

Raisa Harju-Autti, FM, väitöskirjatutkija

Tiina Aine, LL, väitöskirjatutkija

Pekka Rähä, KT, yliopistonlehtori

Hanna-Maija Sinkkonen, KT, dosentti

NMI-Bulletin 3/2018, s. 16–31

Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena

Kohokohdat

- **Maahanmuuton lisääntyttä peruskoulujärjestelmän rakenteet ovat koetuksella.**
- **PISA-tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaat eivät yllä kantaväestön tasolle oppimistuloksissa.**
- **Perusopetuslaki edellyttää oppilaiden riittävää tukemista, mutta kielellisen tuen tarpeita ei ole vielä kattavasti huomioitu peruskoulujärjestelmässä. Tämä edellyttää kielen opetukseen liittyvien säädösten vahvistamista.**
- **Kielitietoiset toimintatavat ovat tarpeen kaikessa opetuksessa.**
- **Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) on yläkouluikäisille maahanmuuttajaoppilaille kehitetty yleisopetukseen integroitu kielellisen tuen toimintamalli, joka poikkeaa laaja-alaisen erityisopetuksen toimenkuvasta kielipedagogisen painotuksensa vuoksi.**

Abstrakti

Maahanmuutto on tuonut mukanaan oppilasaineksen yhä lisääntyvän kielellisen ja kulttuurisen diversiteetin, johon alun perin homogeeniselle oppilasainekselle sopivaksi suunniteltu perusopetus ei kykene vastaamaan. Valmistavasta opetuksesta ja S2-opetuksesta huolimatta maahanmuuttajaoppilaiden osaaminen ei yllä samalle tasolle kuin kantaväestön oppilailta peruskoulun päättövaiheessa. Yläkoulun oppiaineiden tekstit ovat kaikissa tietoaineissa vaativia, ja kielitaidoltaan heikot oppilaat tarvitsevat tukea myös opiskelumotivaation säilyttämiseen. Erityistä huomiota vaativat yläkouluikäisinä maahan muuttaneet nuoret. Tässä artikkelissa esitellään yläkouluikäisiä maahanmuuttajaoppilaita varten kehitetty yleisopetukseen integroitu kielellisesti tuetun opetuksen malli (KIETU-opetus), jonka tarkoituksena on tukea oppilaita niin kielen kuin oppiainesisältöjen omaksumisessa. Mallia tarkastellaan Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian mukaan.

Asiasanat:

maahanmuuttajaoppilas, diversiteetti, kielellinen tuki, kielellisesti tuettu opetus, KIETU-opetus, kielikasvatus, kielipedagogiikka, kielikasvatustiede

Johdanto

Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa 2000-luvulla nopeasti. Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2016 lopussa muita kieliä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia henkilöitä oli jo yli 6 prosenttia väestöstä, kun vuonna 2000 heitä oli 1,9 prosenttia (Tilastokeskus, 2018). Samaan aikaan monikielisten oppilaiden osuus perusopetuksessa on kasvanut merkittävästi. Vuonna 2011 perusopetukseen osallistui 22 518 vieraskielistä oppilasta, kun vastaava luku vuonna 2016 oli jo 35 604 (Opetushallitus, 2018b). Myös maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilaiden määrä kasvaa vuosittain (Portin, 2017). Viime vuosina ihmisten kansainvälinen liikkuvuus on lisääntynyt nopeasti (YK, 2017), mikä lisää alaikäisten maahanmuuttajien määrää myös Suomessa (Maahanmuuttovirasto, 2018). Tämä merkitsee monikielisten oppilaiden määrän kasvua paitsi suurimmissa kaupungeissa myös yhä enenevässä määrin pienemmillä paikkakunnilla.

Suomalaisväestön kielellinen ja kulttuurinen monimuotoistuminen näkyy aiempaa laajempaa diversiteettinä peruskouluissa (Tilastokeskus, 2017). Myös monikielisyys ilmenee nykykouluissa laajemmin kuin mihin Suomessa on totuttu. Kun vielä muutama vuosikymmen sitten mietittiin, onko oppilaan soveliaista käyttää omaa suomen kielen murrettaan kouluympäristössä, on kouluissa nyt lukuisia eri kieliä (Voipio-Huovinen & Martin, 2012). Monikielisyys ei ole käsitteenä yksiselitteinen (Hakulinen ym., 2009): osa oppilaista puhuu koulun opetuskielen lisäksi useampaa kuin yhtä kieltä. Eri kieliryhmiin kuuluvien oppilaiden oppimiseen liittyvät tuen tarpeet eivät välttämättä ole yhteneväisiä (Messiou, 2016), vaan niissä ilmenee moninaisuutta kuten äidinkielenään suomea puhuvien lastenkin tuen tarpeissa. Kolmiportaisen tuen piirissä tarvittavan tuen intensiteetti ja määrä vaihtelevat yksilöllisen oppimisen vaiheen ja elämäntilanteen mukaan (esim. Itkonen & Jahnukainen, 2007; Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016). Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon tasoon vaikuttava tekijöitä ovat Suomessa asumisen kesto, maahantuloikä, maahantulon syy,

äidinkieli ja vanhempien koulutustausta (Muuri, 2014). Kodin kieliympäristön lisäksi sosiaaliset suhteet ja motivaatio vaikuttavat siihen, miten ja millaiseksi kielitaito yksilötasolla muovautuu dialogisessa suhteessa ympäröivän yhteisön kanssa (Lehtonen, 2015).

Suomen koulujärjestelmän haasteet eivät ole ainutkertaisia. Euroopan tasolla tarkasteltuna yksi suurimpia koulutuksen haasteita on se, miten opettajat pystyvät vastaamaan yhä heterogeenisemmän oppilasjoukon tarpeisiin (esim. Bartolo ym., 2007; Messiou, 2016). Tutkimusten mukaan puutteellinen opetuskielen hallinta lisää opiskelunsa keskeyttävien määrää ja kasvattaa syrjäytymisriskiä (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2012; Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa, 2013; Koskela, Sinkkonen & Reis, 2016; Cummins, 2016), minkä vuoksi kielitaidon kehittämisen tukemiseen on tärkeää kiinnittää huomiota.

