delar och berätta om deras centrala funktion. • Eleven identifierar flera fiskarter i Östersjön. 	<p>Faktatexter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itämeri.fi • Luontoportti.fi • Ahven.net
<p><i>#Pelastakaa Itämeri ja Muumit 75v seikkailevat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mumindalens superkrafter. • Vad är en trailer? Vad har en trailer för funktion? • Nyckelbegrepp 	<ul style="list-style-type: none"> • Genreskrivande: genomgång av hur man bygger upp en berättelse på ett mångsidigt sätt. • Tillämpning av den dramaturgiska kurvan. • Beskrivande texter om huvudpersoner och miljöer: hitta och analysera karaktärer i Mumindalen. Vilka superstyrkor och egenskaper behövs i elevtexten? • Eleven lär sig skapa en trailer i iMovie som inspirerar och inger stämning då berättelserna presenteras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevernas slutprodukt kring temat blir ett skriftligt alster om hur Muminfamiljen räddar Östersjön (kombinerar fakta och fiktion). • Eleverna kan tillämpa den dramaturgiska kurvan i en berättelse. • Eleven får skrivhandledning t.ex. genom en checklista och formativ respons av läraren under skrivandet. • Eleven kan skapa en trailer i iMovie som bekräftar textens budskap. • Eleverna övar på att ge och ta emot kamratrespons utgående från givna stödstrukturer. 	<p>Faktasidor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • John Nurminens stiftelse och samarbetet med • Mumin 75 år • <i>Meidän meri</i>

För den som vill fördjupa sig:

- Cantell, H. (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-Kustannus.
- Klausen, S. H. (2011). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. Akademisk Forlag.
- Mård, N. (2021). *Mångvetenskaplig undervisning i klassläraruppdraget – Mellan autonomi och normativitet*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Åbo Akademi].
- Mård, N., & Hilli, C. (2020). Towards a didactic model for multidisciplinary teaching: a didactic analysis of multidisciplinary cases in Finnish primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1827044>
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Studentlitteratur.
- Tarnanen, M. J., Kaukonen, V., Kostainen, E., & Toikka, T. (2019). Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktikka*, 3(2), 24–46. <https://doi.org/10.23988/ad.81941>



De första viktiga mofi-stegen i årskurserna 1–2

I undervisningen i modersmålsinriktad finska får eleverna möjlighet att reflektera över och fördjupa sina kunskaper i finska och sin kännedom om särdragen i finskspråkig kultur. I undervisningen ska man betona glädje i lärandet, varierande och aktiverande arbetssätt samt muntlig kommunikation i vardagliga situationer. Teman som behandlas i undervisningen väljs med eleverna utgående från deras egna intressen och de behandlas på ett mångsidigt sätt. Av eleverna förutsätts inga läs- eller skrivkunskaper då undervisningen inleds. Man väcker och ökar efterhand elevernas intresse för det talade och skrivna språket. Så småningom ökar man också elevernas intresse för att läsa och skriva.

Sedan 1.1.2020 inleder alla elever studier i ett A1-språk redan i åk 1, med en omfattning på minst en årsveckotimme i årskurserna 1–2. **Modersmålsinriktad finska riktar sig till elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen.** Dessa elever har en två- eller flerspråkig bakgrund och kan således utveckla en flerkulturell identitet redan innan studierna i läroämnet inleds i skolan.

Mofi riktar sig till två- eller flerspråkiga elever som använder finska dagligen.

I denna text synliggörs de aspekter som inverkar på och utgör grunden för planering, genomförande och bedömning i nybörjarundervisningen i mofi. Avstamp görs

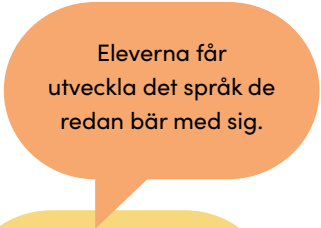
således i läroplansgrundernas text som berör undervisningen. Tillvägagångssätten exemplifieras utgående från de nationella riktlinjerna för undervisningen för årskurserna 1–2, men man kan på samma sätt förverkliga mofi-undervisningen också i de högre årskurserna.

Hur synliggörs skillnader mellan finska och mofi i målbeskrivningar?


Målen för undervisning skiljer sig åt i finska och i mofi. Målen är tio till antalet, men genom att studera dem närmare kan man notera skillnader främst när det gäller kulturell mångfald och språklig medvetenhet, färdigheter för språkstudier och växande språkkunskap – förmåga att kommunicera, tolka och producera texter. Mål för elevens lärande härleds ur målen för undervisning och därför är det viktigt att studera alla mål innan man börjar planera, genomföra och bedöma.

En av de främsta aspekterna som betonas är elevernas tvåspråkiga bakgrund och kulturidentitet. Det här lägger grunden för all verksamhet som berör mofi. Det innebär att **utgångsläget inte är att lära ut ett nytt språk utan att utveckla det språk eleverna redan bär med sig** och handleda eleverna att fördjupa sina färdigheter att kommunicera, tolka och producera text på finska. De kulturella särdragen ingår som en naturlig del av undervisningen för att ge eleverna redskap att diskutera den egna språkliga och kulturella bakgrunden. Med kulturella särdrag i detta sammanhang avses t.ex. finska seder, traditioner och åldersenlig samtidskultur som kännetecknar mofi-undervisningen och som används för att synliggöra och stärka den finskspråkiga kulturkänneteknen. Jämförelser av likheter och skillnader gällande både kulturella och språkliga aspekter stärker också elevernas färdigheter för språkstudier. Eleverna uppmuntras att aktivt jämföra sina båda språk och använda nya ord och uttryck i olika sammanhang och situationer för att vidareutveckla sina kommunikationsfärdigheter. **Åldersenliga multilitterära texter i undervisningen uppmuntrar och sporrar eleverna att berika och utveckla sina språkkunskaper och -färdigheter.**

I tabell 7 förtydligas med färgmarkeringar skillnaderna i mål för undervisningen gällande studier i finska och studier i mofi i årskurserna 1–2.



