

RAISA HARJU-AUTTI

Kielellisesti tuettu opetus

Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat
opetuskieltä ja oppiainesisältöjä
oppimassa

RAISA HARJU-AUTTI

KIELELLISESTI TUETTU OPETUS

Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat
opetuskieltä ja oppiainesisältöjä
oppimassa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Päätalossa
sali D10b, Kalevantie 4,
Tampere, 17.12.2022, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

*Vastuuohjaaja
ja kustos*

Professori Marita Mäkinen
Tampereen yliopisto

Ohjaaja

Dosentti Kaisu Rättyä
Tampereen yliopisto

Esitarkastajat

Dosentti Maria Ahlholm
Helsingin yliopisto

Professori Mirja Tarnanen
Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Minna Suni
Jyväskylän yliopisto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2022 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2665-4 (painettu)

ISBN 978-952-03-2666-1 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>



Tampereen yliopiston painetuissa väitöskirjoissa on kompensoitu painatuksesta aiheutuneet hiilidioksidipäästöt.

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2022

KIITOKSET

Haluan kiittää sinua, joka osoitat kiinnostustasi tätä väitöstutkimusta kohtaan. Prosessi on ollut innostava mutta työläs, ja sen eri vaiheissa olen saanut tukea ja kannustusta lukemattomilta ihmisiltä. Kollektiivinen kiitos teille kaikille, jotka olette kyselleet ja kuunnelleet sekä ennen kaikkea rohkaisseet minua jatkamaan tutkimusaiheeni parissa.

Osoitan kiitokseni perusopetuksessa kanssani työskennelleille lähikollegoilleni Helena Murtonen-Lepälle, Jenni Ollilalle sekä Marja-Leena Vähäniemelle. Me kaikki vaikutamme jo muualla kuin siinä työyhteisössä, jossa tämä väitöskirjaprosessi käynnistyi, mutta yhteistyömme on tämän tutkimuksen syvimmissä ytimessä. Kielellisesti tuettua opetusta ei olisi tämän väitöskirjan muodossa ilman teitä. Kaunis kiitos kuuluu myös koko yhtenäiskoulun työyhteisölle – upea porukka, jossa olisin viihtynyt pidempäänkin.

Työni vastuuohtajaa, professori Marita Mäkistä kiitän lämpimästi: jaksoit uskoa tutkimusaiheeseeni ja tarjota tehostettua tukea sekä vahvaa asiantuntemustasi myös niissä hetkissä, joissa olin jo valmis luovuttamaan. Esitän kiitokseni asiantuntevasta ohjauksesta myös toiselle ohjaajalleni, dosentti, yliopistonlehtori Kaisu Rättyälle.

Tutkimukseni esitarkastajia, dosentti, vanhempi yliopistonlehtori Maria Ahlholmia ja professori Mirja Tarnasta kiitän rakentavista ja tarkkanäköisistä kommenteista, joiden avulla sain kirkastettua ajatuksiani ja terävöitettyä tekstiäni sen lopulliseen muotoon. Kiitän teitä etenkin siitä, että muotoilitte esitarkastuslausuntonne niin taidokkaasti, että sain niistä voimia jatkaa maaliin saakka. Vastaväittäjäni, professori Minna Sunia kiitän pitkäjänteisestä tutkimustyöstä maahanmuuttajien kielitaitokysymysten parissa sekä suostumuksesta toimia vastaväittäjänäni.

Tampereen yliopiston keskustakampuksen Virta-rakennuksen kollegoilla on ollut suuri merkitys työni edistymiselle sen kaikissa vaiheissa. Kiitän teistä jokaista. Ilman dosentti Riitta Jaatisen ja dosentti Pekka Räihän kannustusta koko työ olisi jäänyt aloittamatta. Ilman työyhteisön viisaita kollegoita olisin jäänyt pulaan aivan liian usein. Pandemian pyörteissä, sosiaalisen eristäytymisen ajanjaksona ja sen jälkimainingeissa erityisen tärkeäksi muodostui Virran neloskerroksen väki – olette jaksaneet sinnikkäästi kannustaa ja uskoa tutkimukseni edistymiseen.

Lämpimät kiitokseni haluan osoittaa dosentti Hanna-Maija Sinkkoselle yhdessä tekemästämme työstä. Erikoislääkäri, väitöskirjatutkija Tiina Ainetta kiitän ehtymättömästä uskosta ja väsymättömästä tuesta niin tekstien kanssa kuin lenkkipoluilla-kin. Väitöskirjatutkija Maija Yli-Jokipiitä kiitän tuesta ja yhteistyöstä. Väitöskirjatutkija Joni Forsellia, tenure track -professori Mervi Kaukkoa, dosentti, akatemiattutkija Carita Kiiliä, yliopistotutkija Ville Mankkia, apulaisprofessori Nelli Piattoevaa, dosentti, yliopistonlehtori Inkeri Rissasta, tenure track -professori Antti Saarta ja väitöskirjatutkija Kirsi Sandbergia kiitän tutkimustani edistäneistä keskusteluista. Yliopistonlehtori Laura Lahtea kiitän yhteistyöstä kielikasvatuksellisten teemojen äärellä. Suomenkielisen viestinnän lehtori Sirkku Latomaata kiitän asiantuntevista kommentteista niin sisällön kuin kielen kanssa tasapainoilllessani.

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekuntaa kiitän mahdollisuudesta keskittyä väitöskirjani valmiiksi saattamiseen: väitöskirjatutkijan pesti pandemia-aikana mahdollisti paljon. Kiitän apurahoista OKKA-säätiötä, Olvi-säätiötä sekä Tampereen kaupungin tiederahastoa. Kiitos yhteistyöstä opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2017–2021 rahoittamassa Kieli- ja kulttuuritietoinen opettajuus ja opettajankoulutus (DivED) -hankkeessa mukana olleille: työskentely kanssanne antoi valtavan paljon niin opetuksen kuin tutkimuksenkin näkökulmasta.

Kiitän tiedekuntamme tutkimusryhmiä, joissa olen saanut kasvaa tutkijana: Monikulttuurisuus, yllirajaisuus ja muutos kasvatuksessa (MTI), Ainedidaktinen tutkimusryhmä (SMD) sekä väitöskirjatutkijaseminaari ovat olleet merkittäviä yhteisen tiedonrakentelun tukikohtia. Säännölliset kohtaamiset niin lähitapaamisissa kuin etäyhteyksin ovat pitäneet tutkimusintoani yllä, ja jokaisessa pulmakohdassa on ollut joku, jonka puoleen on voinut kääntyä, kun ajatus on katkennut, kahvitauko venähtänyt, taulukon teko ei ole onnistunut tai olen vain yksinkertaisesti kokenut tipahtaneeni hermeneuttiselta kehältä.

Muissa yliopistoissa työskenteleviä kollegoita, joiden asiantuntemukseen olen saanut tässä prosessissa tukeutua, haluan kauniisti kiittää. Erityisesti dosentti, yliopistonlehtori Jenni Alisaarta ja dosentti, yliopistonlehtori Leena Maria Heikkolaa kiitän yhteisistä projekteista ja saamastani arvokkaasta tuesta. Kiitän myös jokaista tutkimukseeni osallistunutta oppilasta, opettajaa, rehtoria ja asiantuntijaa: ilman teidän panostanne tämä tutkimus ei olisi koskaan valmistunut. Myös sosiaalisen median kanavien kautta saatu tuki on ollut monella tapaa hyödyllistä ja tärkeää. Kaikki saamani tuki on osoittanut sen, että parhaimmillaan tutkimus on hedelmällistä yhteistyötä. Toivon, että voin itse olla samalla tavalla hyödyksi tutkimusmatkailaan tukea tarvitseville.

Kiitos ystäville! Laura Harju-Autti ja Mika Kallunki, Hanna Hemminki, Marjukka ja Antti Herajärvi, Emilia Ikäheimo, Anu Korkea-aho-Pakka ja Pasi Pakka, Saara ja Tuomas Kylmänen, Katja Liimatainen, Tiia ja Harri Liski, Nanette Mathisen og Raymond Heggeli, Elina Muotka, Johanna Olander, Ulla ja Jani Ollila, Essi Parikka, Annu Rinne, Pekka Ruotsalainen ja Harri Mäkelä, Ulla Rask ja Ville Arponen, Jenna Suokanerva ja Velu Seppälä sekä Leevi Syrjä – jokainen teistä on ollut mukana mahdollistamassa vaihtoehtoisia ajanviettotapoja, jotka ovat olleet tämän urakan valmiiksi saattamisen kannalta aivan välttämättömiä.

Kiitän äitiäni Mairea ja isääni Markkua siitä, että olette tukeneet minua mitä vauhdikkaimmissa juonenkäänteissä ja uskoneet koulutuksen voimaan. Siskoni Ella, kiitän sinua sisaruuden laajentumisesta yhteistyöksi erityisesti kasvatustieteen kysymysten äärellä sekä töissä että kotona. Veri näyttää olevan vettä sakeampaa myös kieliasioissa, ja siksi kiitänkin serkkujani Pipsa Kostamoa ja Marja Joenusvaa säännöllisistä puhelinpalaverista, joiden avulla maailma on ollut aina pikkuisen parempi. Lisäksi kiitän suomen kielen ja viestinnän yliopettaja, filosofian tohtori Aino Vuorijärveä, olet toiminut tärkeänä suunnannäyttäjänä tohtoroitumiseni tiellä.

Kaikista suurimmat kiitokseni esitän lapsilleni Mildalle, Huldalle ja Veikolle sekä puolisololleni Kallelle. Teidän olemassaolonne ansiosta tiedän varmuudella, että työ on vain työtä, ja joukkueena me olemme paljon enemmän.