Tässä artikkelissa kuvaamme yhtä tehostetun tuen toimintamallia, josta käytämme nimitystä *kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus)*. Malli on käytännön kokemusten pohjalta kehitetty suomen kieltä opetteleville yläkouluikäisille nuorille. KIETU-opetuksen keskeisenä tavoitteena on muodostaa maahanmuuttajanuoriin pedagoginen suhde, joka kannustaa heitä sitoutumaan koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tarkoituksena on auttaa oppilaita omaksumaan oppiainesisältöjen ohella riittävä akateeminen kielitaito ja hyvät opiskelustrategiat ennen toiselle asteelle siirtymistä. Mallin tausta-ajatuksena on rohkaista oppilaita työskentelemään Vygotskyn (1978; 1986) kuvaamalla lähikehityksen vyöhykkeellä (zone of proximal development, ZPD) joustavasti ikä- ja taitotasoonsa nähden. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen edellyttää kokeneemman henkilön oikea-aikaista tukea, jotta vasta-alkajan tiedot ja taidot kehittyvät kohti itsenäistä ongelmanratkaisua (Vygotsky, 1978).

Esittelemme KIETU-opetuksen toimintamallia oppilaan koulunkäyntiin liittyvässä kehitysympäristössä Bronfenbrennerin (1979; 2009) ekologista systeemiteoriaa mukaillen (kuvio 1). Bronfenbrennerin teorian mukainen *mikrotaso* tarkoittaa oppilaita yksilöllisine ominaisuuksineen ja taustoineen. *Mesotason* toimijoina ovat sekä oppilasryhmät että koulun henkilökunta, mukaan lukien moniammatillisten työryhmien edustajat. *Eksotasoon* kuuluvat koulukohtaiset resurssit, jotka ovat suoraan riippuvaisia *makrotason* yhteiskunnallisesta päätöksenteosta. *Kronotaso* edustaa yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia, tässä tapauksessa esimerkiksi peruskouluikäisten maahanmuuttajien määrän kasvua maassamme.

Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian mukaisesti voidaan tarkastella paitsi kutakin tasoa erikseen myös tasojen keskinäistä vuorovaikutusta. (Bronfenbrenner, 1979; 2009.)



Kuvio 1. Perusopetus Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa (1979; 2009) mukaellen.

Kuntia ei velvoiteta järjestämään kielellistä tukea

Lainsäädännössä ja opetussuunnitelmateksteissä maahanmuuttajaoppilaiksi katsotaan sekä Suomeen muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret (Kuusela ym., 2008). Vakinaisesti Suomessa asuvilla oppivelvollisuusikäisillä (7–17-vuotiailla) maahanmuuttajilla on oikeus saada opetusta perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus, 2018a). Opetuksessa on huomioitava oppilaan maassaoloaika, kulttuuritausta ja kielitaito. Oppilaalla on velvoittavan säädöksen mukainen oikeus saada

myös oman uskontokuntansa opetusta, mikäli saman kunnan alueella on vähintään kolme uskontokuntaan kuuluvaa oppilasta. (Perusopetusasetus 1998/852.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) mukaan paikallisesti ratkaistaan muun muassa se, miten oppilaiden kieli, kielelliset valmiudet ja kulttuuri otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä. Samoin paikallisella tasolla päätetään, miten opetus käytännössä järjestetään ja minkälaisin toimenpitein oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan. Paikallisesti päätetään myös oppimissuunnitelmien käyttämisestä ja niiden sisällöstä ja rakenteesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Toisin kuin uskonnon opetuksesta, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaidon huomioimisesta ei ole olemassa velvoittavia säädöksiä. Maahanmuuttajaoppilaille pyritään järjestämään oman äidinkielen opetusta; vuonna 2016 sitä annettiin yhteensä 57 kielessä (Opetushallitus, 2017a). Opetettavien kielten valikoima riippuu kuitenkin kunnassa asuvien tarpeista ja kunnan käytössä olevista resursseista. Myös omalla kielellä annettavan tukiovetuksen määrä vaihtelee kunnittain. Sekä perusopetukseen valmistava opetus että erillisten suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän opetusryhmien järjestäminen ovat kunnille vapaaehtoisia (Opetushallitus, 2018a). Lisäksi joissakin kunnissa annetaan maahanmuuttajaoppilaille suunnattua kolmiportaisen mallin mukaista tehostettua tukea (Perusopetuslaki 642/2010), jonka toteuttamisen muodot vaihtelevat. Tunnetuimpia näistä tukimuodoista ovat maahanmuuttajien tehostettu tuki (MMO-tuki) Espoossa, nivelryhmäopetus Tampereella ja vieraskielisten oppilaiden tuettu opetus (MATU) Turussa. Koska velvoittavat säädökset muun kuin uskonnon opetuksen osalta puuttuvat, maahanmuuttajaoppilaat joutuvat keskenään eriarvoiseen asemaan asuinkunnasta riippuen.

Maahanmuuttajaoppilaiden osuus on suuri sekä tehostettua että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukossa (Sinkkonen, Aunio & Väliniemi, 2009). Tilanne on sama myös monissa muissa maissa, kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa, Australiassa ja Isossa-Britanniassa (McCray & García, 2002; Strand & Lindsay, 2009; Sweller, Graham & van Bergen, 2012). Nykyisillä arviointikeinoilla on kuitenkin usein vaikea erottaa, liittyvätkö maahanmuuttajaoppilaan oppimisen haasteet oppimisvaikeuteen vai puutteelliseen kielitaitoon, eikä soveltuvia testausmenetelmiä ole kehitetty (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio, 2011).

Kielitaidon merkitys koulumenestyksessä on kiistaton: pintakielitaidon saavuttamiseen on arvioitu kuluvan 1–2 vuotta ja koulunkäynnissä tarvittavan akateemisen kielitaidon kehittymiseen jopa 5–7 vuotta (Cummins, 1981; 1991). Hongon (2013) mukaan paitsi ensimmäisen polven maahanmuuttajilla myös Suomessa syntyneillä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on vielä alakoulun päättövaiheessa huomattavasti verrokkiryhmää useammin puutteita tavanomaisen suomen kielen sanaston hallinnassa. Tämän vuoksi suomalaisen alakoulun käyneillä maahanmuuttajaoppilailta voi olla vaikeuksia seurata opetusta oppiainesisältöjen muuttuessa haastavammiksi yläkoulussa. Sekä vuoden 2012 että 2015 PISA-tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä 15 vuoden iässä on selvästi heikompaa kuin kantaväestön osaaminen. Erot eivät katoa senkään jälkeen, kun tärkeimmät oppilaan taustatekijät kuten sukupuoli, luokka-aste, sosioekonominen tausta, kotona puhuttu kieli ja maahantuloikä on vakioitu. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014; Vettenranta ym., 2016; OECD, 2017.) Erot oppimistuloksissa kantaväestön ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä ovat Suomessa suurempia kuin muissa OECD-maissa (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015).