Eleverna får utveckla det språk de redan bär med sig.



Åldersenliga texter uppmuntrar och sporrar.

TABELL 7

Mål för undervisningen i finska och i mofi i årskurserna 1–2 utgående från Utbildningsstyrelsen (2019, s. 8–10, 12–14)

FINSKA 1–2	MOFI 1–2
Kulturell mångfald och språklig medvetenhet	
M1 Eleven bekantar sig med olika språk och kulturer i skolan, närmiljön samt i Norden. Eleven handleds att förstå finskans och svenskans ställning som nationalspråk. Eleven handleds att känna igen finska och kunna skilja det från andra språk.	M1 Eleven bekantar sig med olika språk och kulturer i skolan, närmiljön samt i Finland och Norden. Handleda eleven att förstå finskans och svenskans ställning som nationalspråk. Handleda eleven att lägga märke till kännetecknande och kulturella särdrag i finska.
M2 Handleda eleven att värdesätta sin egen språkliga bakgrund samt språklig och kulturell mångfald.	M2 Handleda eleven att värdesätta sin egen tvåspråkiga bakgrund och dubbla kulturidentitet samt språklig och kulturell mångfald.
Färdigheter för språkstudier	
M3 Erbjud eleven möjligheter att samarbeta med andra och fungera i grupp.	M3 Erbjud eleven möjlighet att samarbeta med andra och fungera i grupp med andra samt att använda båda sina språk.
M4 Handleda eleven att göra iakttagelser om språket och språkbruket samt att gissa sig till och härleda enskilda ords och uttrycks betydelser.	M4 Uppmuntra eleven att göra iakttagelser om olika språk och språkbruket i både finska och svenska samt att härleda nya ords och uttrycks betydelser och att aktivt använda dem.
M5 Eleven bekantar sig med olika sätt att lära sig språk och prövar vilka sätt att lära sig som passar hen själv bäst. Eleven övar tillsammans att ställa upp mål för sina språkstudier.	M5 Eleven bekantar sig med olika sätt att lära sig språk och prövar vilka sätt att lära sig som passar hen själv bäst. Eleven övar tillsammans att ställa upp mål för sina språkstudier.
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera	
M6 Uppmuntra eleven att använda språket på ett mångsidigt sätt i olika kommunikationssituationer.	M6 Uppmuntra eleven att aktivt använda språket på ett mångsidigt sätt och utveckla sina uttrycks- och kommunikationsfärdigheter i olika kommunikationssituationer.
M7 Handleda eleven att använda olika non-verbala tillvägagångssätt samt olika sätt för att härleda ords betydelse. Uppmuntra eleven att uttrycka sina egna iakttagelser och sina svårigheter att förstå budskapet.	M7 Handleda eleven att använda olika non-verbala tillvägagångssätt och olika sätt för att härleda ords betydelse. Uppmuntra eleven att uttrycka sina egna iakttagelser och sina svårigheter att förstå budskapet.
M8 Uppmuntra eleven att använda det finska språket på ett för kommunikationssituationen och kulturen lämpligt sätt.	M8 Uppmuntra eleven att använda finska språket på ett för kommunikationssituationen lämpligt sätt samt känna igen kulturella drag i interaktionen på finska och svenska.
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter	
M9 Handleda eleven att förstå målspråkets vanligaste ord och uttryck i kommunikationssituationer som är bekanta för eleven.	M9 Handleda eleven att utveckla sina kunskaper i finska språket i olika slags situationer samt att bekanta sig med muntliga och skriftliga åldersenliga texter.
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter	
M10	M10 Erbjud eleven rikliga möjligheter att använda finska, särskilt i tal, i många olika situationer.

Lärmiljöer och arbetssätt i språkmedveten undervisning

Utgångspunkten för planering och förverkligande av mofi-undervisningen handlar om att beakta elevernas tvåspråkiga bakgrund. Detta innebär att elevernas språkliga identitet behöver ligga i fokus. Ett **språkmedvetet och kontrastivt angreppssätt** i undervisningen stärker detta. Med kontrastiv undervisning avses att eleverna bland annat handleds att se de språkliga

I en språkmedveten gemenskap föds diskussioner om språk och identitet.

likheterna och skillnaderna i svenska och finska som stöd för sin språkutveckling. En språkmedveten lärmiljö innefattar en medvetenhet om de språk och kulturer som är representerade i elevgruppen och närmiljön. Språkmedvetenhet innefattar att lärarna är språkliga förebilder och språkutvecklare i sina respektive läroämnen. Varje läroämne har ett specifikt språk, vilket innebär att det är viktigt att beakta undervisningen ur ett språkligt perspektiv. **I en språkmedveten gemenskap kan man skapa diskussion om språk och språklig tillhörighet.** Tyngdpunkt ligger också på förståelse av språkets roll i lärandet, kommunikationen och identitetsskapandet.