Virrassa Tampereella 1.11.2022

Raisa Harju-Autti

ESIPUHE

Tämä väitöskirja käsittelee uuden kotimaan kieltä opetteleville maahanmuuttajaoppilaille suunnattua pedagogista tukea. Aihe on tällä hetkellä maailmanlaajuisesti tarkasteltuna ajankohtainen. Ensimmäiset tähän tutkimukseen johtaneet ajatukseni ovat saattaneet saada alkunsa jo 1980-luvun lopulla, kun Rovaniemi vastaanotti ensimmäisen kerran pakolaisia humanitaarisin perustein (Rovaniemen kaupunki, 2018). Tuolloin koulussamme Rantavitikan ala-asteella koulutiensä aloittivat ensimmäiset vietnamilaisoppilaat. Muistikuvini kuudesluokkalaisena oppilaana on jäänyt mielikuva opettajien hämmennyksestä ja epätietoisuudesta: ”Miten heitä opetetaan, kun yhteistä kieltä ei ole?” Alkukesästä 2022 käymäni puhelinkeskustelut 1980-luvulla ala-asteellamme työskennelleiden opettajien kanssa vahvistivat muistikuvani todeksi: opettajat olivat tuolloin ammatillisesti uudenlaisen haasteen edessä. Erityisellä lämmöllä keskusteluissa muisteltiin ulkomailla työkokemustaan kartuttaneen opettajakollegan osaamista ja perinpohjaista paneutumista työtehtäväänsä maahanmuuttajaoppilaiden opettajana.

Kun 2010-luvun alkupuolella aloin työskennellä perusopetuksessa, havaitsin, että vaikka kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus oli kouluissa selvästi lisääntynyt, maahanmuuttajaoppilaille suunnatuissa pedagogisissa järjestelyissä tuntui edelleen olevan epäselvyyttä ja epäjohdonmukaisuutta. Kun otin asian eri tahoilla puheeksi, selitykseksi tarjottiin lähinnä maahanmuuttajaoppilaiden kunnittain ja kouluittain vaihtelevia määriä sekä kuntien vahvaa autonomiaa. Yhtenäinen näkemys maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon huomioimisesta perusopetuksessa tuntui perustuvan luottamukseen siihen, että noin vuoden kestävä perusopetukseen valmistava opetus ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärä riittävät. Jo tuolloin, noin vuosikymmen sitten, maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskentelevien opettajien viesti oli kuitenkin poikkeuksetta se, että maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukeminen on jäänyt valitettavan vähälle huomiolle muutoin kovin koulutusmyönteisessä Suomessa.

Tämän tutkimusprosessin lähtökohtana oli työtehtäväni eräässä eteläsuomalaisessa yhtenäiskoulussa vuosiluokilla 7–9 niin kutsuttuna nivelopettajana (ks. Pyykkö 2017, 101). Työssäni sain mahdollisuuden räätälöidä maahanmuuttajaoppilaille

suunnatun kielellisen tuen toimintamallin yhdessä kollegoideni kanssa. Työtehtävä oli innostava ja monin tavoin palkitseva. Toisaalta kuitenkin kokemus siitä, että kouluissa luodaan hyviä käytänteitä, jotka eivät leviä muihin kouluihin ja kuntiin tai katoavat henkilöstön vaihtuvuuden myötä, innoittivat minut tarkastelemaan maahanmuuttajaoppilaille suunnattua kielellistä tukea laajemmin.

Työni kehittämiseksi etsin tietoa sekä kotimaisista että kansainvälisistä lähteistä ja pyrin löytämään esimerkkejä maahanmuuttajaoppilaille toimiviksi havaituista opetusjärjestelyistä. Kansainvälisen tutkimustiedon äärelle pääseminen edellytti toimenkuvanimikkeeni kääntämistä, mikä osoittautui yllättävän vaikeaksi, sillä kääntämistä varten toimenkuvani täytyi ensin pyrkiä konkreettisesti käsitteellistämään. Lopulta käänsin käsitteen työtehtävieni mukaisesti muotoon *teacher of linguistic support* (”kielellisesti tuetun opetuksen opettaja”). Tämä käänös ei kuitenkaan tarjonnut parhaita osumia tietokantahauissa. Tutkimuksen kannalta varsinaiseksi löydöksi osoittautui *sheltered instruction* -käsite (sanatarkasti käännettynä ”suojattu opetus”), joka johdatteli kielen ja sisällön yhdistävään opetukseen liittyvän laajemman käsitteistön pariin. Työssä karttuneen kokemuksen ja tutkimustiedon myötä vahvistui ajatus siitä, että suomenkielinen käsite *kielellisesti tuettu opetus* (kietu-opetus) (ks. Harju-Autti ym., 2018) vastaa parhaiten maahanmuuttajaoppilaille suunnattua kielipedagogista tukea, jossa koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä opetellaan samanaikaisesti. Termi on sittemmin päätynyt eri toimijoiden käyttöön (ks. esim. Owl Group, 2022, 58, 83) ja kehittämisen kohteeksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, jatkossa OKM, 2022) sekä tämän väitöstutkimuksen avainkäsitteeksi.

TIIVISTELMÄ

Väitöskirja tarkastelee vastasaapuneille maahanmuuttajaoppilaille suunnattua kielipedagogista tukea perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kielellisen tuen toteuttamista ja kehittämistarpeita asian parissa työskentelevien asiantuntijoiden (artikkeli I), perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 työskentelevien opettajien (artikkeli II) ja kietu-opetukseen osallistuneiden oppilaiden (artikkeli III) näkökulmista. Erityisenä tarkastelun kohteena on kielellisesti tuetun opetuksen toimintamalli (kietu), jolla tarkoitetaan kielipedagogista tukea, joka kohdennetaan koulun opetuskielen oppimiseen oppiaines sisältöjen opetuksen yhteydessä. Kietu-opetusta tarjotaan sekä samanaikaisopetuksena että erillisopetuksena. Sen tavoitteena on tukea koulun opetuskielen oppimista ja maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta sekä kouluyhteisössä että yhteiskunnassa. Tutkimus nojaa sosiokulttuuriseen kielenoppimisen teoriaan, erityisesti ekologiseen lähestymistapaan sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehukseen. Tutkimus tukeutuu hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Laadullinen tutkimusaineisto on analysoitu aineisto- ja teorialähtöisillä sisällönanalyysin menetelmillä.

Tutkimuksen mukaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista perusopetusta luonnehtii pedagogisten opetusjärjestelyiden kirjo. Tavat, joilla perusopetukseen valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän (S2) -opetusta, oman äidinkielen opetusta sekä kaikilta opettajilta edellytettyä kielitietoista pedagogiikkaa toteutetaan, vaihtelevat. Tutkimuksen tulosten mukaan asiantuntijat ja opettajat tiedostivat yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeet, mutta haasteita aiheuttivat liian lyhyeksi koettu perusopetukseen valmistava opetus, S2-opetuksen vaihtelevat opetusjärjestelyt sekä yläkoulun aineenopettajajärjestelmä, joka vaikeuttaa yksittäisiin oppilaisiin ja heidän taustoihinsa perehtymistä. Niissä kouluissa, joissa kielellisesti tuetun opetuksen opettajaresurssi oli käytössä, se koettiin hyödylliseksi, mutta toimenkuva vaatii edelleen kehittämistä ja vahvistamista.

Oppilaiden kokemukset kielellisesti tuetusta opetuksesta nostivat esiin koulun keskeisen roolin uuden kotimaan kielen oppimisessa. Jotta oppilaat hyötyvät heille suunnatusta tuesta, sen täytyy olla pitkäjänteistä ja säännöllistä, aktiiviseen toimintaan kannustavaa sekä oppilaiden osaamia kieliä arvostavaa. Pedagogisen tuen dia-

logi on mahdollista vain riittävän pienissä oppilasryhmissä, joissa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat monikielisyytensä vahvuutena, ja erityisesti suomen kielen osaamisen tärkeys korostui. Oppilaat pitivät myös englannin osaamista tärkeänä muun muassa siksi, että suomen kielellä ei tule toimeen Suomen ulkopuolella.

Tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että ympäröivän yhteisön kielen osaaminen on avain osallisuuden syntymiseen, minkä vuoksi maahanmuuttajaoppilaille suunnattuihin kielenoppimisen tukimuotoihin on perusopetuksessa kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttääkin siltä, että olisi tarpeen pienentää opetusryhmiä sekä lisätä kielellisesti tuettua opetusta ja opetusresursseja etenkin sellaisissa yläkouluissa, joissa maahanmuuttajaoppilaiden osuus on suuri.

Asiasanat: kielellisesti tuettu opetus, kietu-opetus, perusopetus, maahanmuuttajaoppilaat, kielitaito, kielikasvatus

ABSTRACT

The dissertation examines linguistic support for recently arrived immigrant students in grades 7–9 of Finnish basic education. The aim of the study is to examine the implementation and development needs of linguistic support from the perspectives of educational experts working with topics of cultural and linguistic diversity (Article I), lower secondary level teachers (Article II), and students, who have participated in linguistic support classes (*kietu*) (Article III). A particular focus is on the linguistically supported teaching approach (*kietu*), which refers to pedagogical support for learning the language of schooling alongside with the subject specific contents. It is organized both as co-teaching and in separate groups. As a means for learning, becoming included in the school culture and the overall society, learning the majority language of the new home country is essential. The study is based on socio-cultural theories of language learning, in particular the ecological approach, and the framework of linguistically responsive pedagogy. The study utilizes a hermeneutic-phenomenological research approach. The qualitative research data were analyzed using methods of data- and theory-driven content analysis.

According to the study, linguistically and culturally diverse basic education is characterized by a diversity of pedagogical arrangements. However, the variation of the ways in which preparatory education, Finnish as a second language and literature (FSL) teaching, teaching the students' first languages, and language-aware pedagogy required from all teachers are implemented, is considered challenging. According to the findings of the study, the expert and teacher participants were aware of the support needs of immigrant students in lower secondary education, but challenges were posed by the perceived short duration of preparatory education, the variable teaching arrangements for FSL and the structures of lower secondary education, which makes it difficult to get to know individual students and their backgrounds. In schools with a resource for linguistic support, the arrangement was perceived as useful, but the status of linguistic support needs to be further developed and strengthened.

The student participants highlighted the importance of learning the language of the new home country, and the central role of school as the place for learning it.

For students to benefit from the support they receive, it needs to be ongoing and regular, encouraging active participation, and valuing the students' language skills. The dialogue of pedagogical support is only possible in smaller groups where the students feel safe. The students who participated in the study experienced their multilingualism as a strength. The importance of learning the language of the surrounding society, Finnish, was also emphasized. English was also considered as an important language, mainly because of its usefulness as a lingua franca.