Muualla Euroopassa on jo alettu huomioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisen tuen tarpeita aiempaa kattavammin (OECD, 2015). Esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Saksassa on käytännön kokemusten pohjalta kehitetty yleisopetukseen integroituja kielellisen tuen toimintamalleja (Arnot ym., 2014; Murphy & Unthiah, 2015; de Cillia, 2011). Myös OECD:n maahanmuuttajaoppilaita koskeva raportti (2015, 85) korostaa oppiainesisältöihin integroidun kielenoppimisen merkitystä oppilaan iästä riippumatta. PISA-tutkimustulosten (Vettenranta ym., 2016) valossa suositus integroidusta kielenopetuksesta olisi tärkeä huomioida erityisesti Suomessa, jossa 90 prosenttia maahanmuuttajanuorista puhuu kotona muuta kuin koulun opetuskieltä (Valtioneuvosto, 2016).

Eksotason (ks. kuvio 1) resurssinäkökulmasta tarkasteltuna valmistavan opetuksen ja S2-opetuksen tarjoaminen ovat hyvä perusta maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon huomioimiseen koulujärjestelmässämme, mutta ne eivät kuitenkaan meso- ja mikrotasolla riitä turvaamaan kaikkien monikielisten oppilaiden suoriutumista perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) velvoittaa kielitietoisuuteen, mutta käytännön opetustyössä toimintatavat vaihtelevat. Uusia kielellisen tuen muotoja niin kielen kuin oppiainesisältöjen oppimisen tueksi on kehitettävä makrotasolta alkaen, jotta ekso- ja

mesotason toiminnalla kyettäisiin paremmin vastaamaan mikrotason heterogeenisiin tarpeisiin. Kehittämistoimia hidastaa kuitenkin yhtenäisten, koko maata koskevien säädösten puuttuminen.

Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat ja kielellisen tuen tarve

Vuonna 2013 julkaistun työ- ja elinkeinoministeriön Osallisena Suomessa -hankeraportin (2013) mukaan maahanmuuttajanuorten tilanne oli huolestuttava. Vieraskielisistä nuorista aikuisista oli vuonna 2008 työmarkkinoiden ja koulutuksen ulkopuolella yli nelinkertainen määrä heidän väestöosuuteensa verrattuna. Suurimmaksi esteeksi ammatilliselle koulutukselle nähtiin riittämätön opetuskielen taito. Hankeraportissa kiinnitettiin huomiota niin valmistavan opetuksen, S2-opetuksen kuin oman äidinkielen opetuksenkin pullonkauloihin ja resurssien riittämättömyyteen. Erityistä huomiota raportissa kiinnitettiin yläkouluikäisenä maahan tulleiden nuorten koulunkäyntiin ja kotouttamiseen, sillä riittämättömällä kielitaidolla perusopetuksesta toisen asteen opintoihin siirtyminen ja opinnoissa menestyminen vaikeutuvat. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2013.) Heikko kielitaito on useimmiten syynä myös koulutuksen keskeyttämiseen (Kilpinen, 2009).

Yläkoulun opetusryhmät ovat usein huomattavan heterogeenisiä. Vaikka enemmistö oppilaista on suorittanut koko kuusivuotisen alakoulun, yhä useammin luokissa on sellaisia oppilaita, jotka ovat vasta-alkajia niin koulunkäynnissä kuin suomen kielen taidoissakin. Aiemmasta koulu- ja kielitaustasta riippumatta kaikki oppilaat opiskelevat lyhyen valmistavan opetuksen jakson jälkeen pääsääntöisesti yleisopetuksen luokissa. Tämä on ongelmallista yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä, missä aineenopettajan oppilaskontaktit rajoittuvat 2–3 tuntiin viikossa. Aineenopettajajärjestelmä ja oppiainesisältöjen laajuus voivat olla haasteellinen yhdistelmä myös suomea äidinkielenään puhuvalle oppilaalle. Esimerkiksi uusimpien PISA-tutkimustulosten mukaan Suomessa on tuhansia heikosti lukevia nuoria. Lisäksi erot poikien ja tyttöjen välillä ovat kasvaneet entisestään, ja huono-osaisuuden merkitys lukutaidon kehittymättömyydessä näkyy yhä selvemmin. (Arffman & Nissinen, 2015.) Suomessa oppiaineiden tekstit ovat kaikissa tietoaaineissa vaativia. Yläkoulun oppikirjatekstit ovat useimmiten eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B2 eli vastaavat sujuvan viestijän tasoa (Aalto, Tukia, Taalas & Mustonen, 2008). Heikolla kielitaidolla

oppiainesisältöjen ymmärtäminen ja omaksuminen yläkoulussa on liki mahdotonta ilman riittävää tukea.

Korkea motivaatio on ehdoton edellytys uuden kielen oppimiseen (Nicholson, 2013). Yläkouluikäisenä maahan tullut nuori oppii puhekieltä yrittäessään sopeutua ikätoveriensa joukkoon, mutta opiskelussa vaadittavan akateemisen kielen sanasto ja puhetyyli jäävät vähemmälle huomiolle (Lehtonen, 2015). Suomi on globaalissa mittakaavassa tarkasteltuna marginaalikieli, ja on ymmärrettävää, että tämä saattaa heikentää maahanmuuttajanuoren motivaatiota kielenopiskeluun. Hyvä itseluottamus ja myönteiset oppimiskokemukset vahvistavat kielenoppimista. Sen sijaan ahdistuneisuus heikentää uuden kielen omaksumista (van Lier, 2004; Krashen, 2009; Nicholson, 2013; Pietilä, 2015). Koulujärjestelmien erot Suomen ja maahanmuuttajaoppilaiden lähtömaiden välillä ovat huomattavia niin opetusjärjestelyiden kuin oppimisympäristöjen kannalta. Lisäksi erot yhteiskuntajärjestelmien välillä ovat merkittäviä; Suomeen muuttaneet lapset eivät välttämättä ole kasvaneet turvallisissa olosuhteissa. On syytä huomata, että sota-alueilta maahamme tulneiden lasten oppimiseen vaikuttavat myös traumakokemukset (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010; Peltonen, Qouta, El Sarraj & Punamäki, 2012). Kielitaidoltaan heikot oppilaat tarvitsevatkin erityistä huomiota ja tukea opiskelumotivaation säilyttämiseen, itsetunnon vahvistamiseen ja ahdistuksen lieventämiseen.