I val av arbetssätt behöver man ge eleverna möjlighet att reflektera över sitt lärande och hur de lär sig finska. Då det finska språket används och syns i lärsituationerna fungerar det som ett effektivt stöd för elevernas språkutveckling och språkmedvetenhet. Eleverna ges möjlighet att använda språket på olika sätt för att utveckla sin förmåga att kommunicera mångsidigt. **Variation i arbetssätt och lärsituationer stimulerar elevernas nyfikenhet för språk och utvecklar deras slutlednings- och samarbetsförmåga.** De mångsidiga lärsituationerna stärker elevernas känsla för språk och stöder deras naturliga nyfikenhet, lust att pröva på nya saker samt lekfullhet och fantasi. Lärmiljöerna stärker utvecklingen av elevernas multilitteracitet genom att man i undervisningen använder till exempel bilder, rörelse, ljud och olika didaktiska verktyg. Genom att erbjuda varierande lärmiljöer och arbetssätt berikas elevernas språkkunskaper och -färdigheter. Via en bredare kontaktyta till både det finska språket och den finska kulturen stärks elevernas tvåspråkighet och kulturidentitet. Flerspråkigheten, den kulturella mångfalden och språkmedvetenheten är således synliga i lärmiljöerna och stärker förståelsen av den finska kulturens betydelse i samhället. Detta framgår också i läroplansgrunderna, i mål 1 och 2 för undervisningen.

Då undervisningen inleds i åk 1 förutsätts inte att eleverna har läs- och skrivkunskaper. Däremot kan man under mofi-lektionerna väcka och stärka elevernas

intresse för det talade och skrivna språket genom att använda åldersanpassad litteratur. Litteratur i undervisningen ger goda möjligheter för differentiering med tanke på att elevgruppen är heterogen både gällande språkkunskaper och läs- och skrivfärdigheter. I [kapitel 8](#) beskrivs mer utförligt hur man i undervisningen kan stödja elevernas läs- och skrivutveckling i åk 1–2.

Figur 11 sammanfattar kärnpunkterna rörande lärmiljöer och arbetssätt utgående från läroplansgrunderna 2019.

FIGUR 11

Centrala aspekter gällande lärmiljöer och arbetssätt i mofi i årskurserna 1–2



Genom differentiering erbjuds tillräckliga utmaningar också för elever som avancerar snabbare eller har starka kunskaper i finska från förut.

Centrala aspekter på planering och genomförande

I läroplansgrunderna betonas vikten av att beakta elevernas olika utgångslägen och behovet av **differentiering**. Med olika utgångslägen avses elevernas heterogena kunskaper och färdigheter i finska. Också deras förmåga att ändamålsenligt använda finska i olika kommunikationssituationer varierar. Utgångspunkten för undervisningen är att stödja och fördjupa de språkkunskaper eleverna redan har. **Undervisningen planeras så att den erbjuder tillräckliga utmaningar också för elever som avancerar snabbare eller redan har starka kunskaper i finska.**

För att stödja utvecklingen av elevernas tidigare språkkunskaper och -färdigheter behövs rikligt med kommunikativa övningar, stärkande av färdigheter för språkstudier och aktiverande arbetssätt som främjar kreativitet och delaktighet. I [kapitel 7](#) kan du läsa mer om möjligheterna med olika aktiverande arbetssätt. I läroplansgrunderna beskrivs färdigheter för språkstudier närmare i målen för undervisningen, M3–5. Där betonas elevens förmåga att samarbeta och arbeta i grupp också på finska, att uppmuntra eleven att göra iakttagelser om språk och att eleven aktivt lär sig använda och lär sig att lära finska. I M6–10 beskrivs växande språkkunskap med avseende på förmågan att kommunicera, tolka och producera texter. **Att känna till läroplansgrundernas målformuleringar ger stöd i lärarens arbete och bör vara utgångspunkten för all undervisning och bedömning.** En helhetsplanering för mofi i åk 1 och 2 som tar avstamp i läroplansgrunderna är kärnan i all typ av planering. Läroplansgrunderna definierar mål för undervisning, mål för lärandet som härletts ur målen för undervisningen, innehåll som anknyter till målen och delområden inom mångsidig kompetens. Delområdena inom mångsidig kompetens anknyter till innehåll och mål och varje läroämne främjar för sin del utvecklingen av mångsidig kompetens. Mål, innehåll och delområden inom mångsidig kompetens för mofi i årskurserna 1 och 2 synliggörs i tabell 8.