The study corroborates the notion that mastering the language of the surrounding community is the key to inclusion, which is why more attention needs to be paid to linguistic support for immigrant students in basic education. The findings of the study suggest that there is a need to provide smaller teaching groups and increase both linguistic support and teaching resources, especially in lower secondary schools with a high proportion of immigrant students.

Keywords: linguistic support, basic education, immigrant students, language skills, language education

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	17
2	Kieliä ja kielenoppijoita suomalaisessa koulussa	23
	2.1 Yksikielisyyden normista kohti kielitietoista koulukulttuuria	23
	2.2 Oppimisen kohteena koulun opetuskieli	27
	2.3 Maahanmuuttajaoppilaat koulun opetuskieltä oppimassa	29
	2.4 Kielen ja sisällön samanaikaisesta oppimisesta	37
3	Kielellisesti tuetun opetuksen viitekehys.....	41
	3.1 Tavoitteena yhteiskunnan täysivaltainen jäsenyys	42
	3.2 Pedagoginen dialogi kielellisen tuen perustana	44
	3.3 Kielenoppimisen kaikkiallisuus.....	46
	3.4 Kielellinen vastuullisuus.....	48
	3.5 Kielellisesti tuetun opetuksen toimintamalli.....	50
4	Tutkimuksen toteuttaminen	53
	4.1 Tutkimustehtävä.....	53
	4.2 Hermeneuttis-fenomenologinen ote.....	56
	4.3 Osatutkimusten toteuttaminen.....	59
5	Tulokset	70
	5.1 Kohti pitkäjänteistä ja kielellisesti vastuullista tukea	70
	5.2 Ristipaineita tuen tarpeiden tunnistamisen ja käytännön pedagogisten järjestelyiden välillä.....	74
	5.3 Monikielisten oppilaiden kokemuksissa korostuu koulun opetuskielen oppimisen merkitys	76
	5.4 Tulosten yhteenvetoa: paikallisesta päätöksenteosta kansallisiin ratkaisuihin.....	79
6	Pohdinta.....	81
	6.1 Kansallisen tason ohjausta tarvitaan	81
	6.2 Uusi pelilauta edellyttää uusia nappuloita	84
	6.3 Kavereiden kanssa opitaan ”toista suomea”	87

6.4	Arjen kielipedagogeja tarvitaan kaikkialla.....	88
6.5	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	89
6.6	Eettinen tarkastelu	91
6.7	Jatkotutkimusehdotukset	93

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Perusopetuksessa läsnä olevat tasot Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian (1979; 1992/2005) mukaisesti jäsennehtynä.....	43
----------	--	----

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Pedagogiset järjestelyt ja pedagoginen tuki maahanmuuttajaopetuksessa	30
Taulukko 2.	Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys	48
Taulukko 3.	Lukujärjestysesimerkki yhden jakson ajalta	51
Taulukko 4.	Tutkimuskysymykset, aineistot ja artikkelit.....	55
Taulukko 5.	Ensimmäisen osatutkimuksen toteutus.....	60
Taulukko 6.	Ote ensimmäisen osatutkimuksen analyysin rakentumisesta.....	62
Taulukko 7.	Ote toisen osatutkimuksen analyysin rakentumisesta	65
Taulukko 8.	Kolmannen osatutkimuksen toteutus.....	67
Taulukko 9.	Ote kolmannen osatutkimuksen analyysin rakentumisesta.....	69

ALKUPERÄISJULKAISUT

- Julkaisu I Harju-Autti, Raisa & Mäkinen, Marita (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Ahead-of-print, 1–17.
- Julkaisu II Harju-Autti, Raisa & Sinkkonen, Hanna-Maija (2020). Supporting Finnish language learners in basic education: teachers' views. *International Journal of Multicultural Education* 2020, 22(1), 53–75.
- Julkaisu III Harju-Autti, Raisa, Mäkinen Marita & Rättyä, Kaisu (2022). “Things should be explained so that the students understand them”: Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2022, 25(8), 2949–2961.

Väitöstutkimus koostuu kolmesta englanninkielisestä osajulkaisusta sekä suomenkielisestä yhteenveto-osiesta. Alkuperäiset tutkimusartikkelit ovat tämän väitöskirjan liitteenä artikkelit kustantaneiden julkaisijoiden luvalla. Olen kaikissa tähän väitöskirjaan liittyvissä artikkeleissa suunnitellut aineistonkeruun toteuttamisen, toteuttanut kysely- ja haastatteluaineistojen keräämisen sekä suorittanut aineistojen analysoinnit. Olen kääntänyt englanninkielisissä julkaisuissa käytetyt aineistositaatit suomesta englanniksi. Olen myös ollut päävastuussa sekä julkaisujen kirjoittamisesta että niiden lähettämisestä arvioitavaksi.

1 JOHDANTO

Tämän väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa kielellisesti tuetusta opetuksesta yläkouluikäisille maahanmuuttajaoppilaille suunnattuna pedagogisen tuen muotona sekä kielellisen tuen kehittämistarpeista erityisesti perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Kielellisesti tuetulla opetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koulun opetuskielen ja oppiainesisältöjen oppimiseen kohdennettua tukimuotoa, jonka avulla pyritään tukemaan uuden kotimaan kieltä opettelevia oppilaita sekä opinnoissa edistymisessä että ympäröivään yhteisöön kiinnittymisessä.

Maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen tuen tarpeet ovat kansainvälisessä kirjallisuudessa olleet esillä jo vuosikymmeniä (ks. esim. Cummins, 1981; 2000; Mohan, 1986), mutta ylörajaisen liikkuvuuden lisääntyminen on kasvattanut kiinnostusta aiheita kohtaan yhä enenevässä määrin. Uuden kotimaan koulun opetuskielen oppiminen on välttämätöntä paitsi oppiainesisältöjen omaksumisen (ks. esim. Bunch, 2013; Cummins & Early, 2015; Lorenzo & Trujillo, 2017; Schleppegrell, 2001; 2012; 2020) myös opintomenestyksen arvioinnin kannalta (Cummins & Early, 2015; Jaspers, 2018). Tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaat hyötyvät opetusjärjestelyistä, joissa heidän kokonaisvaltainen hyvinvointinsa huomioidaan kielen ja oppiainesisältöjen opiskelun ohella (ks. esim. Gitschthaler ym., 2021; Horgan ym., 2021; Koehler & Schneider, 2019; Mock-Muñoz de Luna ym., 2020). Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa oppilaan oman ensikielen arvon tunnustaminen on tärkeää (esim. Cummins & Early, 2015). Maahanmuuttajaoppilaiden hyvän ensikielen hallinnan on todettu edistävän myös uuden kielen oppimista (esim. Ganuza & Hedman, 2019).

Myös Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa ja sen tukemista koskevat kysymykset ovat olleet esillä pitkään (esim. Latomaa & Suni, 2011; Suni, 1996; Suni & Latomaa, 2012), ja viime vuosien aikana kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja uuden kotimaan kielen oppimiseen liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu eri yhteyksissä. Perusopetuksen kontekstissa toteutettujen tutkimusten (Alisaari ym., 2019; Latomaa & Suni, 2011; Repo, 2020; Suni & Latomaa, 2012; Vigren ym., 2022) tulokset osoittavat yhdenmukaisesti, että maahanmuuttajaoppilaita huomioivia opetusjärjestelyitä ja -menetelmiä olisi tärkeä kehittää muun muassa oppilaiden monikieli-

syyttä paremmin huomioiviksi. Tämä on tärkeää erityisesti siksi, että monikielisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on kuluneen kymmenen vuoden aikana yli kaksinkertaistunut. Vuonna 2011 monikielisiä oppilaita, joiden tilastoituna rekisterikielenä oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame, oli 21 180 (Laakso, 2017), kun vuoden 2021 syyslukukaudella heitä oli jo 48 066 (Vipunen, 2021). Alueellisesti maahanmuuttajaoppilaita on edelleen eniten pääkaupunkiseudulla sekä muissa suurissa kunnissa (Tilastokeskus, 2021). Jatkossa esimerkiksi yhteiskunnalliset kriisit, kuten sodat ja ilmastonmuutos, kasvattavat monikielisten oppilaiden määrää kouluissamme entisestään.

Tämä tutkimus keskittyy koulun opetuskieltä opetteleviin monikielisiin vastasaapuneisiin maahanmuuttajaoppilaisiin, jotka ovat syntyneet muualla kuin Suomessa ja asuneet Suomessa korkeintaan noin viiden vuoden ajan. Maahanmuuttajaoppilas-termin lisäksi viitataan tutkimukseni kohderyhmään kuuluviin oppilaisiin termeillä *koulun opetuskieltä opetteleva oppilas*, *vastasaapunut oppilas*, *monikielinen oppilas* sekä *kielenoppija*. Käsitettä *ensikieli* käytän synonyymina käsitteelle *äidinkieli* tiedostaen, että kyseisiä käsitteitä käytetään hieman eri tavoin kontekstista riippuen (ks. esim. Skutnabb-Kangas, 1981). Muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea ensikielenään puhuvista käytetään tilastoinnissa termiä *vieraskielinen*, joka on lähtökohtaisesti toiseuttava termi (ks. esim. Saukkonen, 2020). Tässä tutkimuksessa käytän vieraskielisyyden sijaan termiä *monikielinen*, vaikka tiedostankin, että myös kansalliskielten puhujat voivat olla monikielisiä (ks. esim. Latomaa, 2014). Joka tapauksessa on tärkeää, että monikielististä oppilaista käytetyt termit kytkeytyvät monikielisyyteen myönteisessä hengessä sen sijaan, että ne esimerkiksi korostaisivat uuden kotimaan valtakielen puutteellista hallintaa (ks. esim. Baker, 1996).