Kielellisen tuen toimintamalli KIETU

Yläkouluikäisille maahanmuuttajille suunnattu kielellinen tuki vaihtelee kuntien resurssien mukaan. Koulujen kielellisen tuen käytäntöihin vaikuttavat monet asiat kuten maahanmuuttajaoppilaiden osuus koulun oppilaista sekä se, onko koulussa perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmää. Maahanmuuttajaoppilaan etu olisi, että kielellinen tuki jatkuisi valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen katkeamatta.

Tässä artikkelissa kuvattu kielellisesti tuetun opetuksen malli (KIETU) perustuu tehostetun tuen toimintamalliin, jota käytettiin vuosina 2014–2016 erään eteläsuomalaisen peruskoulun luokka-asteilla 7–9. Kuvaamamme noin 600 oppilaan peruskoulu sijaitsee asuinalueella, jonka maahanmuuttajataustaisten henkilöiden väestöosuus on korkea. Vuonna 2016 koulun oppilasmäärästä 37 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia ja koulussa oli edustettuna 27

kieltä. Tuolloin KIETU-opettajan kelpoisuusehtoa ei ollut määritelty, ja esimerkikoulussa opetuksesta vastasi kieliaineiden aineenopettaja. Kuvaamamme malli on nykyään käytössä viidessä koulussa, ja sen toteutustavat vaihtelevat kouluittain muun muassa lukujärjestyksen ja resurssien suuntaamisen mukaan.

KIETU-opetus on yleisopetukseen integroitu kielellisen tuen toimintamalli, joka poikkeaa laaja-alaisen erityisopetuksen toimenkuvasta kielipedagogisen ja kielitietoisen painotuksensa vuoksi. Kuvaamassamme koulussa kielellisen tuen erityisresurssi on yhdistetty laaja-alaisen erityisopetuksen resursseihin, jolloin erityisopettajat ja KIETU-opettaja kohdentavat KIETU-opetuksen eri luokka-asteille ja opetusryhmille neljästi vuodessa vaihtuvan lukujärjestyksen mukaisesti. Laaja-alaisen erityisopetuksen piiriin kuuluvat pääasiassa kantaväestön tehostetun ja erityisen tuen oppilaat, kun taas KIETU-opettajan tuki kohdistetaan nimenomaan suomen kieltä opetteleville oppilaille. Tämän vuoksi KIETU-opettajan kielipedagoginen koulutus on opetustehtävässä hyödyksi.

Erityisopettajien, aineenopettajien ja KIETU-opettajan tiivis yhteistyö, jolle koulun johto antaa tukensa esimerkiksi lukujärjestyksen suunnittelussa, mahdollistaa joustavan työskentelyn koulun ja koko kouluyhteisön hyväksi. Eksotason erityisresurssin hyödyntäminen edellyttää vahvaa mesotason yhteistoimijuutta jo suunnitteluvaiheessa sekä mikro- että mesotason hyötyjen saavuttamiseksi (kuvio 1).

KIETU-opetusta järjestetään niin yhteisopetuksena (aik. samanaikaisopetus, ks. esim. Pulkkinen & Rytivaara, 2015) kuin erillisopetuksenakin. Lähes jokainen esimerkikoulussa työskentelevä aineenopettaja, oppilaanohjaaja ja erityisopettaja toimii tiiviissä yhteistyössä KIETU-opettajan kanssa. Yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä oppiainerajat ylittävä yhteistyö haastaa eri oppiaineiden opettajat vahvistamaan kollegiaalista yhteistoimintaa. Opettajat suhtautuvat maahanmuuttajaoppilaisiin omien arvojensa pohjalta eri tavoin, mikä luo omat haasteensa kollegojen väliselle yhteistyölle (Miettinen, 2001; Soilamo, 2008). Arvosidonnaisten, monisyisten ja monimerkityksisten asioiden ääressä asiantuntijuus löytyykin usein yhdessä ajattelemisen tai kollektiivisen älykkyyden tuloksena. Yhteistyön kehittyminen edellyttää usein myös muutoksia työorganisaation rakenteissa (Rajakaltio, 2011).

KIETU-opetuksen keskeinen tavoite on yläkouluikäisen suomen kieltä opettelevan oppilaan kielitaidon ja koulunkäytist strategioiden vahvistaminen. Samalla tavoitteena on tuottaa positiivisia oppimiskokemuksia ja vahvistaa oppilaan omaa kieli- ja kulttuuri-identiteettiä *scaffolding*-periaatteella, jolloin tuki on jatkuvaa, suunniteltua ja tilannekohtaisesti muokattavissa (ks. esim. van Lier 2004). Vertaissuhteiden tukeminen, riittävä kielikoulutus ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ehkäisevät separaatiota ja kannustavat integroitumaan (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen, 2011; Gibbons, 2015).

Kielellinen tuki opetusryhmässä

Kuvaamme KIETU-opetuksen käytänteitä 19 oppilaan yläkoululuokassa, jonka käytössä on keskimäärin 10 KIETU-opetustuntia viikossa. Luokalta varsinaiseen KIETU-opetusryhmään kuuluu viisi oppilasta, jotka ovat hiljattain siirtyneet valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen ja tarvitsevat vahvaa kielellistä tukea. KIETU-opetustunnit painottuvat reaaliaineisiin, kieliin ja matematiikkaan, mikä on perusteltua muun muassa PISA-tutkimustulosten (OECD, 2017) valossa. Taito- ja taideaineiden suorittaminen yhdessä suomenkielisten oppilaiden kanssa tukee sosiaalistumista yleisopetuksen ryhmiin. Tarpeiden ja resurssien mukaan tukea voidaan tarjota myös esimerkiksi kotitaloudessa, jossa reseptien ymmärtäminen vaatii kielenhallintaa.

