



» Niina Kekki

toimii yliopisto-opettajana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Kieli- ja kulttuuritieteisessä opetuksessa



» Elisa Repo

toimii yliopisto-opettajana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Kieli- ja kulttuuritieteisessä opetuksessa

Katso lisää Turun yliopiston tarjoamista täydennyskoulutuksista utu.fi/mmo.

“Olen alkanut ajatella uudella tavalla opettamista.”

Kielen piirteitä käytöstä analyysiin – opettajien kokemuksia funktionaalisesta kielenopetuksesta täydennyskoulutuksessa

Niina Kekki & Elisa Repo

1. Johdanto

Tässä artikkelissa esittelemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kielitietousuustiimin keinoja vastata suomi toisena kielenä -opetuksen täydennyskoulutustarpeeseen. Tarve on saanut alkunsa siitä, että aremme monikielistyy ja -kulttuuristuu vauhdilla: siirtolaisliikehdintä muuttaa yhteiskuntaa, emmekä voi olla välittämättä kasvavasta tarpeesta kestävien integraatiokäytänteiden luomiseksi (Pyykkö 2017). Erilaisuus ja monimuotoisuus eivät saa estää yhdenvertaisuutta ja yhteisöllisyyttä, sillä väestönkasvu Suomessa on maahanmuuton varassa (Tilastokeskus 2018). Viimeaikaiset tutkimukset paljastavat, että sekä ensimmäisen että toisen polven maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuvat perusopetuksessa kantaväestöä heikommin (ks. esim. Harju-Luukkainen ym. 2014, Honko 2013, Kuukka & Metsämuuronen 2016). Monikielisten ja -kulttuuristen lasten, nuorten ja aikuisten tasa-

vertaisten koulutusmahdollisuuksien toteutuminen vaatii asiantuntevaa opetushenkilöstöä, jolla on valmiuksia monikielisten oppijoiden opiskelutaidon kehittämiseen, oppimisen vahvistamiseen ja identiteetin tukemiseen.

Tässä artikkelissa käsittelemme tapausesimerkkeinä kahta opettamaamme opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen rahoituksella toteutettua täydennyskoulutuskurssia, joissa tarkasteltiin suomen kielen ominaispiirteitä monikielisen suomi toisena kielenä -oppijan näkökulmasta. Artikkelimme tavoite on 1) esitellä kurssien sisältöä ja käytännön työkaluja kielenopetukseen, 2) selvittää täydennyskoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä funktionaalisesta kielenopetusmenetel-

Tämä artikkeli on vertaisarvioitu. Kirjoittajat ovat kontribuoineet siihen tasavertaisesti.

mistä sekä 3) tuoda esiin opiskelijoiden käsityksiä suomi toisena kielenä -opetuksen täydennyskoulutuksen hyödyllisyydestä.

Kursseille osallistui yhteensä 30 opiskelijaa. Toisen kurssin opiskelijat olivat toimineet jo jonkin aikaa luokanopettajina, erityisopettajina, kielen opettajina tai varhaiskasvatuksen parissa. Toisella kurssilla osa opiskelijoista oli vielä perustutkinnon suorittajia (luokanopettajakoulutuksessa tai suomen kieli pääaineena), osa työskenteli luokanopettajana tai S2-opettajana. Täten molempien opintojaksojen alussa opiskelijoiden pohjatiedot suomen kielestä ja sen ominaispiirteistä vaihtelivat.

Seuraavaksi tiivistämme täydennyskoulutuksemme pohjana olevan funktionaalisen kielitaitokäsityksen. Tämän jälkeen esittelemme joitakin käytännön esimerkkejä koulutuksestamme ja lopuksi käymme opiskelijoilta keräämämme kurssipalautteen avulla läpi funktionaalisten opetusmenetelmien toimivuutta täydennyskoulutuksessa.