TABELL 8

Utgångspunkter för undervisning, lärande och bedömning i mofi i årskurserna 1–2 enligt Utbildningsstyrelsen (2019, s. 12–14)

Mål för undervisningen	Mål för lärandet som härletts ur målen för undervisningen	Innehåll som anknyter till målen	Mångsidig kompetens
Kulturell mångfald och språklig medvetenhet			
M1 Eleven bekantar sig med olika språk och kulturer i skolan, närmiljön samt i Finland och Norden. Handleda eleven att förstå finskans och svenskans ställning som nationalspråk. Handleda eleven att lägga märke till kännetecknande och kulturella särdrag i finska.	Eleven lär sig göra iakttagelser om olika språk och kulturer i sin vardag samt inser nyttan av de språkkunskaper som hen redan har. (används inte som bedömningsgrund)	I1 I undervisningen reflekterar man tillsammans över vilka språk som talas i skolan, närmiljön samt i Finland och Norden, och man bekantar sig med de olika kulturerna. Eleverna iakttar vilka likheter och olikheter det finns mellan olika språk. Eleverna reflekterar över och diskuterar den egna tvåspråkiga bakgrunden och kulturidentiteten.	K1, K2, K5, K7
M2 Handleda eleven att värdesätta sin egen tvåspråkiga bakgrund och dubbla kulturidentitet samt språklig och kulturell mångfald.	Eleven lär sig värdesätta sin egen språkliga bakgrund och olika språk och kulturer. (används inte som bedömningsgrund)	I1 Eleverna funderar tillsammans på den språkliga och kulturella mångfaldens betydelse för olika gemenskaper.	K1, K2
Färdigheter för språkstudier			
M3 Erbjudna eleven möjlighet att samarbeta med andra och fungera i grupp med andra samt att använda båda sina språk.	Eleven lär sig värdesätta sin egen språkliga bakgrund och olika språk och kulturer.	I2 Eleverna övar att samarbeta och arbeta parvis och i grupper.	K1, K2, K6
M4 Uppmuntra eleven att göra iakttagelser om olika språk och språkbruket i både finska och svenska samt att härleda nya ords och uttrycks betydelser och att aktivt använda dem.	Eleven lär sig härleda nya ords och uttrycks betydelser samt att göra iakttagelser om språket och språkbruket. (används inte som bedömningsgrund)	I2 I undervisningen iakttar man i huvudsak talat språk. Eleverna övar på att härleda nya ords och uttrycks betydelse utifrån kontexten, allmänbildningen och den egna tvåspråkiga bakgrunden och dubbla kulturidentiteten.	K1, K4, K5
M5 Eleven bekantar sig med olika sätt att lära sig språk och prövar vilka sätt att lära sig som passar hen själv bäst. Eleverna övar tillsammans att ställa upp mål för sina språkstudier.	Eleven lär sig känna igen, pröva, öva samt använda olika färdigheter för språkstudier.	I2 Eleverna diskuterar och funderar hur och på vilka olika sätt man kan lära sig språk. Eleverna övar olika sätt att lära sig språk. Eleverna övar på att utvärdera både sina egna och sina klasskamraters språkkunskaper med hjälp av till exempel den europeiska språkportfolion.	K1, K7

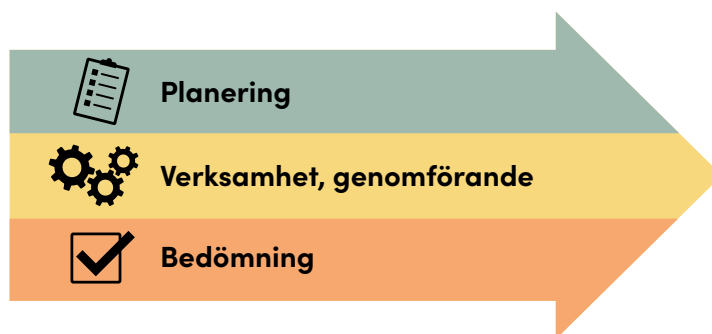
Mål för undervisningen	Mål för lärandet som härletts ur målen för undervisningen	Innehåll som anknyter till målen	Mångsidig kompetens
Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera			
M6 Uppmuntra eleven att aktivt använda språket på ett mångsidigt sätt och utveckla sina uttrycks- och kommunikationsfärdigheter i olika kommunikationssituationer.	Eleven lär sig använda språket i olika kommunikationssituationer.	I3 Innehållet väljs utgående från elevernas vardag och intressen. Innehållet väljs tillsammans med eleverna med beaktande av deras tvåspråkiga bakgrund. En central del av innehållet är att använda språket för olika syften och att öva ett artigt språkbruk i olika kommunikationssituationer. Eleverna ges möjlighet att använda språket i olika situationer som främjar elevernas språkliga utveckling och ger lämpliga utmaningar med beaktande av elevernas tvåspråkiga bakgrund. Som en del av kommunikationen utvidgar eleverna ordförråd och strukturer med hjälp av sång, lek, drama och spelifiering.	K1, K2, K4, K6, K7
M7 Handleda eleven att använda olika nonverbala tillvägagångssätt och olika sätt för att härleda ords betydelse. Uppmuntra eleven att uttrycka sina egna iakttagelser och sina svårigheter att förstå budskapet.	Eleven lär sig använda nonverbala hjälpmedel till exempel gester, miner, ordförråd och digitala färdigheter för att hantera kommunikationssituationer. Eleven lär sig framföra sina egna iakttagelser.	I3 Eleverna övar att använda olika hjälpmedel för att kommunicera, till exempel att använda gester och att rita samt övar sig på att härleda nya ords och uttrycks betydelse utifrån kontexten, allmänbildningen och den egna tvåspråkiga bakgrunden och den dubbla kulturidentiteten. Eleverna lär sig utnyttja sin tvåspråkiga bakgrund i olika situationer.	K1, K2, K3, K4, K5, K7
M8 Uppmuntra eleven att använda finska språket på ett för kommunikationssituationen lämpligt sätt samt känna igen kulturella drag i interaktionen på finska och svenska.	Eleverna lär sig fungera naturligt i olika kommunikationssituationer.	I3 Eleverna övar på olika naturliga sätt att uttrycka sig och reagera i olika vardagliga kommunikationssituationer.	K2, K4, K6, K7
Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter			
M9 Handleda eleven att utveckla sina kunskaper i finska språket i olika slags situationer samt att bekanta sig med muntliga och skriftliga åldersenliga texter.	Eleven lär sig att beskriva och återge företeelser muntligt och med hjälp av olika typer av texter.	I3 Innehållen väljs utgående från elevernas vardag och egna intressen. Innehållet väljs tillsammans med eleverna och med beaktande av elevernas tvåspråkiga bakgrund. Eleven får i första hand ta del av talade texter och så småningom även skrivna texter samt bekanta sig med de språkliga dragen i dessa. Eleverna övar att utnyttja finskspråkigt material och utvecklar sina färdigheter i finska med hjälp av sång, lek, ramsor, berättelser och bilder. Eleverna övar tillsammans att lyssna och så småningom läsa på finska utifrån de teman som behandlas i undervisningen.	K1, K2, K3, K4, K5, K7
Växande språkkunskap, förmåga att producera texter			
M10 Erbjud eleven rikliga möjligheter att använda finska, särskilt i tal, i många olika situationer.	Eleven lär sig att använda finska mångsidigt i olika situationer.	I3 Innehållet väljs utgående från elevernas vardag och egna intressen. Innehållet väljs tillsammans med eleverna och med beaktande av elevernas tvåspråkiga bakgrund och dubbla språkidentitet. Eleverna utvidgar sitt ordförråd och övar på ett mångsidigt sätt ord och strukturer som en del av kommunikationen i olika situationer med hjälp av aktiverande arbetssätt, digitala hjälpmedel och till exempel sång, lek, ramsor, berättelser, drama och spelifiering. Eleverna övar tillsammans att tala och så småningom skriva på finska utifrån de teman som behandlas i undervisningen.	K1, K2, K3, K4, K5, K7