KIETU-mallissa pyritään hyödyntämään KIETU-opettajan ja eri oppiaineiden opettajien yhteisopetusta mahdollisimman paljon, mutta jos oppilaan perustaidot ja oppimisvalmiudet ovat huomattavan heikot, on yksilöllisesti annettu opetus perusteltua. Vastuun jakamista opettajien kesken pidetään hyödyllisenä sekä oppilaiden että opettajien kannalta (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011). Erillisopetuksena toteutettu kielellinen tuki on saanut kritiikkiä sen eristävydestä: siitä voi olla akateemista hyötyä, mutta luokkayhteisöön integroituminen hidastuu (Saario, 2012). Jatkuva tuen toteutusmuotojen arviointi onkin yksi kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisten koulujen perustehtäviä. Sen edellytyksenä on avoin kollegiaalinen yhteistyö. (Gibbons, 2015.)

Esimerkkinä oppilaille suunnatusta kielellisestä tuesta reaaliaineissa kuvaamme historian kaksoistunnin kulkua. Ensimmäisellä oppitunnilla koko luokka (19 oppilasta) on historian aineenopettajan tunnilla. KIETU-opettaja on mukana auttamassa muistiinpanojen tekemisessä

ja auttaa luonnollisesti myös muita kuin varsinaisesti KIETU-opetuksen tarpeessa olevia oppilaita. Kahden tai useamman opettajan yhteisopetus on käytännön havaintojen perusteella muun muassa työrauhan kannalta usein hyödyllinen ratkaisu.

Toista oppituntia varten KIETU-ryhmä siirtyy erilliseen luokkatilaan, missä edellisen tunnin keskeisimmät aiheet käydään kerraten läpi. Usein näillä tunneilla oppilaat kysyvät edellisellä tunnilla ymmärtämättä jääneitä, kokonaisuuden hahmottamisen kannalta keskeisiä sanoja. Oppimisen tukena käytetään kaikkia oppilaiden tuntemia kieliä, videoita, verkkosanakirjoja, verkkoselaimen kuvahakua, näyttelemistä, myös laulamista (ks. Alisaari 2016). Suomen kielen kirjain-äännevastaavuuden harjoittamiseen käytetään perinteistä ääneen lukemista. Myös opettaja lukee ääneen oppilaiden seurattessa tekstiä kirjasta, jotta suomen kielen äänenpainot ja rytmi tulisivat yhä tutummiksi.

Ilmeisen tärkeää on se, että ryhmähenki on oppilaiden keskuudessa hyvä (Bartolo ym., 2007). Pienessä ryhmässä oppilaiden on turvallista kysyä mitä tahansa askarruttamaan jäänyttä sanaa tai termiä ja kysymyksiin vastaamiselle jää aikaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 417) painotetaan, että historian opiskelussa esimerkiksi yhteiskunnan ja demokratian kaltaisten käsitteiden ymmärtämistä syvennetään koko peruskoulun ajan oppilaan ajattelun kehittyessä konkreettisesta käsitteellisestä. On syytä tiedostaa, että monet muualta tulleista oppilaista eivät ole aiemmin asuneet Suomen kaltaisissa demokraattisissa valtioissa, ja näin ollen opetuksessa on kyettävä tarkastelemaan käsitteitä sekä kieli- että kulttuuritietoisesta näkökulmasta.

On huomattava, että osittainen pienryhmätyöskentely voi hyödyttää myös luokan suomea äidinkielenään tai sujuvasti suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita. Jos kaikille yhteisellä oppitunnilla käytetään aikaa kielellisesti heikkojen tukemiseen, vaikkapa esittelemällä verkkoselaimen kuvahaun avulla sanaa *mylly*, se voi yhtäältä turhauttaa kielellisesti edistyneempiä ja taas toisaalta tarpeettomasti korostaa kysyjän osaamattomuutta. KIETU-opetuksella voidaan ennaltaehkäistä oppilaiden välisiä ristiriitoja ja tukea suomen kieltä opettelevien oppilaiden integroitumista koulu yhteisöön.

Yhteisopetus ja osittainen pienryhmätyöskentely toimivat myös opettajien parhaaksi, sillä aineenopettajien vastuu eritasoisten oppilaiden etenemisestä on huomattava. Jo kantaväestön oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti on

vaativa tehtävä. Kun sekä alas- että ylöspäin eriyttämisen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa samassa ryhmässä on oppilaita, jotka eivät pysty täysipainoisesti seuraamaan suomenkielistä opetusta, käy aineenopettajan työ yhä vaativammaksi. Mikrotason heterogeenisiin tarpeisiin vastaaminen edellyttää riittävää resurssia mesotasolla (kuvio 1). Yhteisopetuksen yhteydessä tukimuotona käytetty pienryhmäopetus mahdollistaa opetusryhmän jokaisen oppilaan tukemisen kunkin omalla lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978; 1986).

Kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus on lisännyt mikrotason heterogeenisuutta kouluissamme. Sen myötä on tärkeä pohtia opettajan työnkuvan monipuolistumista, toisaalta olisi yhtä tärkeää kyetä tarkastelemaan koulun mikro- ja mesotasojen välisen yhteyden toimivuutta suomen kieltä opettelevien nuorten näkökulmasta (kuvio 1).

KIETU-opettaja tukena kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa

Yksi suomalaisen koulujärjestelmän vahvuuksista on perinteisesti ollut hyvä koulun ja kodin välinen yhteistyö (Vilén, 2009; Latomaa & Suni, 2011). Sekä uusi POPS (2014) että OECD (2015) painottavat huoltajayhteistyön merkitystä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa.

Kielelliset ja kulttuuriset erot on otettava huomioon, jotta yhteydenpitoon ei tule tarpeettomia katkoksia. Nykyiset kodin ja koulun yhteydenpitoon käytettävät sähköiset sovellukset edellyttävät kuitenkin suomen kielen taitoa. Käytännössä monet viestit jäävät vieraskielisiltä huoltajilta joko ymmärtämättä tai kokonaan lukematta. Kielimuurista huolimatta huoltajien pitäminen ajan tasalla oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa on erittäin tärkeää, varsinkin kun eri kulttuuritaustoista tulevat perheet voivat kokea monet suomalaisen koulujärjestelmän käytänteet vieraisiksi.