2. Funktionaalinen kielitaitokäsitys kielen piirteiden opetuksen pohjalla

Vallitseva kielitaitokäsitys korostaa, että kielenopetuksen tulee valmistaa oppijaa sellaisiin kielellisiin tilanteisiin, joita hän kohtaa arjessaan luokahuoneen ulkopuolella (ks. esim. Lilja ym. 2014). Alkaessamme suunnitella kahta suomen kielen ominaispiirteisiin liittyvää täydennyskoulutusjaksoa meidän piti ratkaista, kuinka opettaa morfologiaan ja yksittäisiin kielen piirteisiin painottuvaa kurssia. Emme halunneet keskittyä liikaa kontekstista irrallisiin esimerkki-ilmaisuihin tai

edetä kielioppilähtöisesti, koska kieli on sosiaalista toimintaa ja merkitysten vaihtoa (esim. Halliday 1985; Luukka 2002, 89). Tämän viestin halusimme välittää myös opiskelijoillemme. Yhtäältä opintokokonaisuuksemme tarkoitus oli kasvattaa sellaisen opetushenkilöstön kielellistä tietoisuutta, jolle suomen kielen ilmiöt, kuten verbi- ja sanatyypit, astevaihtelu, lausetyypit ja verbin rektiöt olivat joko täysin tuntemattomia tai ainakin uusia monikielisen oppijan opettamisen näkökulmasta. Toisaalta halusimme välittää ajatuksen siitä, että parhaimmillaan kielenopetus vastaa opiskelijoiden viestinnällisiin tarpeisiin, mallintaa autenttisia tilanteita ja tekee oppijoista aktiivisia toimijoita (Aalto, Mustonen & Tukiä 2009).

Otimme täydennyskoulutuskokonaisuuksissa suomen kielen ominaispiirteiden opettamisen perustaksi funktionaalisen kielitaitonäkemyksen. Näkemyksen mukaan kielenoppiminen on liittymistä puheyhteisön jakamiin merkitysrakenteisiin ja kielenkäyttökonteksteihin (Aalto, Mustonen & Tukiä 2009, 407). Kursseilla ajatuksena oli, että kielen piirteiden tunteminen tukee opettajien kykyä opettaa kommunikaatiota ja merkitysten välittämistä. Tarkastelimme piirteitä kielenkäytön näkökulmasta sillä ajatuksella, että opetettavasta rakenteesta ja siihen liittyvästä sanastoteemasta muodostuu vuorovaikutuksen väline (muodon, merkityksen ja käytön yhteydestä ks. esim. Mitchell, Myles & Marsden 2013, 110). Täten kielen piirteiden oppimista motivoi tarve hankkia monipuolisia kielellisiä välineitä tilanteisiin, joilla voi olla erilaisia sosiaalisia päämääriä. Tavoite oli, että opintokokonaisuudesta täydennyskoulutettava saa hyvän käsityksen kielellisen viestinnän tilanteisuudesta ja siitä, kuinka sitä voi harjoitella kielitaito-opetuksessa.