Pohjoismaissa muita kuin maan virallisia ensikieliä puhuvista oppilaista käytetään termejä, jotka viittaavat myönteisesti kaksi- tai monikielisyyteen toiseuttavan vieraskielinen-käsitteen sijaan (Skolverket, 2021; Undervisningsministeriet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2016). Vastikään maahan muuttaneista oppilaista käytetään nimityksiä, joista ilmenee lyhyt maassaoloaika, kuten Norjassa *nyankomne minoritetspråklige elever* (Dewilde & Kulbrandstad, 2016) tai Ruotsissa *nyanlända elever* (Skolverket, 2017). Englanninkielisissä maissa, kuten esimerkiksi Isossa-Britanniassa, käytetään muun muassa lyhennettä *EAL student* puhuttaessa oppilaista, joille englanti on *additional language*, lisäkieli (esim. Arnot ym., 2014), ja vastasaapuneisiin oppilaisiin viitataan termillä *new arrivals* (The Bell Foundation, 2021). Pohjois-Amerikassa monikielististä oppilaista käytetään useita eri termejä, mutta erityisesti käsite *English Language Learner (ELL)* on paljolti käytetty, vaikka terminä se on hivenen pulmallinen, koska sillä voidaan tarkoittaa myös englantia ensikielenään puhuvia henkilöitä,

joiden kielitaito omassa ensikielessään alati kehittyy (Gunderson ym., 2020). Vastasaapuneisiin kielenoppijoihin viitataan Yhdysvalloissa muun muassa termillä *recently arrived immigrant English learners* (RAIELs) (Umansky ym., 2018).

Suomessa monikielisistä oppilaista käytetyt termit eivät kansallisella tasolla ole yhdenmukaisia. Oppilaiden ensimmäisen polven maahanmuuttajuuteen tai toisen ja jopa kolmannen polven maahanmuuttotauustaisuuteen sitoutuva kategorisointi ei myöskään ole ongelmatonta (esim. Alisaari ym., 2020; Kivirauma ym., 2019; Suni & Latomaa, 2012), ja kyseisten käsitteiden käyttäminen edellyttää huolellista harkintaa. Usein monikielisiin oppilaisiin viitataan termillä S2-oppilas, mikä on jokseenkin harhaanjohtavaa erityisesti siksi, että S2-etuliite viittaa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään, eikä sen perusteella tulisi määritellä oppilaita muissa asiayhteyksissä (ks. esim. Latomaa, 2014; Rapatti, 2010). *Vastasaapunut*-käsite ei ole Suomessa vielä laajalti käytössä, mutta termin käyttöönotto on kansainväliseen tutkimustietoon nojaten kannatettavaa (ks. Ahlholm, 2019; Ahlholm ym., tulossa). Haasteeksi tosin muodostuu se, kuinka kauan maahan muuttanutta henkilöä voidaan pitää vastasaapuneena. Tässä tutkimuksessa olen määritellyt koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden kielellisen tuen tarpeiden jatkuvan noin viiden vuoden ajan, ja perustan määrittelyni tutkimustuloksiin, jotka koskevat sosiaalisen kielitaidon ja opinnoissa edellytetyn kielitaidon oppimiseen tarvittavaa aikaa (ks. esim. Aalto, 2008; Cummins, 2016; Suni, 1996).

Maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksestä on Suomessa kannettu huolta muun muassa PISA-tutkimustulosten vuoksi (Ahonen, 2021; Harju-Luukkainen ym., 2014; Kirjavainen & Pulkkinen, 2017; Männikkö & Kirjavainen, 2015; 2019; Vettenranta ym., 2015). PISA-tuloksista käy ilmi, että osaamiserot maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestön välillä vastaavat lähes kahta vuotta. Erojen on todettu selittyvän paitsi koulun opetuskielen hallinnan puutteilla myös perheen alhaisella koulutustaustalla ja sosioekonomisella statuksella sekä laajemmin yhteiskunnan rakenteissa esiintyvällä sosiaalisella syrjinnällä ja rasismilla (ks. esim. Bernelius & Huilla, 2021; Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Maahanmuuttajaoppilaiden kouluissa kokema rasismi on ollut huolenaiheena jo pitkään (ks. esim. Souto, 2011). Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttamien kouluterveyskyselyiden tulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokevat enemmän kiusaamista ja yksinäisyyttä kantaväestön oppilaisiin verrattuna. He kokevat myös yleisen terveydentilansa heikommaksi kuin kantaväestön oppilaat (Koskela ym., 2021). Maahanmuuttajaoppilaat ovat kuitenkin heterogeeninen ryhmä: oppilaiden taustoihin vaikuttavat muun muassa lähtömaiden yhteiskunnalliset tilanteet ja perheiden tilanteet (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017).

Perusopetuksessa osaamiserojen kasvu sekä oppilaiden että koulujen välillä on nähty huolestuttavana tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmista (Bernelius & Huilla, 2021). Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan koulutuksellinen huonosisuus kasautuu sosioekonomisen ja etnisen segregaaation vaikutuksesta alueellisesti, minkä vuoksi myönteisen erityiskohtelun resursointiin olisi edelleen panostettava ja sektorirajojen ylittäviä yhteistyömalleja kehitettävä. Keskeisessä asemassa on kuitenkin myös perusopetusjärjestelmän sisäisten toimintojen, kuten oppimisen tuen järjestelyiden, kehittäminen maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeita paremmin huomioivaksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, jatkossa OPH, 2014) ei juurikaan ota huomioon monikielisiä oppilaita tai heidän erityistarpeitaan, lukuun ottamatta S2- tai R2- (ruotsi toisena kielenä) opetukseen liittyvää ohjeistusta (Jahnukainen ym., 2019, 35). Kansallisen tason ohjauksen puuttuessa maahanmuuttajaoppilaita huomioidaan usein vain koulukohtaisin järjestelyin (Niemi ym., 2019; Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016). Yksittäisissä kouluissa kehitetyt hyvätkään toimintamallit eivät kuitenkaan yleensä leviä käyttöön kansallisella tasolla, mikäli niistä ei ole tehty kirjallisia raportteja osana pitkäjänteistä kehittämistyötä (Aalto, 2008; Kuukka & Metsämuuronen, 2016; Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016; Pirinen, 2015). Vastaavanlaisia kansallisen tason ohjaukseen liittyviä haasteita on havaittu muissakin maissa kuin Suomessa (ks. esim. Erling ym., 2022; Hilt, 2017; Smythe, 2020; Volante ym., 2017).

Eri puolilla Suomea on jo pidempään ollut erilaisia tapoja huomioida koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen (Muuri, 2014; Pyykkö, 2017), mutta tutkittua tietoa näistä tukimuodoista ei käsitykseni mukaan ole saatavilla. Aivan viime aikoina julkaistuissa tutkimuksissa tuodaan selkeästi esiin se, että oppilaiden kielellisen tuen tarpeisiin on kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksessa sekä perusopetuksen kokonaisvaltaisen toimintakulttuurin kehittämistyössä (Alisaari ym., 2021; Alisaari ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020; Harju-Autti ym., 2022a; Harju-Autti ym., 2022b; Heikkola ym., 2022; Kaukko ym., 2022; Vigren ym., 2022). Tällä hetkellä käytössä olevien tukimuotojen rahoitus on usein hankeperustaista, jolloin pysyvien käytäntöjen luomisessa on haasteita (Vaarala ym., 2021).

Tutkimukseni lähtökohtana on inklusion käsitteen laaja tulkinta, jonka ymmärtämisen sekä kokonaisvaltaisena osallistamisena (esim. Ainscow ym., 2006) että kaiken opetuksen järjestämisen tavoitteena kansainvälisten sopimusten mukaisesti (UNESCO, 1990; 1994; 2000; 2017). Inklusiivisen kasvatuksen käsite (*inclusive education*) tarkoittaa sitä, että jokaisen oppilaan tuen tarpeet huomioidaan yksilöllisesti ja

tukea tarjotaan niin kauan kuin tuen tarve on olemassa, mutta kuitenkin siten, että jokaista oppilasta kohdellaan täysivaltaisena yleisopetukseen ryhmään kuuluvana jäsenenä (mm. Ainscow, 2020). Oikeudenmukaisuusperiaatteen ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta kyse on käytännön tasolla esimerkiksi siitä, että ryhmän oppilaisista ne, jotka tarvitsevat enemmän opettajan tukea ja aikaa, sitä myös saavat (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016).

Tutkimukseni on hermeneuttis-fenomenologisella otteella toteutettu kokonaisuus, joka nojaa sosiokulttuurisen kielenoppimisen, erityisesti ekologisen lähestymistavan, teorioihin sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehykseen. Tutkimus lukeutuu kielikasvatuksen tutkimusalaan (*educational linguistics*, Spolsky & Hult, 2008; van Lier, 2004; *language education*, Nicholas & Starks, 2014). Tutkimuksen fokus on koulun kielipedagogisessa tuessa, jota tarjotaan hiljattain Suomeen muuttaneille nuorille tilanteessa, jossa heidän on otettava haltuun sekä koulun opetuskieli että oppiainesisällöt koulutusjärjestelmässä edetäkseen. Lisäksi he tarvitsevat ympäröivän yhteisön kielen taitoa työllistyäkseen sekä voidakseen täysipainoisesti osallistua yhteiskunnan muihin toimintoihin, kuten demokraattiseen päätöksentekoon. Tutkimukseni tulosten avulla on mahdollista kehittää esimerkiksi sellaisia opetuskielen oppimisen tukimuotoja, jotka huomioivat myös oppilaiden ensikiellet pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Koulun opetuskielen oppimisen lisäksi oppilaan oman äidinkielen osaamisen ja edelleen kehittämisen tärkeyden tunnustaminen monikieliseksi kielenkäyttäjäksi kasvamisessa on keskeisen tärkeää.

Väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta sekä tästä yhteenveto-osasta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (artikkeli I) perehdytään koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille suunnatun kielellisen tuen nykytilaan ja sen kehittämistarpeisiin kansallisen tason asiantuntijoiden, kuntatason suunnittelijoiden sekä opettajien näkemysten pohjalta. Toisessa osatutkimuksessa (artikkeli II) tarkastellaan perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 opettajina työskentelevien ajatuksia koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille kohdennetusta oppimisen tuesta, sen tarpeista ja toteuttamisesta. Kolmannen osatutkimuksen (artikkeli III) tavoitteena on tuoda esiin kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden ajatuksia kielellisesti tuetun opetuksen roolista koulun opetuskielen oppimisessa sekä suomen kielen roolista osana heidän muuta kielellistä osaamistaan.