Luokanohjaaja on avainasemassa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, muttei välttämättä opeta vieraskielistä oppilasta lainkaan. KIETU-opettaja on usein läsnä myös KIETU-oppilaiden huoltajatapaamisissa yhdessä luokanohjaajan kanssa. Yhteisen kielen puuttuessa tapaamisissa tarvitaan tulkin tai kääntäjän apua. Tulkikeskuksesta varattavat tulkit eivät välttämättä ole koulunkäynnin asiantuntijoita, minkä vuoksi vaivattomuutta saattaa olla yhteistyö oman äidinkielen opettajan kanssa. Tiedonkulun varmistamiseksi mesotason toimijoilta edellytetäänkin enemmän yhteistyötä monikielisten kuin yksikielisten luokkien huoltajayhteistyössä. Mikro- ja mesotason välisessä dialogissa KIETU-opettajan työpanos on

hyödyllinen luokanohjaajan ja tarvittaessa muiden moniammatillisten toimijoiden tukena (kuvio 1).

Johtopäätökset

Opetukseen osallistuvalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 24.6.2010/642). Kielellisen tuen tarpeeseen vastaaminen ei kaikissa oppilaitoksissa kuitenkaan ole lain edellyttämällä tasolla, sillä puutteet kielitaidossa näyttävät heijastuvan koulumenestykseen niin peruskoulussa kuin myöhemmissäkin opinnoissa (Harju-Luukkainen ym., 2014; Kilpinen 2009). Muutoksen aikaansaamiseksi olisikin syytä tarkastella koulutuksen eksotasoa (Bronfenbrenner, 1979) eli sitä, ovatko kielen oppimisen tueksi tarjotut resurssit kouluissamme riittäviä niin tuen saatavuuden kuin oikea-aikaisuuden suhteen.

Suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä muuta kuin suomea, ruotsia, saamea tai viittomakieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita on jo nyt paljon, ja heidän määränsä kasvaa edelleen. Maahanmuuttajille suunnatun kieliopetuksen kulmakiviä ovat valmistava opetus, S2-opetus ja oman äidinkielen opetus. Ne eivät kuitenkaan ole saavuttaneet vakiintunutta asemaa suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä ilmeisestä tarpeesta huolimatta. (Suni & Latomaa, 2012, 74–75.) Viime vuosina kronotasolla (kuvio 1) tapahtuneet muutokset ovat kasvattaneet mikrotason monimuotoisuutta huomattavasti. Muutokset ovat tapahtuneet niin nopeasti, että niihin ei koulun opetusta järjestettäessä meso-, ekso- ja makrotasolla ole ehditty reagoida tarpeeksi ponnekkaasti. Eri tasojen välistä dialogia hidastavat poliittiset ja taloudelliset ristiriidat sekä näkemuserot peruskoulujärjestelmän kehittämistarpeiden priorisoinnista. Tästä yhtenä esimerkkinä voidaan nähdä perusopetuksen opetussuunnitelman herättämä digitalisaatiokeskustelu, joka saattaa peittää alleen muita oppimisen ja opiskelun kannalta merkityksellisiä asioita, kuten kielitaidon kehittämisen tarpeen.

Maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon kehittyminen, koulumenestys ja yhteiskuntaan integroituminen ovat yhteydessä toisiinsa, ja siksi nämä kaikki ulottuvuudet tulisi huomioida maahanmuuttajia opettaessa (Harju-Luukkainen ym., 2014, 103). Koulun opetuskielen

oppiminen tapahtuu parhaiten muiden oppiaineiden tunneilla, joissa oppiainesisällöistä nouseva tarve ja motivaatio tukevat kielen oppimista – ja päinvastoin: kielellinen tuki auttaa oppiainesisältöjen omaksumisessa (Arnot ym., 2014). Positiiviset oppimiskokemukset yhdistettynä kielen oppimiseen tukevat integroitumista oppimisympäristöön mikrotasolla, ja rohkeus käyttää kieltä auttaa integroitumaan yhteiskuntaan myönteisessä dialogissa meso-, ekso-, makro- ja kronotasojen kanssa (kuvio 1). Kielellisesti tuettu opetus toimii vain silloin, kun kaikki edellä mainitut osatekijät kyetään huomioimaan sekä suunnittelun että toiminnan tasolla.

Se, miten peruskoulujärjestelmä pystyy tulevaisuudessa vastaamaan moninaisten oppijoiden tarpeisiin, tulee lähivuosina olemaan peruskoulujärjestelmän merkittävä kehityskohde (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Taustoiltaan hyvin erilaisen oppilasjoukon opettaminen vaatii taitoja, joita akateemisessa opettajankoulutuksessa ei välttämättä omaksuta (OECD, 2015, 91). Onkin pystyttävä kehittämään opettajankoulutuksen ja täydentävän koulutuksen käytäntöjä, joilla vahvistetaan suomalaisen perusopetuksen tasa-arvoista toimintakulttuuria muuttuvassa yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmat perusopetuksesta korkea-asteelle laaditaan tulevaisuutta ajatellen, mutta voimaantulohetkeä edeltäviä ja seuraavia kronotason (kuvio 1) muutoksia ei aina pystytä riittävästi ennakoimaan.

Globalisaatio sekä suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja moniarvoistuminen vaikuttavat peruskouluun ja opettajiin kohdistuviin odotuksiin (Kalliokoski, 2009). POPS:n mukaisesti jokainen opettaja on myös *kielen opettaja* ja siksi kaikkien opettajien on pystyttävä reagoimaan kielelliseen ja kulttuuriseen muutokseen. Reagoinnin olisi kuitenkin tapahduttava niin, ettei oppiainesisältöjen akateemisesta haastavuudesta tingitä ilman perusteltua syytä (ks. esim. van Lier 2004,).

Kajaston (2015) mukaan kielitietoisuuttaan kehittävät opettajat ovat kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisen koulun tärkeä voimavara. Kaikkien perusopetuksessa työskentelevien kieli- ja kulttuuritietoisuutta tulisi merkittävästi syventää, jotta opetussuunnitelmien tavoitteet toteutuisivat käytännössä. Opettajien kielitietoisuuden kehittämiseen tähtäävää täydennyskoulutusta tulisi lisätä, eikä kehittämisen tarve johdu ainoastaan maahanmuuttajaväestöstä vaan myös kantaväestön oppilaiden lukutaidon tuen tarpeista (Vettenranta ym., 2016). Kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettajuuden ja

opettajankoulutuksen kehittäminen on huomioitu opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeena keväällä 2017 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017a).

Aineenopettajaksi suuntautuvien kielitietoisuutta tulisi vahvistaa jo pääaineen opinnoissa, ennen varsinaisia pedagogisia opintoja. Leo van Lier (2004) huomauttaa, että käytännön tasolla tiedostetaan kielen ja kasvatuksen välinen yhteys, mutta akateemisella tasolla ne kulkevat etäällä toisistaan. Suomalaisessakin akateemisessa tutkimuksessa olisi tarpeen lähestyä monikielisuuden tematiikkaa *kielikasvatustieteen* näkökulmasta (ks. *educational linguistics*, van Lier, 1994).