3. Käytännön työkaluja suomen kielen ominaispiirteiden opetukseen: sääkeskustelu tylsillä cocktailkutsuilla ja tilalause

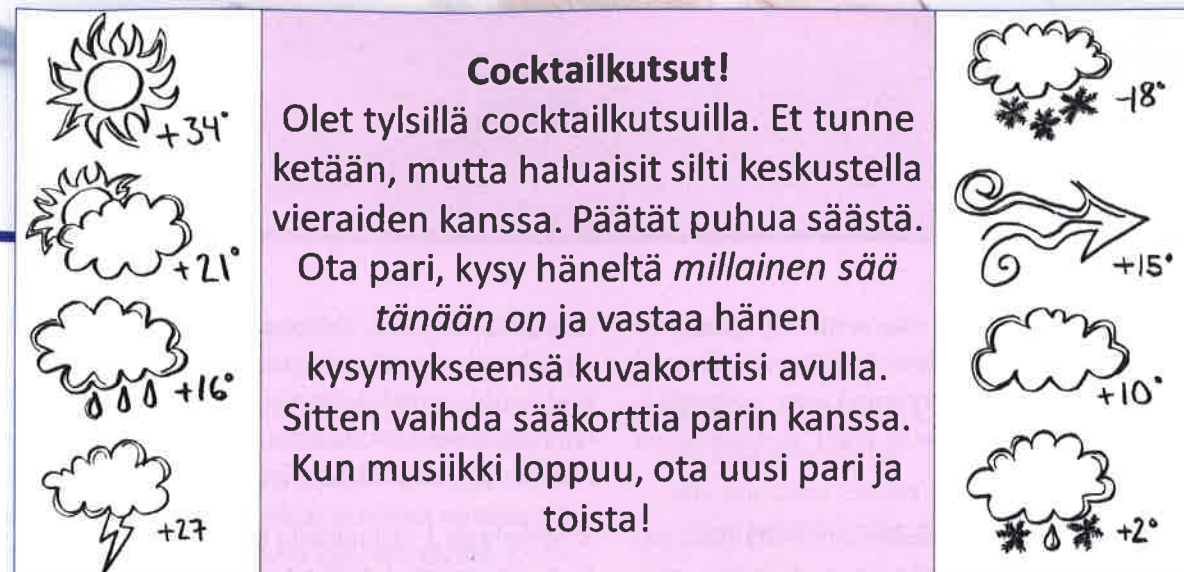
Suomen kielen ominaispiirteiden opetus perustuu lingvistiseen tietoon. Funktionaalinen näkökulma ohjaa kuitenkin jäsentämään yksittäisistä ilmauksista rakennemalleja: sääntökokoelman sijaan korostetaan kielenoppijan kykyä huomata ja tehdä yleistyksiä kielen piirteistä niiden käyttöyhteyksissä (esim. Leino 1993, 113; Ellis 2003, 95). Vasta kielen tilanteisen käytön ja kontekstilähtöisen havainnoinnin jälkeen kielestä tehdään rakenneanalyysyjä, jolloin kielenopetus tukee kognitiivista prosessointia (Lauranto 1997). Tätä käytöstä analyysiin -menetelmää, jota arkipuheessa kutsumme ”hoksaamisenmenetelmäksi”, sovelsimme myös täydennyskoulutuksessa, ja painotimme, ettei kielenopetuksen tarkoitus ole antaa valmista ja aukotonta, ulkoa opeteltavaa ja muotoihin keskittyvää kuvaa kielestä (Lauranto mt.).

Koulutuksissa esitellyt kielen piirteet valikoituivat sen mukaan, mitä jokaisen monikielisen oppijan opettajan tulisi tietää suomen kielestä (esim. Miestamo 2006 ja Siitonen 2007). Esimerkiksi suomen kielen sijamuotoja tai lausetyyppejä emme esitelleet ilman kontekstia morfologia edellä, vaan lähdimme liikkeelle kielitaidon A-tasolle tyypillisestä tilanteesta, jossa oppija kertoo omasta elinympäristöstään (Eurooppalainen viitekehys 2013, 48), kuten kuvailee säätä, keskustele asuin ympäristöstä tai kyselee kaverilta päivän kulusta. Esimerkiksi sääkeskustelua ennen pohditimme opiskelijoilla, millaista fraseologiaa ja rakenteita suomenoppija tarvitsee, jotta hän

pääsee aktiiviseksi jäseneksi suomalaisten suosimassa sääkeskustelussa. Säätilaa kuvaavien fraasien (esim. *on aurinkoista, on sateista, sataa, on kuuma, on -15 astetta pakkasta*) pohjalta huomio kiinnittyi nopeasti tilalauseeseen ja sen erikoisuuksiin, kuten subjektin puuttumiseen (VISK § 900). Tämän jälkeen tutustuimme tarkemmin uuteen lausetyyppiin jakamalla opiskelijoille kuvakortit, joissa esitellään säätila lämpöasteineen. Kuva 1 havainnollistaa oppitunnilla käytettyä cocktailkutsuharjoitusta, jota voi käyttää lausetyypin rakenteen automaattistamisessa.