Bedömning av elevens lärande och kunnande

Bedömning av elevens lärande och kunnande är en lika naturlig del av undervisningen som planering (mål), verksamhet och genomförande. **Bedömningen behöver ske parallellt med planering och genomförande** så att det inte blir en avskild del som endast sker i slutet eller som en separat del av en lärprocess. Detta upplägg åskådliggörs i bilden nedan.

FIGUR 12

Bedömning som en del av lärprocessen



Lärarens respons ökar elevernas medvetenhet om mål för lärandet, sina egna kunskaper och hur de kan utvecklas.

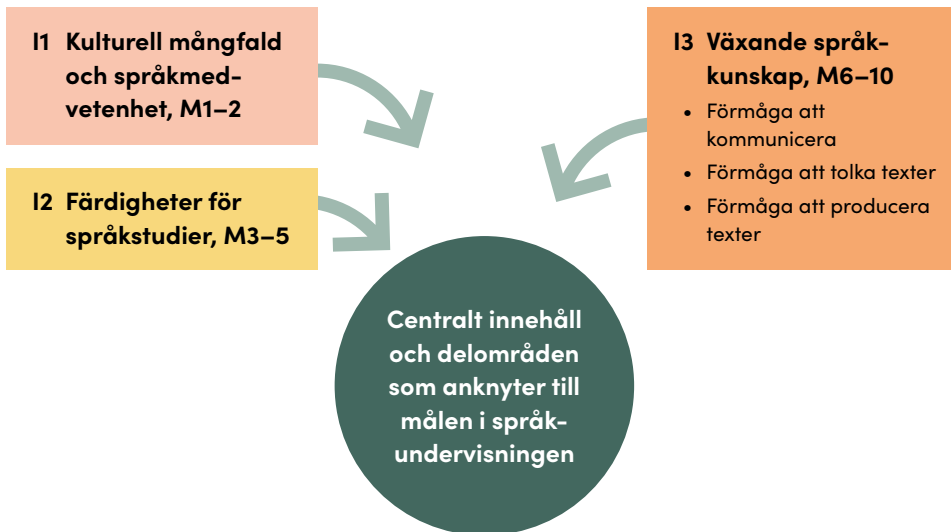
Den formativa och summativa bedömningen planeras så att eleverna får visa sina kunskaper mångsidigt i olika situationer och sammanhang. En viktig aspekt inom bedömning handlar om uppmuntrande respons som ges under hela läsåret. **Lärarens respons ger eleverna en möjlighet att bli medvetna om målen för lärandet, om de egna kunskaperna och hur de kan utvecklas.**

Kamratrespons och självvärdering ingår i språkstudierna. Det innebär att eleverna handleds i att utveckla sin förmåga att både ta emot och ge respons samt att göra realistiska självvärderingar i relation till uppställda mål. De taxonomiska kunskapsnivåerna, den europeiska referensramen för språk och nivåskalan för växande språkkunskap fungerar som stöd för bedömningen på samma sätt som de fungerar som redskap för differentiering, planering och genomförande ([se kapitel 4 i handboken](#)).