Tutkimusraportin yhteenveto-osioon sisältyy kuusi päälukua. Johdantoluvun (luku 1) jälkeen tarkastelen kieliä, kielellistä moninaisuutta ja kielenoppijoiden huomioimista suomalaisessa perusopetuksessa (luku 2). Kielellisesti tuetun opetuksen viitekehyksen esittelen luvussa kolme. Luku neljä sisältää tutkimusmetodologisen kuvauksen. Tutkimuksen tulokset raportoin luvussa viisi. Pohdintaluvussa (luku

6) esitän tutkimustuloksiini pohjautuvia näkemyksiä perusopetusjärjestelmän kehittämistarpeista ja tutkimukseni tulosten yhteiskunnallisesta merkityksestä, tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, rajoitteita sekä eettisiä kysymyksiä ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 KIELIÄ JA KIELENOPPIJOITA SUOMALAISESSA KOULUSSA

Kieli ja kielet ovat erottamaton osa koulua: kielet toimivat oppimisen kohteena ja välineenä mutta myös todellisuuksien jäsentäjinä – ilman kieltä ei olisi koulua (van Lier, 2004). Kielten opetuksessa kieli on perinteisesti nähty oppimisen kohteena olevana järjestelmänä (Kaikkonen, 2005), ja Suomessa kieltenopiskelun tavoitteena on pitkälti ollut suomalaislasten ja -nuorten kielivarannon laajentaminen (esim. Pyykkö, 2017). Kielikasvatusajattelun mukaan kielet ymmärretään oppijan moninaisena pääomana, jolloin kielten päällekkäinen, limittäinen ja virheellinenkin käyttö on hyväksyttävää ja ymmärrettävää (Kaikkonen, 2005). Kielikasvatusta on kuitenkin tarkasteltu pääasiassa kieliaineiden opetuksen yhteydessä ja kieltenopettajien asiana, siis kieltenopetuksena (ks. esim. Kaikkonen, 2005; Kalliokoski ym., 2015; Pyykkö, 2017). Kaikkonen (2005) onkin todennut, että kieltenopetusta ja kielikasvatusta ei ole syytä tarkastella toisilleen vastakkaisina käsitteinä. Kielitietoisuuden avulla kieltä ja kieliä voidaan tuoda osaksi koko koulun toimintakulttuuria *language across the curriculum* -hengessä (esim. Aalto & Tarnanen, 2015; Cummins & Early, 2015; Harju-Autti ym., 2022a; Hawkins, 1987; Mohan, 1986). Tässä luvussa tarkastelen suomalaisen koulukontekstin kieliä kieltenopetuksen, kielikasvatuksen sekä kielitietoisuuden näkökulmista kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa perusopetuksessa. Keskityn erityisesti koulun opetuskieltä opettelevia monikielisiä oppilaita kielikasvatuksellisesti huomioiviin opetusjärjestelyihin sekä tuen muotoihin inklusiivisessa perusopetuksessa.

2.1 Yksikielisyyden normista kohti kielitietoista koulukulttuuria

Kieltenopetuksella on merkittävä rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Sajavaara ym., 2007; Takala & Sajavaara, 1998), ja vieraan kielen oppiminen kuuluu koulutusjärjestelmässämme osaksi jokaisen elämäntulkua (Jaatinen, 2009). Jo 1970-luvulla alkanut kieltenopetuksen järjestelmällinen suunnittelu- ja kehittämistyö näkyy muun muassa siten, että peruskoulussa opiskellaan vähintään kahta kieltä kou-

lun opetuskielen lisäksi (A1- ja B1-oppimäärät) sekä kunnista ja kouluista riippuen valinnaiskieliä (A2- ja B2-oppimäärät) (Saarinen ym., 2019). Perusopetusjärjestelmässä lähtökohtainen myönteisyys kielten opiskelua kohtaan näkyy esimerkiksi ensimmäisen vieraan kielen A1-oppimäärän varhentamisessa niin, että opiskelu on alkanut vuodesta 2020 lähtien jo ensimmäiseltä luokalta (Valtioneuvoston asetus 793/2018). Viime vuosina kiinnostus valinnaiskielten opiskelua kohtaan on kuitenkin selkeästi vähentynyt, ja englannin kielen rooli ainoana A1-kielenä on korostunut (ks. esim. Suomen kieltenopettajien liitto, 2021). Kieltenopetusta koskevat ratkaisut, kuten valinnaiskielten valikoima, ovat lähes poikkeuksetta kuntatason päätöksiä (OPH, 2014; Sajavaara ym., 2007; Vaarala ym., 2021), ja tuoreiden selvitysten mukaan oppilaat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa sen suhteen, mitä kieliä heidän on perusopetuksessa mahdollista opiskella (Kyckling ym., 2019; Skinnari & Sjöberg, 2018).

Perusopetuksessa on läsnä lukuisia kieliä ja kielenkäytön variaatiota, sillä jokainen oppilas ja kouluyhteisön jäsen tuo oman kielellisen taustansa osaksi koulukulttuuria. Koulun arki sisältää kuitenkin kielihierarkioita, joita koulujärjestelmä osaltaan ylläpitää (From, 2020; Kyckling ym., 2019; Lehtonen, 2021). Koulun opetuskieli, pakolliset kielet, valinnaiskielet ja ”muut kielet”, kuten sellaiset maahanmuuttajien puhumat kielet, joita koulussa ei opeteta, asettuvat tietynlaiseen arvojärjestykseen opetussuunnitelmien ja koulutusrakenteen edellyttämällä tavoilla (ks. Kallio-koski ym., 2021). Arvohierarkiasta kertovat muun muassa oppituntien vuosiviikko-tuntimäärät ja asema perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: kieliaineissa äidinkiellellä ja kirjallisuudella on eniten tunteja. Seuraavaksi eniten oppitunteja on A1- ja B1-oppimäärillä, kun taas valinnaiskielten tarjonnassa on suurta vaihtelua (OPH, 2014). Edellä mainitut oppimäärät kuuluvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden varsinaiseen osaan (OPH, 2014). Huonoimmassa asemassa on perustetekstien liitteenä oleva oman äidinkielen opetus, joka on tuntikehyksen ulkopuolella ja jonka järjestäminen on kunnille siksi vapaaehtoista (OPH, 2014). Lisäksi oman äidinkielen oppitunnit järjestetään useimmiten varsinaisten opetustuntien ulkopuolella, ja niille osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista.

Eurooppalaisen kielenopetuksen perusteet ovat pääasiassa olleet sidoksissa yksikielisyysajatteluun (ks. esim. Rapatti, 2010). Vallalla on ollut, ja on paikoin edelleen, niin kutsuttu yksikielisyysnormi (Cenoz & Gorter, 2021; Jørgensen, 2008), jossa eri kielet nähdään tiukasti erillisinä koodeina ja kielten rinnakkaiskäyttö jopa vahingollisena (ks. esim. Dufva ym., 2011). Kielitaidon on ajateltu koostuvan osakompetensseista, kuten kieliopista, sosiolingvivistisestä osaamisesta, strategisesta osaamisesta ja diskurssikompetenssista (Canale & Swain, 1980; Eurooppalainen viitekehys,

2003). Myös suomalaisen kieltenopetuksen kielikäsitystä on voitu pitää monologi-sena, yksilötason prosessina, jossa kielenoppimista on tarkasteltu usein ensisijaisesti formalistisen, osakompetensseista koostuvan rakennejärjestelmän opiskeluna (Salo, 2009). Tuoreista tutkimuksista käy ilmi, että yksikielisyyden normi näyttää edelleenkin ohjaavan suurta osaa opettajista (Alisaari ym., 2019; Lehtonen, 2021).

Suomalaisen kieltenopetuksen sanotaan eläneen jo pidempään keskellä paradigman muutosta (Kantelinen ym., 2016; Mustaparta ym., 2015; Salo, 2009). Vuosikymmenten saatossa se onkin muuttanut muotoaan muun muassa koulutusjärjestelmässämme tapahtuneiden muutosten, uusien kielikoulutuspoliittisten linjausten sekä kieltenopetuksen tarpeiden ja resurssien muuttumisen myötä (esim. Sajavaara ym., 2007). Lisäksi erilaiset oppimisenäkemykset heijastuvat kielikoulutukseen (Pyykkö, 2017). Nykyisin painotetaan kielen roolia merkitysten tuottamisessa ja välittämisessä (Saarinen ym., 2019). Nykykäsitys korostaa monikielistä kompetenssia ja yksilön monikielistä repertuaaria (CEFR, 2018/2020), jossa kielitaito koostuu kielen palasista (*bits of language*, Blommaert, 2010, 8). Eri tilanteissa yksilöt voivatkin käyttää eri osia kielirepertuaaristaan (ks. myös Dufva ym., 2011; Lehtonen, 2015). Yksilötason kielenoppiminen sijoittuu kuitenkin aina johonkin sosiaaliseen todellisuuteen (Dufva, 2020), minkä vuoksi kielitaito tulisi ymmärtää yhteisöllisenä taitona (Flowerdew & Miller, 2008; Lomaa ym., 2013), jossa kokonaisvaltaisen kielikäsit-tyksen mukaisesti korostuvat dialogisuus, funktionaalisuus sekä yhteisöön sosiaalis-tuminen (Salo, 2009).

Suomessa pyrkimys kokonaisvaltaisempaan kielikäsitukseen on näkynyt opetus-suunnitelmatasolla 1980-luvulta lähtien. *Kielikasvatus*, joka Kohosen (2009, 12) mu-kaan tukee kielenoppimisen lisäksi yksilön kasvua ihmisenä, kielenkäyttäjänä ja yhteisön jäsenenä, esitettiin käsitteenä jo vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunni-telman perusteissa toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksen johdantolukuna (Mustaparta ym., 2015): jo tuolloin kielikasvatuksen määriteltiin kuuluvan kaikille opettajille. Uusimmassa perustetekstissä (OPH, 2014) kielikasvatuksen käsite liite-tään kuitenkin edelleen ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen ja vieraan kielen eri oppimääriin (Mustaparta ym., 2015). Tämä jako näkyy opettajankoulutuk-sessa siten, että opettajien kielikasvatuksellinen ja kielididaktinen koulutus kohdis-tuu useimmiten kieliaineiden opetukseen yksi opetuskieli ja yksi kohdekieli kerral-laan (Hildén, 2020; Lahti ym., 2020). Tämä jaottelu on osaltaan myös antanut mui-den aineiden aineenopettajille mahdollisuuden olla kiinnostumatta kieliaineista ja niiden opetuksesta: vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opettamisesta aja-tellaan kuuluvan kieltenopettajille. Koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden

kielenopetuksen vastuun taas ajatellaan kuuluvan erityisesti S2-opettajille (Alisaari & Heikkola, 2020; Honko, 2013; Lahti ym., 2020).