Huomionarvoista on, että maahanmuuttajaopetuksen parissa työskenteleville opettajille ei ole määritelty yhtenäisiä kelpoisuusvaatimuksia eikä pätevytymisväyliä. Suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä ei nykyisellään ole myöskään virkanimikettä, joka vastaa esittelemäämme KIETU-opettajan toimenkuvaa. KIETU-opettajien osaamisen keskeisinä tavoitteina tulisi olla peruskoulussa opettavien oppiaineiden laaja-alainen hallinta yhdistettynä kielipedagogiseen osaamiseen. Mikään akateeminen opettajankoulutus ei kuitenkaan tällä hetkellä vastaa työtehtävän sisältöä. Lisäksi maahanmuuttajaopetuksen katsotaan usein kuuluvan osaksi erityisopetusta, vaikka monikielisiä oppilaita ei lähtökohtaisesti tulisi pitää erityisoppilaina (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio, 2011).

Maahanmuuttajaopetuksen terminologia muovautuu uusien opetusmuotojen kehittyessä. Jo vakiintuneita nimityksiä ovat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -opetus ja maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opetus, joskaan täysin yhdenmukaiseen terminologiaan ei esimerkiksi aiheeseen liittyvässä raportoinnissa ole vielä päästy (ks. Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015). Jo käytössä olevien termien rinnalle esitämme yleisopetukseen integroidulle kielipedagogiselle opetukselle kattotermin *kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus)*. Samoin käsitettä *maahanmuuttajaoppilas* tulisi kyetä tarkentamaan, koska kyse on kuitenkin hyvin heterogeenisestä joukosta yksilöllisine tarpeineen.

Maahanmuuttajaopetuksen kehittäminen on vahvasti sidoksissa resursseihin. Opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa tarveharkinnan mukaan tasa-arvorahaa esi- ja perusopetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017b). Helsingin kaupungin positiivisen diskriminaation rahoituksella on ollut myönteisiä vaikutuksia sekä maahanmuuttajaoppilaiden että kantaväestön oppilaiden toisen asteen opintoihin jatkamiseen. Helsingin mallissa

erillisresurssilla on kuitenkin pääasiassa palkattu koulunkäyntiavustajia. (Silliman, 2017.) Koulunkäyntiavustajien palkkaaminen on tärkeää, mutta sillä ei voi korvata akateemisen tutkinnon suorittaneiden opettajien kielipedagogista työpanosta. Vastaavia rahoituksia myönnettäessä tulisi jatkossa kiinnittää huomiota resurssien pedagogiseen hyödyntämiseen. Rahoitusta tulisi kohdentaa systemaattisemmin sekä opettajankoulutuksen että perusopetusjärjestelmän pedagogisten rakenteiden ja mallien kehittämiseen valtakunnallisella tasolla. Yhdenmukaisuus maahanmuuttajaopetuksen valtakunnallisessa kehittämisessä vähentäisi yksittäisten koulujen ja kuntien paikallisella tasolla tehtävien ratkaisujen parissa käytettävää aikaa ja resursseja.

Kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisten peruskoulujen toiminnan kehittämiseksi ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa keinoa. Kehittämistyön on yhtä lailla oltava monimuotoista: on kyettävä huomioimaan oppilaiden taustojen lisäksi erilaiset tuen tarpeet niin kielen kuin oppiaines sisältöjen oppimisessa. (Arnot ym., 2014.) Tärkeää on myös tunnistaa ja tunnustaa suomalaisen peruskoulujärjestelmän vallitsevat rakenteet, jotka voivat osaltaan hidastaa muutostarpeisiin reagoimista.

Mikrotason heterogeenisiin tarpeisiin vastaaminen vaatii uusia toimintamalleja, ja niitä luotaessa avainasemassa ovat konkreettinen henkilöstöresurssi ja esimiestason tuki. Opetustyön resursoinnissa tulisi ottaa huomioon tutkimustulokset, joiden mukaan opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaista aiheutuvan lisätyötä (Talib, 2002; Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006; Eisikovits, 2008; Soilamo, 2008; Voipio-Huovinen & Martin, 2012; Harju-Autti, 2014). KIETU-opetuksen yhtenä tarkoituksena onkin jakaa opettajien työmäärää, jotta sekä opettajat että oppilaat jaksaisivat työssään paremmin (Hindin, Morocco Cobb, Arwen Mott & Mata Aguilar, 2007). Eksotasolla tapahtuva riittävä resursointi (kuviokuva 1) on erityisen tärkeää suomen kieltä opettelevien maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, jotta niin kielen oppiminen kuin oppiaines sisältöjen omaksuminen olisi mahdollista. Ne luovat edellytykset myös integroitumiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvien tavoitteiden täyttymiselle.

Mikrotason haasteisiin kyetään vastaamaan tarvittavilla eksotason resursseilla, jotka varmistetaan makrotason päätöksillä. Huolellisesti suunnitellun ja organisoidun KIETU-opetuksen avulla on mahdollista nivoa yhteen kaikki kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisen yläkoulun toimintaympäristön osatekijät. Kielellisesti tuetun opetuksen

toimintamallia järjestelmällisesti kehittämällä autetaan yksittäisten oppilaiden, perheiden ja koulu yhteisöiden lisäksi koko yhteiskuntaamme. On ilmeistä, että tällaisen toimintamallin mahdollisimman pikainen resursointi ja käyttöönotto valtakunnallisella tasolla on tarpeen.

Lähteet

Aalto, E., Tukia, K., Taalas, P. & Mustonen, S. (2008). *Suomi 2. – Minä ja media*. Opettajan opas. Helsinki: Otava.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus*. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.

Alisaari, J. (2016). *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015, 6, 28–49. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Arnot, M., Schneider, C., Evans, M., Liu, Y., Welply, O. & Davies-Tutt, D. (2014). *School approaches to the education of EAL students: Language development, social integration and achievement*. Cambridge: The Bell Foundation. Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d2>.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bartolo, P. A, Ivan, J., Janikova, V., Hofsäss, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Calleja, C., Cefai, C., Chetcuti, D., Ale, P., Mol Lous, A., Wetso, G.-M. & Humphrey, N. (2007). *Responding to student diversity: Teacher's handbook*. University of Malta: Faculty of Education.