Cocktailkutsuilla säästä puhuminen havainnollistaa muodon, merkityksen ja käytön tiivistä yhteyttä. Harjoiteltu muoto on tilalauseen subjektiton muotti (*tuulee*), jonka merkitys kuvaa ulkoista asiantilaa tai aistittavaa olosuhdetta (VISK § 900). Cocktailkutsuilla paria vaihtamalla simuloidaan luonnollisen kaltaista jutustelutilannetta, jossa saadaan opetettavalle asialle relevanttia käyttöarvoa. Paria vaihtamalla harjoitteluun saadaan luonnollista toistoa, jolla kehitetään oppijan kielitaitoa siten, että se mahdollistaa hänelle jäsenyyksiä kohdekielellä toimivissa yhteisöissä. Vähitellen käytön myötä oppijalle muodostuu yleistys ilmaisutyyppistä, jolloin hän hahmottaa, että vastaavan subjektittoman konstruktion avulla voi myös ilmaista muunlaisia asiantiloja (*oli keskiviikko, on hauskaa syödä jäätelöä*, ks. Kajander 2013, 66–72). Tästä saadaan kiinnostavaa vertailua esimerkiksi eksistentiaalilauseeseen, jota tarvitaan, kun kuvaillaan omaa asuin ympäristöä (*olohuoneessa on sohva, sohvapöydällä on kaljapullo*).

Samasta näkökulmasta voidaan lähestyä mitä tahansa suomen kielen ominaispiirrettä astevaihte-



Kuva 1. Säätilakeskustelu cocktailkutsuharjoituksena, jossa yhdistyvät käyttö, merkitys ja muoto.

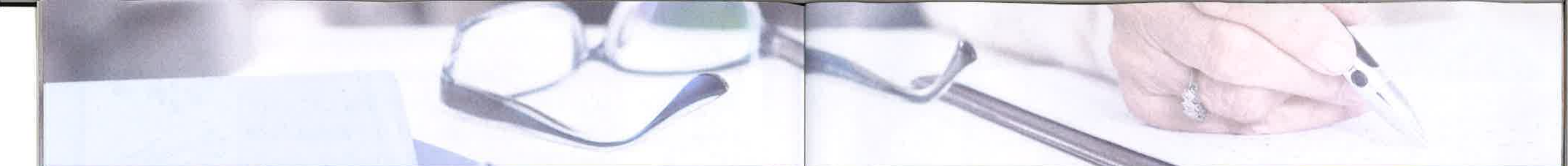
lusta lauseenvastikkeisiin. Tuomalla oppitunneille esimerkkejä monipuolisesti eri oppimateriaaleista ja esittelemällä hyväksi havaitsemiamme harjoituksia kannustimme täydennyskoulutettavaa kehittämään omia, juuri hänen kielenoppijoidensa tarpeisiin soveltuvia menetelmiä. Harjoitusten taustalla ei ollut natiivipuhujan kaltaisen kielitaidon tavoittelu, vaan pikemminkin oppijan kasvattaminen sosiaalisena persoonana, kielenkäyttötilanteisiin osallistujana. Kokeilimme esimerkiksi Arvaa kuka -peliä omistuslauseen ja ulkonäkösananaston yhteydessä, piirsimme unelmataloja kaverin ohjeiden mukaan, pelasimme KO/KÖ-kysymysbingoa, speed deittailimme rektiomielessä, neuvoimme tietä labyrinttien läpi, harjoittelimme verbityyppejä gallup-haastatteluilla ja tarkastelimme puhe- ja kirjakielen eroja Cheekin lyriikoiden pohjalta. Tämä kaikki sidottiin sen pohtimiseen, kuinka harjoitukset liittyvät todellisiin kielenkäyttötilanteisiin ja kuinka lähestyä rakenneanalyysia antamalla analogisia malleja sääntöjen sijaan. Oppitunneilla käytettiin aikaa myös ideoiden parastamiseen eli ei varastamiseen vaan siihen, että täydennyskoulutettavat paransivat yhdessä harjoituksia omille oppijaryhmilleen sopiviksi.