I slutet av läsåret ska läraren ge en verbal bedömning eller ett siffervitsord i A1-lärokursen i mofi baserat på lärarens iakttagelser av elevernas kunskaper i relation till samtliga mål. **Eleverna behöver få möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt.** Bedömningen baserar sig på de mål för lärandet som finns beskrivna i läroplansgrunderna. Målen är grupperade enligt tre huvudområden: kulturell mångfald och språklig medvetenhet, färdigheter för språkstudier och växande språkkunskap. Indelningen synliggörs i nedanstående bild. Notera att målen 1, 2 och 4 inte används som bedömningsgrund i årskurserna 1–2.

FIGUR 13

Centralt innehåll som anknyter till målen utgående från läroplansgrunderna



EXEMPEL PÅ PLANERING

I det här avsnittet ges två exempel som kan fungera som stöd och inspiration för lärarens undervisningsplanering. I det första exemplet, tabell 9, finns en planering för ett helt läsår där läroplansgrundernas intentioner synliggörs genom en progression i elevernas kunskaper och färdigheter från årskurs 1 till årskurs 2. Innehållet utgår från målen för undervisning och arbetssätten visar på en mångsidighet och vikten av lustfyllt lärande. Förslagsvis kunde man ha en tredje kolumn för vardera årskursen där läraren beskriver hur eleverna får visa sitt arbete, lärande och kunnande samt grunder för bedömning.

TABELL 9

Exempel på planering av läsåret i mofi i åk 1 och 2

MOFI ÅK 1		MOFI ÅK 2	
Sisältö	Työskentelytavat, menetelmät	Sisältö	Työskentelytavat, menetelmät
Minä ja perheeni <ul style="list-style-type: none"> • Kerron itsestäni • Kaksikielisyys arjessa/ koulussa/ryhmässä • Kielellinen moninaisuus arjessa/ koulussa/ryhmässä • Eri kielten arvostaminen • Kielten kontrastiivisuus Kielitiedon harjoittelu <ul style="list-style-type: none"> • Ääntäminen • Aakkoset • Tavuttaminen suullisesti • Sanojen johdokset suullisesti Kommunikointi eri tilanteissa (suullisesti) <ul style="list-style-type: none"> • Verbaalinen ja nonverbaalinen • Reagointi • Kohtaaminen 	Piirrämmme ja kuvaillemme itseämme ja toisiamme suullisesti ja avainsanojen avulla. Löydämme vahvuutemme. Pohdimme eri kielten osaa elämässämme. Harjoittelemmme suomeksi lukemisen alkeita. Kartoitamme ja vahvistamme luku- ja kirjoitustaitoja sekä sanavarastoa.	Minä tokaluokkalainen <ul style="list-style-type: none"> • Kielellinen kehitys ja kielen oppiminen • Sukupuu • Asuminen • Toivehuoneeni Kielitaidon harjoittelu <ul style="list-style-type: none"> • Sanojen johdokset kirjallisesti • Sanoista lauseiksi • Kielten kontrastiivisuus Kommunikointi eri tilanteissa (suullisesti) <ul style="list-style-type: none"> • Verbaalinen ja nonverbaalinen • Reagointi • Kohtaaminen 	Reflektoimme, keskustelemme, vertailemme, kuvaillemme, arvioimme. Harjoittelemmme suomeksi kirjoittamista ja tutustumme kielen erityispiirteisiin. Vahvistamme luku- ja kirjoitustaitoja sekä sanavarastoa.
Koulupäivä ja arki: mitä repusta löytyy? <ul style="list-style-type: none"> • Viikonpäivät • Rutiinit • Substantiivit • Värit 	Nimeämme, oivallamme, tutkimme, harjoittelemmme, reagoimme eri tilanteissa	Koulussa sattuu ja tapahtuu <ul style="list-style-type: none"> • Lukujärjestys ja oppiaineet • Kellonajat • Koulun tapahtumakalenteri 	Luokittelemme, suunnittelemmme, esittelemme ja sovellamme.

MOFI ÅK 1		MOFI ÅK 2	
Sisältö	Työskentelytavat, menetelmät	Sisältö	Työskentelytavat, menetelmät
Mistä pidän? Mitä haluaisin oppia? • Kiinnostuksen kohteet • Unelmat ja toiveet • Tunteet	Tunnistamme tunteita, opimme käsitteitä, kerromme ja kuvailemme, tulkitsemme	Lempileikkini • Ohjeiden tulkitseminen ja noudattaminen • Ohjeistaminen • Harrastuksista kertominen	Ohjeistamme, ratkaisemme ja opimme yhdessä
Tarinoiden maailma • Ensikosketus kirjallisuuteen	Luemme, kuuntelemme, katsomme, kerromme ja leikimme. Hahmotamme tarinan keskeisen sisällön. Kirjavinkkaajan käynti	Minä lukijana • Sanaston kartuttaminen • Ääntämisen painotus • Ääneen lukemisen taito	Luemme, tulkitsemme, referoimme, tiivistämme, kuvailemme, tuotamme tekstiä
Tutustumme lähiympäristöön • Lajituntemusta (koulupihalla, puistossa ja kodin lähellä)	Havainnoimme, tarkkailemme, kuuntelemme, nimeämme	Vuodenaikojen vaikutus minuun • Kuukaudet • Monipuolinen pukeutuminen • Vaihteleva sää • Harrastusmahdollisuudet (verbit) ja -välineet	Opettelemme, kertaamme, pohdimme
Liikkumisen ilo • Kehonosat • Sairastaminen – terveenä pysyminen • Liikuntaleikit	Hahmotamme, analysoimme, tulkitsemme, liikumme	Hyvän olon aakkoset • Ruoka ja makumaailma • Hedelmät ja vihannekset • Tokaluokkalaisen välipalareseptivihko	Tutkimme, sovellamme, esittelemme