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs L. S. & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 2016, Vol. 39(1) 58–66.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

de Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Haettu 25.9.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d3>.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Language and Literacy Series. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. Teoksessa E. Bialystok (toim.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2016). *Reflections on Cummins (1980)*, “The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue.” University of Toronto, Ontario, Canada. Turku: Åbo Akademi. doi: 10.1002/tesq.339.

Eisikovits, R. A. (2008). Coping with high-achieving transnationalist immigrant students: The experience of Israeli teachers. *Teaching and Teacher Education* 24, 277–289.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language – Scaffolding Learning*. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Toinen painos. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. (2009). *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten verkkojulkaisuja. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Haettu 26.8.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d4>.

Harju-Autti, R. (2014). Englannin opetuksen uudet haasteet: monikielisyys alakouluissa. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*, 71–86. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Hindin, A., Morocco Cobb, C., Arwen Mott, E. & Mata Aguilar, C. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching*, 13, 349–376. Haettu 17.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d5>.

Honko, M. (2013). *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja SI-verrokki*. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.

Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007). An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 5–23.

Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä* 3, 435–443. Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d6>.
- Kilpinen, J. (2009). *Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisselvitys*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 25.2.2018 osoitteesta <http://bot.fi/2gpf>.
- Koskela, T., Sinkkonen, H. M. & Reis, T. (2016). Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Uusi oppimisympäristö tutkimus- ja kehittämissympäristönä* 4, 9–23.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Haettu 26.9.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d7>.
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönning U. & Siniharju M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. *NMI-Bulletin* 3, 13–31.
- Latomaa, S. & Suni, M. (2011). Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2, 111–136. Haettu 27.9.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26d8>.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Maahanmuuttovirasto. (2018). *Tilastot*. Haettu 26.2.2018 osoitteesta <http://tilastot.migri.fi>.
- McCray, A. D. & García, S. B. (2002). The stories we must tell: Developing a research agenda for multicultural and bilingual special education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15:6, 599–612. Haettu 11.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/2jv8>.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21:2, 146–159. Haettu 10.10.2017 osoitteesta <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1223184>.
- Miettinen, M. (2001). ”Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, No 67. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Murphy, V. A. & Unthiah, A. (2015). *A systematic review of intervention research examining English language and literacy development in children with English as an additional language (EAL)*. Oxford: University of Oxford. Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26c3>.
- Muuri, A. (2014). *Kielestä kiinni. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut*. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Nicholson, S. J. (2013). Influencing Motivation in the Foreign Language Classroom. *Journal of International Education Research – Third Quarter 2013*, 9(3), 277–286.

OECD. (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey Towards Integration*. OECD Publishing. Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26db>.

OECD. (2017). *PISA. Programme for International Student Assessment. Results by Country*. Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://www.oecd.org/pisa/>.

Opetushallitus. (2017). *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2016*. Haettu 26.2.2018 osoitteesta <http://bot.fi/26dd>.

Opetushallitus. (2018a). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Haettu 26.2.2018 osoitteesta <http://bot.fi/2gpe>.

Opetushallitus. (2018b). *Tilastotiedot. Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu*. Haettu 28.2.2018 osoitteesta <http://bot.fi/2jv7>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017a). *Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet. Kieli- ja kulttuuritietoinen koulutus*. Haettu 20.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26de>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017b). *Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote*. Haettu 10.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26c2>.

Peltonen, K., Qouta, S., El Sarraj, E. & Punamäki, R.-L. (2012). Effectiveness of school-based intervention in enhancing mental health and social functioning among war-affected children. *Traumatology: An International Journal* 18(4), 37–46.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. POPS. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetusasetus. (20.11.1998/852). Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26dg>.

Perusopetuslaki. 642/2010. Haettu 1.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26di>.

Pietilä, P. (2015). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*, 45–67. Helsinki: Gaudeamus.

Portin, M. (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Raportit ja selvitykset 2017:10*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 28.2.2028 osoitteesta <http://bot.fi/296q>.

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

Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampere University Press.

Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin opiskelun kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelevien haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Silliman, M. (2017). *Targeted funding, immigrant background, and educational outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive discrimination" policy*. VATT Working Papers 91. Helsinki: VATT Institute for Economic Research.

Sinkkonen, H.-M., Aunio, P. & Väliniemi, S. (2009). Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta. *NMI-Bulletin*, 19, 35–47.

Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29:2, 167–183. Haettu 1.10. osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>.

Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. *NMI-Bulletin* 1, 14–25.

Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turku: Turun yliopisto.

Strand, S. & Lindsay, G. (2009). Evidence of Ethnic Disproportionality in Special Education in an English Population. *The Journal of Special Education*, 43:3, 174–190.

Suni, M. & Latomaa, S. (2012). Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism – Northern perspectives to order, purity and normality*, 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sweller, N., Graham, L. & van Bergen, P. (2012). The Minority Report: Disproportionate Representation in Australian's Largest Education System. *Exceptional Children. Social Science Premium Collection*, 79:1, 107–125.

Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu, haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Tilastokeskus (2017). *Vieraskieliset*. Haettu 7.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26dj>.

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 211, 9–34. Turku: Turun yliopisto.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2012). *Valtion kotouttamisohjelma. Hallituksen painopisteet vuosille 2012–2015*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja Konserni 27/2012. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2013). *Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 29/2013. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). *Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. Haettu 18.10.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26c5>.

van Lier, L. (1994). Educational linguistics: Field and project. Teoksessa J. Alatis (toim.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994*, 199–209. Washington D.C.: Georgetown University Press.

van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review 1*, 157–168.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. (2016). *Pisa 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:41. Haettu 27.9.2017 osoitteesta <http://bot.fi/26c6>.

Vilén, S. (2009). *Toimintamalli maahanmuuttajien tuesta perusopetuksessa: Monikulttuurista oppilashuoltotyötä konsultoivat oman äidinkielen opettajat*. Teoksessa L. Nissilä & H. M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, 94–97. Helsinki: Opetushallitus.

Voipio-Huovinen, S. & Martin, M. (2012). Problematic Plurilingualism – Teachers' Views. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism – Northern perspectives to order, purity and normality*, 96–118. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

YK (2017). *International Migration Report 2017*. Haettu 13.2.2018 osoitteesta <http://bot.fi/2d7k>.