Kielen keskeinen merkitys koulussa on tuotu aiempaa selkeämmin esiin vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH, 2014). *Kielitietoisuus* on osa perustetekstien arvopohjaa koko koulukulttuuria ja kaikkien aineiden opetusta läpileikkaavana teemana (OPH, 2014; 2017; Tarnanen & Palviainen, 2018). Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana, kieliä arvostetaan, ja kielitietoista pedagogiikkaa edellytetään kaikilta opettajilta (OPH, 2014). Sekä kotimaisissa (ks. esim. Aalto & Tarnanen, 2015; Lahti ym., 2020; Lehtonen, 2015) että kansainvälisissä (ks. esim. Beacco, 2017; Beacco ym., 2016; Due ym., 2015; Lorenzo & Trujillo, 2017; van Lier, 2004) tutkimuksissa tehdyt havainnot tukevat käsitystä siitä, että kaikkia oppiaineita on tarkasteltava kielikasvatuksellista näkökulmasta.

Kielitietoisuuden pedagogiikan toteutumisen yhtenä haasteena voi olla se, että kielitietoisuuden käsite ei välttämättä ole opettajille entuudestaan tuttu. Kielitietoisuudella ei myöskään ole yhtä määritelmää, vaan se on määritelty monella eri tavoin eri yhteyksissä (Dufva, 2018; Lilja ym., 2017). Alkujaan 1980-luvun Isosta-Britanniasta peräisin olevan *language awareness* -käsitteen on määritelty tarkoittavan yksilön herkkyyttä ja tietoisuutta kielen ja kielenkäytön merkityksestä ihmisen elämässä (esim. Donmall-Hicks, 1997; Hawkins, 1987). Kielitietoisuus on sittemmin määritelty muun muassa ymmärryksenä siitä, kuinka kielellä rakennetaan merkityksiä sekä kuinka kielenpuhujien kulttuuriset taustat kietoutuvat kielenkäyttöön (Honko & Mustonen, 2018). Kielitietoisuuden on kuvailtu muodostuvan kielellisen luovuuden, metakielellisen tiedon ja pohdinnan sekä kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvien asenteiden verkosta (Krogager-Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019) ja olevan sidoksissa vallankäyttöön ja rakenteisiin sekä yhteisöön kuulumiseen ja arvostukseen (Moate & Szabó, 2018). Opettajan kielitietoisuudella (*teacher language awareness*) viitataan kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa opettajien täsmälliseen tietoon kielen oppimisesta, opettamisesta sekä kielenkäytön tietoisesta havainnoimisesta ja huomioimisesta (ks. esim. ALA, 2022; Hu & Gao, 2020). Tässä tutkimuksessa tarkastelen kielitietoisuutta ja kielitietoisuuden toteutumista kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013) viitekehykseen tukeutuen alaluvussa 3.4.

Kielitietoisuuden moninaisten määritelmien lisäksi käytännön tason haasteiksi nousevat opettajien erilaiset käsitykset kielitietoisuudesta ja sen soveltamisesta opetustyössä. Laajasta vuonna 2016 perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajilta kerätyn aineiston pohjalta kävi ilmi, että vain noin kymmenesosa opettajista oli

saanut kielitietoisuuskoulutusta (Alisaari & Heikkola, 2020). On toki huomattava, että vuonna 2014 julkaistut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä Lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2015 eivät olleet aineistoa kerättäessä vielä astuneet voimaan, minkä vuoksi kielitietoisuuteen liittyviä täydennyskoulutuksia ei aineiston keruuhetkellä juuri ollut järjestetty. Vuoden 2021 lopulla toteutetun Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arvioinnin (Owal Group, 2022) mukaan opettajat tunnistavat kielitietoisuuden tärkeyden aiempaa kattavammin, mutta haasteita koetaan olevan muun muassa siinä, millä tavoin maa-han tulleita oppilaita tuetaan perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen. Yleisopetuksessa työskentelevien opettajien valmiudet kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisessa vaihtelevat huomattavasti (ks. esim. Heikkola ym., 2022).

Lähtökohtaisesti suomalaisessa opettajankoulutuksessa kieleen liittyviä asioita on opetettu luokanopettajien monialaisten opintojen äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa. Kielikasvatukselliset teemat ja kieltenopetus ovat kuitenkin pääasiassa kielten aineenopettajakoulutukseen kuuluvia aihekokonaisuuksia. Tätä järjestelmätason historiallista taustaa vasten kahtiajako ”kieliaineisiin” ja ”muihin aineisiin” on ymmärrettävä, minkä vuoksi kielitietoisuusajattelun vahvistaminen muissakin kuin kielisidonnaisissa oppiaineissa vaatii systemaattisia kehittämistoimenpiteitä sekä opettajien tutkintokoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa (Harju-Autti ym., 2022a; Lahti ym., 2020).

2.2 Oppimisen kohteena koulun opetuskieli

Koulun opetuskielen hallinta on välttämätöntä opinnoissa etenemisen kannalta (ks. esim. Jaspers, 2018; Schleppegrell, 2004; 2020): opintojen kielitaitovaatimukset kasvavat sitä mukaa, kun oppiainesisällöt tulevat runsaammiksi ja haastavammiksi. Opetuskielen hallinta on myös oleellinen edellytys koulutuksen tasa-arvon toteuttamisessa oppilaiden kielitaustoista riippumatta (Pyykkö, 2017). Koulussa oppimistarkoitukseen käytetty kieli, johon englanninkielisissä tutkimuksissa viitataan termillä *academic language*, poikkeaa muissa sosiaalisissa ympäristöissä käytetystä kielestä (Beacco ym., 2016; Cummins, 2016; Lucas & Villegas, 2011; 2013; Lucas ym., 2008; Moore & Schleppegrell, 2020). Käsite syntyi 1970- ja 1980-luvulla tutkimuksista, joissa tarkasteltiin eroja kodin ja yhteisöjen kielenkäytön sekä koulun kielellisten vaatimusten välillä (Schleppegrell, 2012). Käsitettä *academic language* on käytetty sekä tutkimuksessa (Schleppegrell, 2001; 2004) että eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa jo 2000-luvun alkupuolelta lähtien (Council of Europe, 2022). Siinä missä opintojen

kieli on asiakeskeistä ja täsmällistä, arkisissa tilanteissa kielen variaatioiden käyttö on vapaampaa. Esimerkiksi oppimateriaalissa käytetty kieli sekä koevastauksissa ja luokkahuonekeskustelussa vaadittavat kielelliset resurssit poikkeavat puhekielisistä välitunti- tai vapaa-ajan keskusteluista (ks. esim. Lehtonen, 2011). Suomessa koulunkäynti perustuu pitkälti kirjallisiin oppimateriaaleihin (Moate, 2021), minkä vuoksi lukutaidon vahvistamiseen tuleekin kiinnittää erityistä huomiota (OPH, 2021a; Sulkunen, 2013).

Käytän tässä tutkimuksessa termiä koulun opetuskieli vastaamaan käsitettä *academic language*, sillä sana akateeminen liitetään suomalaisessa keskustelussa usein korkea-asteen opintoihin ja niissä tarvittavaan kielitaitoon (Makkonen-Graig, 2020; ks. myös Snow & Uccelli, 2009). Koulun opetuskieli ei kuitenkaan rajaudu vain oppiaineiden opiskelussa edellytettyyn kielitaitoon, vaan koulukontekstissa käytetyssä kielessä on myös vaihtelua esimerkiksi eri tilanteissa ja eri oppiaineissa (Beacco ym., 2016; Snow, 2010). Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä, ja eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön erilaisia näkökulmia (Aalto & Tarnanen, 2015; OPH, 2014). Sujuvaksi kielenkäyttäjäksi kehittyminen edellyttää ponnisteluja ja harjoittelua myös koulun opetuskieltä ensikielensä puhuvilta oppilailta. Kielellisen tuen tarpeita voi siis olla kenellä tahansa kielitaustasta riippumatta (ks. Aalto, 2008; Green, 2020).

Opinnoissa edistyäkseen maahanmuuttajaoppilaiden on saavutettava riittävä osaaminen sekä kielen rakenteiden että kielenkäytön osa-alueilla (Pritchard & O'Hara, 2017). Jotta koulun opetuskielen harjoittelun eri vaiheissa olevat maahanmuuttajaoppilaat eivät jäisi vaille riittävää pedagogista tukea, opettajien tulisi kyetä eriyttämään opetusta voimakkaasti (Commins & Miramontes, 2006; Teräs, 2009). Opinnoissa edellytettävän kielitaidon oppimista ei voi jättää yksinomaan S2-opetuksen tai maahanmuuttajaoppilaiden omalle vastuulle (ks. myös Rapatti, 2010). Koulun opetuskieltä tulisikin opettaa pedagogisesti mielekkäin menetelmin eri oppiaineiden yhteydessä siten, että oppilaiden tuen tarpeet tulevat yksilöllisesti huomioituiksi (esim. Aalto, 2008).

Usein maahanmuuttajaoppilaiden vahvuutena on suullinen kielenkäyttö (Aalto, 2008; Rapatti, 2011; Suni, 1996). Opinnoissa etenemisen kannalta kirjoittamisen taidot ovat kuitenkin välttämättömiä (esim. Halonen, 2007; Rapatti, 2009; Schleppegrell, 2020). Halosen tutkimuksessa (2007) kävi ilmi, että kuudesluokkalaisten monikielisten oppilaiden suomen kielen taito erityisesti kirjoitetun kielen osalta on huolestuttavan heikkoa. Alakouluikäisten parissa kolmen vuoden seurantajänteellä toteutetun tutkimuksen pohjalta Honko (2013) on todennut, että uuden kielen sanastoa ei oteta haltuun pikakurssilla, vaan sanaston kehittymistä on tuettava monin

keinoin ja mielellään ennen kuin oppija kohtaa ongelmia opinnoissa, työssä tai kielellisesti vaativissa sosiaalisissa tilanteissa. Etenkään alakoulun loppupuolella tai vasta yläkouluikäisenä Suomeen muuttaneiden oppilaiden kielelliset valmiudet eivät yläkoulun aikana välttämättä ehdi kehittyä tasolle, joka riittäisi opinnoissa etenemiseen (Harju-Luukkainen ym., 2014; Suni, 1996).