4. Opiskelijoiden huomioita opetustavasta: “Olen alkanut ajatella uudella tavalla opettamista”

Täydennyskoulutuksen lopuksi pyysimme kurssien opiskelijoita (N=30) refleктоimaan koulutuksen onnistuneisuutta. Tarkoituksemme oli selvittää, pitävätkö opiskelijat valitsemiamme metodeja toimivina ja kuinka funktionaalinen lähestymistapamme välittyi heille. Palautelomakkeessa tiedusteltiin opiskelijoiden näkemyksiä seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä tavalla kielen piirteitä on opetettu täydennyskoulutuksessa?
2. Mitä hyötyä sinulle on ollut käytännön opetusesimerkeistä täydennyskoulutuksessa? Oletko käyttänyt tai kehittänyt harjoituksia eteenpäin ja kuinka?
3. Kenen / minkä alan opettajien kannattaisi osallistua täydennyskoulutuksen kursseille?
4. Missä vaiheessa opintoja / työuraa?

Opiskelijoiden taustoista (ks. luku 1) riippumatta palautelomakkeiden vastaukset olivat samansuuntaisia. Kävimme vastaukset läpi aineistoläh-



töistä sisällönanalyysiä (ks. esim. Krippendorf 2012, Tuomi & Sarajärvi 2013) mukaillen ja poimimme jokaiseen kysymykseen esimerkkivastauksia, jotka kuvaavat koko vastausjoukon yleistä linjaa.

Esimerkit 1–3 ovat opiskelijoiden vastauksia palautelomakkeen kysymykseen 1 eli kielen piirteiden opetustapoihin täydennyskoulutuksessa. Vastausten perusteella opiskelijat kokevat, että kielen piirteitä on opetettu koulutuksessa käytännönläheisesti ja oppilaslähtöisesti.

- (1) On korostettu funktionaalista kielienoppimiskäsitystä, käytännönläheisyyttä & oppijan tarpeisiin opettamista.
- (2) Oppilaslähtöisesti eli liikkeelle on lähdetty niin, miten oppilaidenkin kanssa kielen piirteitä tutkittaisiin. Paljon on ollut toiminnallisia harjoituksia sekä myös teoriaa. Olemme myös saaneet itse kehittää harjoituksia aneetuista aiheista.
- (3) Teoreettisuus ja käytännöllisyys ovat vaihdelleet. Käytännöllisyys ja harjoitukset ovat olleet erityisen hyviä. Toisaalta tykkään, että asiat saavat teoreettisen pohjan.

Esimerkit 1 ja 2 osoittavat yhtäältä, että funktionaalinen kielikäsitys ja kielen piirteiden yhteys kielenkäyttötilanteisiin on välittynyt kurssien aikana. Toisaalta esimerkit 2 ja 3 todistavat myös, kuinka tärkeää täydennyskoulutuksessa on sitoa kielitieteellinen teoria käytäntöön – kuljettaa teoriaa ja käytännön harjoituksia kurssin aikana rinta rinnan. Oppilaslähtöisyys välittyy opiskelijapalautteista paitsi tavoitteena myös toimivana metodina, jonka avulla oppilas tai opiskelija iästään

riippumatta hyötyy “hoksaamisesta” eli etenemisestä käytöstä analyysiin: monimutkaiset lingvistiset ilmiöt on mahdollista ymmärtää konkreettisten harjoitusten avulla siten, että ne todella kiinnittyvät tilannekohtaiseen kielenkäyttöön.