Vid skolstarten är det viktigt att skapa en trygg och motiverande språk- och lärmiljö för eleverna. **Vid planeringen av uppgifterna betonas mångsidighet, lek och elevorienterad verksamhet** som stimulerar språket och lärandet. I det andra exemplet, tabell 10, presenteras en planering av läsårsstarten i årskurserna 1 och 2 där progressionen gällande innehåll, arbetssätt och fördjupning synliggörs. I exemplet framgår hur planeringen tar hänsyn till att eleverna ges möjlighet att bekanta sig med de språk, kulturer och traditioner som finns i den egna språkgruppen. Eleven handleds till att värdesätta sin egen språkliga bakgrund och kulturidentitet. Eleven lär sig göra iakttagelser om språket och språkbruket och kan härleda nya ord och uttrycks betydelser samt använda språket i olika kommunikationssituationer. Det är viktigt att ge positiv och uppmuntrande respons så att eleven känner sig trygg och motiverad och får redskap för fortsatt lärande.

TABELL 10

Exempel på planering av läsårsstarten i mofi i åk 1 och 2

Syyslukukauden käynnistäminen vuosiluokilla 1 ja 2

LUOKKA 1		LUOKKA 2	
Sisältö ja työskentely	Opetuksen ja oppimisen tavoitteet	Sisältö ja työskentely	Opetuksen ja oppimisen tavoitteet
<p><i>Minä ja kieleni</i></p> <p>Oppituntien aikana pohdimme ja kuvailemme itseämme toisille ja seuraamme toistemme esityksiä.</p> <p>Oppilaat piirtävät kuvan itsestään. Kuvapohja voi olla jo valmiina, jotta aloitus ei olisi liian vaikea. Kuvasta tulee ajatuskartta, johon oppilaat ovat piirtäneet ja/tai kirjoittaneet itsestään asioita, jotka kuvaavat heitä ihmisinä ja kielenkäyttäjinä.</p> <p>Kuva esitetään kaverille, luokalle tai opettajalle oppilaan lähtökohhta huomioonottaen.</p>	<p>Oppilaat kertovat itsestään ja miettivät missä tilanteissa ja kenen kanssa käyttävät eri kieliä.</p> <p>Oppilaat oppivat arvostamaan kulttuurien moninaisuutta ja kielitietoisuutta. He tulevat tietoisiksi koulussa esiintyvistä eri kielistä.</p>	<p><i>Minä ja kieleni</i></p> <p>Oppituntien aikana syvennymme pohtimaan omaa identiteettiämme. Oppilaat suunnittelevat ja esittelevät itsensä tiivistetysti yhteisen pohjustuksen perusteella. Kirjoitustaitoiset oppilaat voivat kirjoittaa enemmän ja oppilaat, joille kirjoittaminen on vielä haasteellista, kirjoittavat vain tietyt, sovitut tiedot.</p> <p>Esittelyyn sisältyy esimerkiksi perustiedot, harrastukset, perhe, kielenkäyttö arkitilanteissa ja ”supervoimani” (yllättävä tekijä). Oppilaat kertovat itsestään oman kuvan, kuvakollaasin, tekstin tai videon avulla.</p>	<p>Oppilaat oppivat tunnistamaan ja pohtimaan kielellistä identiteettiään ohjatusti.</p> <p>Oppilaat oppivat suunnittelemaan monipuolisen henkilökuvan ja esittelemään sen muille.</p> <p>Miten esittely rakennetaan? Mikä on tärkeä tieto? Missä tietoa tarvitaan? Miten esittelet itsesi?</p> <p>Tehtävän avulla opettaja kartoittaa oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa. Oppilaat saavat harjoitella ja edetä kirjoittamisessa omalla tasollaan.</p> <p>Ryhmässä edustettuna olevat eri kielet ja kulttuurit tulevat näkyväksi ja tutuksi jokaiselle oppilaalle.</p>
<p><i>Minä ja perheeni</i></p> <p>Oppituntien aikana pohdimme, kuvailimme vertailemme sanastoa.</p> <p>Oppilaat kertovat perhepiiristään. He voivat hyödyntää valmiita, erikokoisia paperisia kehyksiä kertomisen tukena. Kehykset täydennetään kuvin ja mahdollisesti myös sanoin. Oppilaat voivat myös kertoa merkityksellistä tietoa esittelemistään henkilöistä.</p>	<p>Oppilaat tunnistavat perhepiiriin liittyviä sanoja. Kertomalla perhepiiristään he oppivat käyttämään niitä. Oppilaat oppivat ohjatusti poimimaan ja jakamaan tilanteeseen sopivaa tietoa.</p>	<p><i>Minä ja sukuni</i></p> <p>Oppituntien aikana luokittelemme ja kartutamme aiheeseen liittyvää sanastoa.</p> <p>Jokainen tekee oman sukupuunsa ohjatusti. Miten kulttuuri ja perinteet näkyvät suvussa?</p> <p>Sukupuussa esitellään myös henkilöiden käyttämät kielet. Sukupuuta työstettäessä ilmenee koko ryhmän laaja kieliverkosto.</p> <p>Sukupuut käsitellään luokassa hyvässä ryhmähengessä ja opettaja voi halutessaan koota luokan yhteisen kielipuun.</p>	<p>Oppilaat tunnistavat sukulaisuuteen liittyviä sanoja ja oppivat ymmärtämään perhesuhteiden moninaisuutta.</p> <p>Kulttuuri ja perinteet tulevat näkyväksi perheen toimintatavoissa ja arvoissa. Oppilas käyttää opittua sanastoa tehtävissä ja tiedostaa eri suvuissa esiintyvän kielellisen kirjon.</p>