Koulun opetuskielen oppimisen haasteiden lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvissä tutkimuksissa (Berggren ym., 2020; Hilt, 2016; 2017) ja selvityksissä (esim. Antikainen ym., 2015) korostuu se, että maahanmuuttajaoppilaiden muita heikompi opintomenestys ei johdu yksinomaan kehittyvässä vaiheessa olevasta kielitaidosta vaan myös vasta aluillaan olevasta paikallisen kulttuurin tuntemuksesta sekä aiemmista koulukokemuksista, jotka usein poikkeavat länsimaaisesta koulukulttuurista (ks. myös Koehler & Schneider, 2019; Roche, 2016). Myös itseohjautuvuuden puutteen on todettu asettavan haasteita opinnoissa etenemiselle (Berggren ym., 2020; Toscano-Cruz ym., 2020). Sen lisäksi, että maahanmuuttajaoppilaiden uuden kotimaan kielen ja kulttuurin tuntemus on vasta aluillaan, heidän huoltajiensa vajavaiset tiedot uuden kotimaan koulutusjärjestelmästä voivat osaltaan aiheuttaa haasteita esimerkiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä jatko-opintosuunnitelmien osalta (Antikainen ym., 2015). Esimerkiksi Holmbergin ja kollegoiden (2019) tutkimuksesta käy ilmi, että maahanmuuttotastaisten nuorten vanhempien mielipiteillä on merkitystä nuorten tekemiin koulutusvalintoihin, vaikka vanhemmilla ei olisikaan riittävästi tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä (ks. myös Mäkelä ym., 2019).

2.3 Maahanmuuttajaoppilaat koulun opetuskieltä oppimassa

Suomessa kouluikäisille maahanmuuttajille on jo 1980-luvun lopulta järjestetty perusopetukseen valmistavaa opetusta (ks. Kuukka, 2009). Suomi toisena kielenä (S2) -opetus on ollut suomi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppiaineen virallinen oppimäärä jo vuodesta 1994 lähtien (Sunni, 2008a). Oppilaiden oman äidinkielen opetusta on annettu jo 1970-luvulta alkaen (Ikonen, 2007). Kaikki kieleen ja kulttuuriin liittyvät asiat kuuluvat kuitenkin edelleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden paikallisesti päätettäviin asioihin (OPH, 2014), eikä nykyinen lainsäädäntö velvoita esimerkiksi erillisten perusopetukseen valmistavan opetuksen tai S2-ryhmien perustamiseen kunnissa (Saario, 2012; Tainio & Kallioniemi, 2019). Uutena käsitteenä vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisättyä kielitietoisuutta edellytetään kaikilta opettajilta, ja kielitietoisien pedagogiikan voidaankin aja-

tella olevan yksi keino huomioida eri kielitaustoista tulevia oppilaita (esim. Aalto & Tarnanen, 2017; Lahti ym., 2020). Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyttä perusopetukseen valmistava opetus, S2-opetus ja kielitietoisien pedagogiikan velvoite eivät kuitenkaan riitä vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tuen tarpeisiin. Vastikään toteutetusta selvityksestä käy ilmi, että opettajat kokevat perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyvien oppilaiden tukitoimet riittämättömiksi (Owal Group, 2022, 85).

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin kunkin opetusjärjestelyn perusopetuksen kontekstissa. Taulukkoon 1 on koottu tiivis esitys sekä maahanmuuttajaoppilaita huomioivista pedagogisista järjestelyistä että tukimuodoista, joilla kaikkia oppilaita tulisi huomioida. Jätän tässä tutkimuksessa katsomusaineet tarkastelun ulkopuolelle.

Taulukko 1. Pedagogiset järjestelyt ja pedagoginen tuki maahanmuuttajaopetuksessa¹

MAAHANMUUTTAJAOPPILAITA HUOMIOIVAT PEDAGOGISET JÄRJESTELYT perusopetukseen valmistava opetus S2/R2-oppimäärä kielitietoinen opetus kaikissa oppiaineissa oman äidinkielen opetus omakielinen opetus katsomusaineen opetus		
ESIMERKKEJÄ KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMISTAVOISTA MAAHANMUUTTAJAOPPILAILLE		
YLEINEN TUKI	TEHOSTETTU TUKI	ERITYINEN TUKI
Tukimuoto pidempään Suomessa asuneelle, esim. <i>tukiopetus</i>	Tukimuoto perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen, esimerkiksi <i>kielellisesti tuettu opetus</i> , jossa oppiainesisältöjä ja koulun opetuskieltä opiskellaan samanaikaisesti	Tukimuoto erityistä tukea tarvitseville oppilaalle, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti

Perusopetukseen valmistava opetus. Perusopetuslaki (1998/628) mahdollistaa perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisen maahanmuuttotautaisille oppilaille, mutta sen järjestäminen ei ole kunnille pakollista, eikä opettajien kelpoisuusehtoja ole valtakunnallisesti määriteltä. Opetuksen tavoitteena on antaa riittävät valmiudet koulun opetuskielessä sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Perusopetukseen valmistava opetus on

¹ Taulukko on laadittu yhteistyössä Lapin yliopiston väitöskirjatutkija Johannes Ruohon kanssa.

noin yhden lukuvuoden mittainen siten, että 6–10-vuotiailla se kestää vähintään 900 tuntia ja yli kymmenvuotiailla perusopetusikäisillä oppilailta vähintään 1 000 tuntia (OPH, 2015). Ohjaavana asiakirjana Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet (OPH, 2015) antaa runsaasti väljyyttä paikallisen tason opetusjärjestelyihin. Perustetekstissä (2015, 6) todetaan seuraavaa (kursiivit kirjoittajan):

Luku- ja kirjoitustaidon omaksumiseen ja varmentamiseen varataan *riittävästi aikaa*. Mikäli oppilaan taidot eivät riitä perusopetuksessa opiskeluun, tulee oppilaan omassa opinto-ohjelmassa kiinnittää erityistä huomiota *riittävään ja oikea-aikaiseen tukeen perusopetukseen siirryttäessä*. Tarvittaessa oppilas voi jatkaa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, siirtyä opiskelemaan vuosiluokkiin sitomattoman opinto-ohjelman mukaisesti tai *muulla tavoin hänelle parhaiten soveltuvin tukitoimin*. Perusopetukseen siirtyvän luku- ja kirjoitustaidottoman oppilaan riittävästä tuesta huolehditaan.

Tutkimuksissa on osoitettu, että opinnoissa etenemiseen edellytetyn kielitaidon haltuunottoon menee useita vuosia (Collier, 1987; 1989; Cummins, 1981; Demie, 2013; Heppt ym., 2015). Edellä olevassa perustetekstisitaatissa kursivoimani kohdat, jotka käsittelevät perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana tapahtuvaa luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä, ovat ristiriitaisia tutkimuksissa osoitetun kielenoppimiseen tarvittavan ajan suhteen. Myöskään yleisopetuksessa tarvittavan kielitaidon tasoa ei tarkemmin määritellä, vaan tekstissä on mainittu jopa mahdollisuus luku- ja kirjoitustaidottoman oppilaan siirtämisestä yleisopetukseen. Valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvä oppilas on kieltä opetteleva vielä usean vuoden ajan, ja kielitaitoa opitaan muiden aineiden opetuksen yhteydessä (esim. Aalto, 2008). Kuten Rapatti (2010) on todennut, perusopetuksen opetusryhmät eivät kuitenkaan sellaisenaan ole ihanteellisia kielenoppimisympäristöjä, ellei opettaja pedagogisilla ja didaktisilla valinnoillaan kiinnitä kielenoppimisen tukeen systemaattista huomiota.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen merkitys kielen oppimiselle on noussut esiin muun muassa Kuukan ja Metsämuurosen (2016) selvityksessä, jossa yläkoulun valmistavalla opetuksella näkyi selkeä tilastollinen yhteys perusopetuksen päättövaiheen kielitaidon tasoon. Jos yläkouluikäisenä maahan muuttanut oppilas ei ollut osallistunut valmistavaan opetukseen, taitotaso vastasi Eurooppalaisen viitekehysten (2003) perustason kielenkäyttäjän selviytyjän tasoa (A2.2), kun taas valmistavaan opetukseen osallistuneiden taidot olivat itsenäisen kielenkäyttäjän kynnystaitotasolla (B1.1) (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Arjessa selviytymiseen riittävästä kielitaidosta on kuitenkin pitkä matka kielitaitoon, jolla pystyy edistymään opinnoissa: tietoaineiden opiskelussa edellytetään kielitaitotasoa B2 (Aalto, 2008).

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärä. Suomea on tutkittu ja opetettu toisena ja vieraana kielenä jo pitkään (esim. Aalto ym., 1997; Kalliokoski ym., 2015; S2-bibliografia, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa S2-opetuksella on ollut virallinen asema jo vuodesta 1994 lähtien (Suni, 2008a). S2-oppimäärää ei kuitenkaan aina hahmoteta äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen erilliseksi oppimääräksi (Vaarala ym., 2021), jolla on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä, joita tulee noudattaa (OPH, 2014). S2-opetus ei siis ole suomen kielen tuki- tai erityisopetusta (OPH, 2021b), vaan opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden ja kielitietoisuuden kehittymistä sekä tukea lapsen ja nuoren kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin (OPH, 2019).