Kysymyksen 2 vastauksista käy ilmi, että suureksi täydennyskoulutuksesta saatavaksi hyödynsi opiskelijat kokevat sovellettavuuden omaan opetustyöhön. Esimerkit 4–6 ovat opiskelijoiden vastauksia lomakkeen tiedusteluun käytännön esimerkkien hyödyllisyydestä.

- (4) Olen alkanut ajatella uudella tavalla opettamista. Olen yrittänyt miettiä, millä tavoin toiminnallisuuden saisi mukaan opetukseen.
- (5) Ne ovat havainnollistaneet montaa asiaa ja olen paremmin ymmärtänyt S2-opettajan näkökulman. Yhtä harjoitusta olen jo käyttänyt, mutta useampiakin tulen varmasti käyttämään.
- (6) Käytännön esimerkit ovat todella hyvin avanneet sitä, miten suomen kieltä oikeasti voisi lähteä opettamaan. Samaten myös erilaisten tehtävien analysointi on auttanut ymmärtämään sitä, miten mikäkin tehtävä avaa suomen kieltä, millaisen kuvan suomen kielestä tehtävät antavat ja mitä asioita tehtävissä opetetaan.

Esimerkit 4–6 osoittavat, että funktionaalisia menetelmiä soveltava kielenopetus koetaan hyödylliseksi ja täydennyskoulutus konkretisoi sitä, kuinka käytännön luokkatilanteessa voi vastata oppilaiden viestinnällisiin tarpeisiin. Ilman lähempää tarkastelua käsite “funktionaalisuus kielenopetuksessa” saattaa jäädä juoksenteluksi ympäri luokkaa, jolloin näennäinen fyysinen toimin-

ta ei simuloi käytännön kielenkäyttötilannetta tai tue oppijoiden välisiä merkitysneuvotteluita. Täsmällisesti havainnollistetun täydennyskoulutuksen avulla funktionaalista menetelmää voi opiskelijapalautteen perusteella suoraan siirtää kielentunneille tai ainakin innostaa opettajia lisäämään vuorovaikutusta kielentunneilla. Lisäksi esimerkin 6 kaltaisista kommentteista välittyy kokemus siitä, että kun täydennyskoulutettaville annetaan aikaa analysoida kielitaitoharjoituksia – niiden taustalla piileviä teorioita ja tavoitteita – merkityksen, muodon ja käytön kolmiyhteydestä tulee läpinäkyvää ja ymmärrettävää. Tämä edistää oman opetuksen suunnittelun tarkoituksenmukaisuutta eli kielitaito-opetuksen etenemistä käytöstä analyysiin opiskelijalle mielekkäällä tavalla siten, että keskiössä ovat yksittäistä muotoa harjoittavien harjoitusten sijaan autenttiset tilanteet ja oppijan aktiivinen toiminta.

Viimeiseksi kysyimme palautelomakkeessa opettajien näkemyksiä siitä, kenen tai minkä alan opettajien kannattaisi osallistua täydennyskoulutukseen ja missä vaiheessa työuraa. Esimerkeistä 7–9 näkyy, että oppilaitoksesta riippumatta tehokkaalle ja motivoivalle täydennyskoulutukselle on tällä hetkellä laaja-alainen tarve.

- (7) Ainakin erkkojen [erityisopettajien], miksei kaikkien, joilla on vieraskielisiä oppilaita. Äidinkielen opellekin antaa uutta näkökulmaa. Missä vaiheessa työuraa vain. Mutta itseäni on virkistänyt, kun parinkymmenen opetusvuoden jälkeen saa äidinkieleen uutta näkökulmaa.
- (8) Sopii kaikille opettajille, erityisesti äidinkielen ja S2-kielen opettajille. On ehkä hyvä, jos

omaa jo jonkin verran työkokemusta opetustyöstä, mutta ilman sitäkin pärjää.

- (9) Mielestäni kaikkien! Olisi mahtavaa, jos täydennyskoulutuksiin pääsisi säännöllisesti: aina saa uusia ideoita sekä aina kouluttautuminen kehittää minua opettajana eteenpäin.