Syyslukukauden käynnistäminen vuosiluokilla 1 ja 2

LUOKKA 1		LUOKKA 2	
Sisältö ja työskentely	Opetuksen ja oppimisen tavoitteet	Sisältö ja työskentely	Opetuksen ja oppimisen tavoitteet
<p><i>Minä koululaisena</i></p> <p>Oppituntien aikana pohdimme ja sanallistamme, mistä tunnistaa koululaisen. Mitkä asiat ovat muuttuneet sitten esikoulun? Mikä tekee minusta koululaisen?</p> <p>Otamme selvää kouluun liittyvistä sanoista ja nimeämme asioita ja esineitä ympäriämme.</p> <p>Oppilaat saavat tarvittaessa kuvatun jossa voivat yhdistellä kuvia ja niihin liittyviä sanoja. Sanasto voi olla kirjoittamisen tukena. Esimerkkejä kuvatusta löytyy Värinautit.fi</p>	<p>Oppilaat osaavat kuvailla koulupäiväänsä ja koulurutiineja. Oppilaat harjoittelevat nimeämistä, kuvailemista, keskustelemista ja toimimista eri tilanteissa.</p> <p>Oppilaat kartoittavat sanavarastoaan ja vertailevat ohjatusti sanoja eri kielten välillä ”<i>saako nyt mennä rastille, linjaali jne</i>”. Kielitietoisuus vahvistuu ja oppilaat oppivat käyttämään aiheeseen liittyvää sanastoa. Opettajalla on tärkeä rooli kielimallina ja -kasvattajana.</p>	<p><i>Minä tokaluokkalaisena</i></p> <p>Oppituntien aikana pohdimme ja vertailemme, mitkä asiat erottavat eka- ja tokaluokkalaisen.</p> <p>Koulurauhan julistus inspiroi sanomallaan oppilaita sanoin ja teoin arvostamaan ja kunnioittamaan sekä itseään ja luokkatovereitaan. Miten pidämme huolta itsestämme ja tavarostamme? Miten huomioimme toisemme ja luomme toimivan oppimisympäristön?</p> <p>Oppilaat saavat pareittain ja pienryhmässä keskustella eri aiheista ja tilanteista tilannekuvien avulla. Oppilaat oppivat ohjatusti hyödyntämään parin tai ryhmän vahvuuksia</p>	<p>Oppilaat osaavat sanallistaa tokaluokkalaisen olemisen tavoitteita ja toiveita ohjatusti.</p> <p>Oppilaat saavat keskustella, reflektoida, vertailla sekä arvioida ja tunnistaa oman tärkeytensä.</p> <p>Oppilaat oppivat huomioimaan muut ihmiset kouluympäristössään. He ymmärtävät oman vastuunsa turvallisen, sallivan ja myönteisen oppimisympäristön luomisessa. Positiivinen ilmapiiri luo puitteet onnistuneeseen vuorovaikutukseen ja edistää vertaistuen kehitystä.</p>

Lärarnas planeringar kan se olika ut och ta fasta på olika aspekter. Det centrala ligger i att man i all planering utgår från läroplansgrundernas mål för undervisning och mål för lärandet. Att beakta alla mål under läsåret garanterar en mångsidighet som stöttar eleverna i att utveckla finskan som ett av sina kunskapspråk, samtidigt som de får möjlighet att stärka sin dubbla kulturidentitet.

För den som vill fördjupa sig:

Utbildningsstyrelsen. (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2019.*

Slutord

Vi hoppas att handbokens helhet kommer att fungera som ett stöd och en inspiration för det fortsatta gemensamma arbetet att vidareutveckla mofi-undervisningen. Tack alla som medverkat till att handboken blivit verklighet! Ett speciellt tack till Svenska kulturfonden vars understöd gjorde det möjligt!

**LYCKA
TILL!**

Handboken Mofi-stigen är ett resultat av forsknings- och utvecklingsprojektet Mofi 2.0, med målet att utveckla undervisningen i modersmålsinriktad finska (mofi) inom den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland. Projektet genomfördes 2018–2021 som ett samarbete mellan fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa övningsskola och Enheten för den svenskspråkiga verksamheten vid Utbildningsstyrelsen. Dessutom har omkring 40 lärare runtom i Svenskfinland deltagit i arbetet.

Målgruppen är i första hand klasslärare som undervisar i mofi i årskurs 1–6 och ämneslärare i finska i årskurs 7–9. Handboken innehåller forskningsbaserade texter och förslag på undervisningshelheter som stöd och inspiration för mofi-undervisningen. Områden som ämnesövergripande arbete, differentierad undervisning och mångsidig bedömning kan ge stöd till fler lärare än mofi-lärarna. Förhoppningen är också att utbildningsanordnare tack vare handboken tydligare kan identifiera möjligheter till kontinuerliga satsningar för att stödja utvecklingen av mofi-undervisningen på bred front.