Esimerkit 7 ja 8 osoittavat, että täydennyskoulutus kehittää myös jo töissä pidempään olleiden opettajien opettajuutta eteenpäin ja antaa uutta energiaa opetustyöhön. Lisäksi esimerkin 10 pohjalta voi olettaa, että täydennyskoulutuksesta hyötyy täydennyskoulutuksessa paikalla olevan opettajan lisäksi suurempikin yhteisö.

- (10) Olen myös vienyt saamaani oppia eteenpäin neuvomalla muita. Käytännön opetusesimerkeistä asiat jäävät hyvin mieleen ja niitä pystyy paremmin kehittämään ja muokkaamaan tarvittaessa itse.

5. Yhteenveto

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet suomen kielenä -täydennyskoulutukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä kielen piirteiden opettamisesta funktionaalisin oppimismenetelmin. Kurssipalautteen (N=30) pohjalta halusimme selvittää, kuinka toimivina täydennyskoulutuksen opiskelijat pitävät valitsemiamme funktionaalisia kielenopetusmenetelmiä ja millaisia kokemuksia opiskelijoilla on suomen kielenä -opetuksen täydennyskoulutuksen hyödyllisyydestä. Keräämästämme palautteesta nousee esiin, kuinka kursseilla opiskeltu tieto suomen kielen muodoista, merkityksistä ja käytöstä hyödyttää kaikkien alojen opettajia.



» PeM Annika Björk, speciallärare
annika.bjork@edu.jakobstad.fi



Toteuttamamme täydennyskoulutuksen tavoite on ollut, että koulutettava saa opintokokonaisuudesta perustellun käsityksen kielellisen viestinnän tilanteisuudesta, ymmärtää kielenilmiöiden muodon, merkityksen ja käytön yhteyden ja saa välineitä suomen kielen opettamiseen toisena kielenä ymmärtäessään paremmin suomen kielen ominais- ja erityispiirteitä. Kurssien lopuksi kerätyn palautteen perusteella funktionaalinen lähestymistapa kielenopetukseen koetaan mielekkääksi ja hyvin omaan opetustyöhön sovellettavaksi. "Olen alkanut ajatella uudella tavalla opettamista" -kommenttien kaltaiset kurssipalautteet antavat näyttöä opintokokonaisuusosumisesta yhteiskunnalliseen tarpeeseen. Kielen piirteiden opetus käytännön harjoituksia analysoimalla hyödyttää erityisesti sellaisia opiskelijoita, joilla ei kurssien alkaessa ole lingvististä pohjakoulutusta. Palautteen perusteella vaikuttaa siltä, että ideoiden parastamisen ja uudelleen jatkamisen myötä koulutukseen osallistumisesta hyötyy myös koulutettavan työyhteisö. Uudella tavalla opettamisen ajattelemisen edistää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) tavoitetta siitä, että jokainen opettaja on kielenopettaja.

Lähteet

- Aalto, E. Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdina. *Virittäjä* 3/2009, 402–423.
- Ellis, N. 2003. Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Doughty, C. & Long, M. (edit.) *The handbook of second language acquisition*, 63–103. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Eurooppalainen viitekehys 2013. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Council of Europe. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Harju-Luukkainen H., Nissinen H., Sulkunen K., Suni M. & Vettenranta J. 2014. Avaimet osaamisen tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Honko, M. 2013. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. *Väitöskirja*. Tampereen yliopisto.
- Kajander, M. 2013. Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla. *Jyväskylä studies in humanities* 220.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. *Arviointiraportti*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Krippendorf, K. 2012. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Third Edition. The Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.
- Lauranto, Y. 1997. Ensiaskeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. *Kakkoskieli 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Leino, P. 1993. Polysemia – Kielen moniselitteisyys. *Kieli 7*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lilja, N., Eloranta, J., Piirainen-Marsh A. & Saario, J. 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieliverkosto*. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin>. (27.4.2018)
- Luukka, M.-R. 2002. M.A.K Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa Dufva & Lähteenmäki (toim.): *Kielentutkimuksen klassikoita*, Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Miestamo, M. 2006. Suomi maailman kielten joukossa eli mikä suomen rakenteessa onkaan erityistä? Teoksessa Harmanen & Siironen (toim.). *Kielioppi koulussa. ÄÖL:n vk. XLX*. Helsinki: ÄÖL.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2013. *Second Language Learning Theories*. 3., uudistettu painos [1998]. New York: Routledge.
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. *Selvitys Suomen kieliväynnön tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51.
- Siitonen, K. 2007. Suomen kielen ominaispiirteitä. Teoksessa Merenluoto, K., Virta A. ja Carpelan P. (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktiikan symposium 9.2.2007*, 273–280.
- Tilastokeskus 2018. Suomen ennakkoväkikiluku maaliskuun lopussa 2018. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/vamuu/2018/03/vamuu_2018_03_2018-04-26_tie_001_fi.html. (27.4.2018)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi Publishing.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkkunen, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T. R. ja Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7. (27.4.2018)

Ett ögonblick

Annika Björk

Glada och förväntansfulla elever kommer till skolan i augusti. Nybörjare som väntar på sina första läxor och de äldre eleverna som ser fram emot att träffa sina kompisar. Några månader senare har en del av glädjen och förväntan försvunnit, vad har hänt?

Jag jobbar som speciallärare i Kyrkostrands skola i Jakobstad. Skolan har 176 elever läsåret 2018–19. Förutom vanliga klasser har skolan specialklasser med elever från 6 år upp till 16. Personalstyrkan är stor med klasslärare, specialklasslärare, skolasistenten och olika terapeuter.

Anne Ström är neurosynpedagog i Kyrkostrands skola. Hon har uppmärksammat mig på hur mycket elevernas syn påverkar skolarbetet; synavvikelse som inte syns vid hälsovårdarens kontroll, när elevens ögon bara behöver anstränga sig under några minuter. Symptom som ses i klassrummet när eleven ska anstränga ögonen under ett längre pass eller symptom som föräldrarna ser där hemma när eleven ska göra sina läxor. Lärarna och föräldrarna ser att eleven gnuggar sina ögon, håller huvudet på sned, täcker för eller blundar med ett öga, hoppar över ord, förväxlar ord, läser ord som inte finns eller har svårt att hitta ny rad. Eleven kan också ha kort uthållighet, vara trött, ha svårt att skriva av från tavlan eller ur boken vilket påverkar handstilen.

I skolan behöver vi pedagoger iakta eleven i olika situationer under dagen. Vi kan ställa frågor kring läsandet, följa upp läshastigheten, upp-

märksamma trötta ögon och huvudvärk. Det kan också vara fråga om att bokstäverna eller raderna rör på sig vid läsningen.

När jag som speciallärare i maj kontrollerar förskolebarnens bokstavskännetecken är jag uppmärksam på de ovanstående symptomen. Jag kontrollerar också hur ögonen fungerar tillsammans, båda ögonen ska klara av att fixera en pennspets på ca 60 cm avstånd och följa pennans rörelse. Ifall jag upptäcker någon avvikelse eller brister i ögonens koordination antecknar jag det. På det första föräldramötet i maj inför åk 1 får föräldrarna en kort information om synen, så att också de blir uppmärksamma på eventuella symptom. När skolan börjar i augusti följer jag upp det som gjordes och antecknades i maj. Ifall jag ännu ser någon form av avvikelse diskuterar jag med Anne och föräldrarna till barnet. Anne gör en funktionell synbedömning, där avvikelser hittas rekommenderar hon att barnet får träffa en optometrist för att utesluta bakomliggande orsaker till problemen. Ifall optometristen inte upptäcker något som behöver åtgärdas direkt så inleds ofta synträning. I andra fall kan glasögon eller olika pedagogiska anpassningar behövas.