Hongon (2013) väitöstutkimus osoittaa, että sanastonhallinnan osalta alakouluikäisten suomen kielen tasoerot ovat huomattavia S1- (suomi äidinkielenä ja kirjallisuus) ja S2-oppijoiden välillä: S2-oppijoiden ryhmässä sanasto kehittyy arviolta muutamaa vuotta S1-verrokkeja jäljessä. Vastaavanlainen havainto on tehty ruotsalaisoppilaiden parissa tehdystä tutkimuksesta (Fälth ym., 2022), jonka mukaan ruotsia toisena kielenä puhuvilla 1.–3.-luokkalaisilla oppilailla on haasteita sanastonhallinnassa ja luetun ymmärtämisessä. Taitotasoeroja huomioivan opetuksen tulee olla monipuoliseen kielenkäyttöön ohjaamista ja innostamista (Honko, 2013) sekä kielten että muidenkin oppiaineiden opetuksessa (Fälth ym., 2022). Opetuksen eriyttäminen voi edellyttää muusta opetusryhmästä erillään annettavaa opetusta, jonka toteuttamiseen liittyy myös haasteita ja ongelmia (ks. esim. Baker, 1996; Rodríguez-Izquierdo ym., 2020). Lehtinen (2002) ja Honko (2013) eivät erittele muusta opetusryhmästä erillään annettavan opetuksen ongelmia tarkemmin, mutta sellaisena voisi pitää esimerkiksi tarpeetonta muusta opetusryhmästä eristämistä, josta sekä kansainvälisissä (esim. Berggren ym., 2020; Bunar & Juvonen, 2021; Due ym., 2015; Hilt 2016; 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2021) että kotimaisissa (esim. Saario, 2012; Souto, 2011) tutkimuksissa on kannettu huolta. Kielellisen tuen antamista muusta opetusryhmästä erillään on kritisoitu inkluusioperiaatteen vastaisena (esim. Erling ym., 2022). Laajan inkluusionäkemyksen (esim. Ainscow, 2020) mukaan inkluusio ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat jaoteltaisiin tuen tarpeen mukaisesti opetusryhmiin pysyvästi vaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista omassa kouluympäristössään joustavin opetusjärjestelyin (esim. Alajoki, 2021; Göransson & Nilholm, 2014; Mäkinen & Mäkinen, 2011).

Monipuolinen sanastonhallinta on oppiainesisältöjen oppimisen edellytys (ks. esim. Fälth ym., 2022; Pritchard & O'Hara, 2017). Honko (2013) on tuonut esiin, että yleinen ajattelutapa muiden kuin S2-oppimäärää opettavien opettajien keskuu-

nessa on, että koulun opetuskielen sanasto opitaan pitkälti ilman erityistä ohjausta tai huomion tietoista kiinnittämistä sanastoon. Tämä havainto tukee käsitystä siitä, että muut kuin S2-opettajat eivät lähtökohtaisesti koe oppiaineen kielen opetusta tehtäväkseen, vaan vastuun koulun opetuskielen opettamisesta ajatellaan olevan nimenomaan S2-opettajilla (ks. myös Alisaari & Heikkola, 2020; Lahti ym., 2020).

S2-opetuksen järjestämisen tavat vaihtelevat lainsäädännön puuttumisen vuoksi: esimerkiksi erillisten S2-opetusryhmien järjestäminen ei ole kunnille pakollista (Saario, 2012), vaikka kouluissa S2-oppimäärän mukaista opetusta tuleekin järjestää (Bernelius & Huilla, 2021; OPH, 2021c). Kuukan ja Metsämuurosen (2016) selvityksen mukaan S2-oppimäärää opiskelevista kaksi kolmasosaa oli yhdeksännen luokan aikana saanut jotakin oppimisen tukea, useimmiten joko tukiovetusta (84 % oppilasta), osa-aikaista erityisopetusta (71 %) tai koulunkäynninavustajan tukea (60 %). Muina tukimuotoina oli mainittu läksykerhot (38 %), erillinen ohjaus perusasteen jälkeisiin opintoihin (32 %) sekä resurssiopettajat ja S2-lisätunnit. Arviointiin osallistuneista kouluista 11 prosenttia ei ollut tarjonnut lainkaan tukiovetusta suomen kielen oppimiseen S2-opetuksen lisäksi (Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

S2-oppimäärän aseman ymmärtäminen edellyttäisi koulun opetuskielen oppimisen tuen tarpeiden tunnistamista ja tunnustamista sekä niihin vastaamista sellaisin ratkaisuin, jotka vahvistavat S2-opetuksen asemaa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään sisältyvien tavoitteiden oppimisessa (ks. Rapatti, 2010). Selvyyden vuoksi olisi kuitenkin suositeltavaa käyttää jotakin muuta nimeä kuin S2-oppimäärään viittaavaa nimeä muiden oppiaineiden oppimisen tukimuotojen yhteydessä.

Oman äidinkielen opetus. Suomessa oman äidinkielen opetusta annetaan eniten pääkaupunkiseudulla sekä muissa suurissa kaupungeissa. Kalenterivuonna 2020 oman äidinkielen opetusta annettiin yhteensä 60 eri kielessä, ja opetukseen osallistuneita oppilaita oli yhteensä noin 22 000 (OPH, 2022). Oman äidinkielen opetukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista, ja oppitunnit järjestetään varsinaisen tuntikehyksen ulkopuolella (ks. Kuukka ym., 2015). Viime aikoina kuntien säästöpaineeet ovat entisestään horjuttaneet oman äidinkielen opetuksen asemaa (ks. esim. Tvaltvadze & Liukkonen, 2020). Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen osaaminen on kuitenkin aivan keskeisessä asemassa uusia kieliä opiskeltaessa (Cummins, 2000; Cummins & Early, 2015; Ganuza & Hedman, 2019; Hélot & Young, 2010; Thomas & Collier, 2002). Tutkimustiedon valossa jo vähäininkin oman äidinkielen opetus nimenomaan muodollisen koulutusjärjestelmän puitteissa tukee monikielisen oppijan lukutaidon kehittymistä myös koulun opetuskielessä (Ganuza & Hedman, 2019).

Oman äidinkielen opetuksen opettajien kelpoisuustilanne on ongelmallinen muihin kieltenopettajiin verrattuna. Päätoimisista oman äidinkielen opettajista noin 72 prosenttia on kelpoisia, mutta päätoimisia opettajia on melko vähän, sillä pätevyitysmisväylien puuttuessa oman äidinkielen opettajat eivät voi saada päätoimisia tehtäviä (Pyykkö, 2017). Opetushallituksen asiantuntijan mukaan tarvittaisiin sekä poliittista tahtoa että resursseja, jotta lähitulevaisuudessa oman äidinkielen opetuksen oppimäärä lisättäisiin perusopetuksen säädöspohjaan ja että oman äidinkielen opettajien kelpoisuus määriteltäisiin (Vaarala ym., 2021, 65–66). Kuntien välinen yhteistyö ja etäopetuskäytänteiden kehittyminen näyttäytyvät oman äidinkielen opetuksen potentiaalisina kehittämistäväylinä (Vaarala ym., 2021).

Oppilaan omalla äidinkielellä annettu opetus on mahdollista niissä kouluissa, joissa on kyseistä kieltä puhuvaa opetus- tai ohjaushenkilöstöä. Esimerkiksi Turussa toimii omakielisiä opettajia (OMO-opettajia), jotka antavat opetusta oppilaiden omilla ensikielillä (Muuri, 2014; Pyykkö, 2017). Samran Khezrin (2022) pro gradu -tutkielmasta käy ilmi, että omakielisen opetuksen järjestäminen on koettu hyödyllisenä sekä oppilaiden että opettajan kokemusten perusteella. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta ratkaisua voidaan kuitenkin pitää jossakin määrin ristiriitaisena: oppilaan omalla äidinkielellä annettu tuki asettaa eriarvoiseen asemaan ne oppilaat, joiden ensikieliä ei koulussa osata. Suppea kielivaranto on rajoite, joka tulisi huomioida erikielisiä tukimuotoja järjestettäessä: jos koulussa on läsnä 28 eri kieltä, mutta vain kolmella kielellä voidaan antaa omakielistä tukea, oppilaiden yhdenvertaisuus ei toteudu. Tällöin tuleekin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että kaikista eri kielitaustoista tulevien oppilaiden ensikieliset valjastetaan oppimistarkoitukseen monikielisyyspedagogiikan keinoin (Ahlholm, 2020; Cenoz & Gorter, 2021).

Suomessa monikielisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksen arvo on viime vuosina ymmärretty aiempaa paremmin (Kyckling ym., 2019; Vaarala ym., 2021). On kuitenkin ratkaistava monta asiaa, jotta oman äidinkielen opetuksen saatavuus ja saavutettavuus olisivat valtakunnallisesti riittävällä tasolla (ks. esim. Tarnanen ym., 2017). Haasteena on eri kielten huomioiminen yhdenvertaisuusperiaatteiden näkökulmasta: saatavuuden ja saavutettavuuden osalta oman äidinkielen opetuksen mahdollistaminen kaikilla yhteiskunnassamme läsnä olevilla kielillä lienee mahdollonta, minkä vuoksi monikielisyyspedagogiikkaa hyödyntäviä lähestymistapoja on kehitettävä myös muilla tavoin.

Kolmiportaisen tuen malli. Suomessa on kansainvälisiin sopimuksiin (mm. UNESCO, 1990; 1994; 2017) pohjautuen tehty toimenpiteitä perusopetuksen inklusiivisten käytänteiden mahdollistamiseksi (ks. esim. Lintuvuori ym., 2017; OKM, 2010). Vuodesta 2011 lähtien Suomessa on ollut käytössä kolmiportaisen tuen mal-

li, jossa perusopetuksen tuen tasot jakautuvat yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPH, 2021d), kun aiemmin rakenteet ovat perustuneet yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Inklusiivista kasvatusta ei kuitenkaan tulisi mieltää erityisopetuksen ja yleisopetuksen kahtiajaon rakenteita ylläpitäväksi toiminnaksi, vaan opettajien tulisi yhdessä sitoutua edistämään inklusiivisuutta ja sitä tukevia käytänteitä kouluyhteisöissä (Ainscow, 2020; Alajoki, 2021; Hakala & Leivo, 2015).

Perusopetuslain (642/2010, §16, §17, §30) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada tarpeidensa mukaista kokonaisvaltaista tukea oppimiseen, koulunkäyntiin ja kasvuun. Kolmiportaiseen tukeen siirtymisessä muutoksen tavoitteena on oppimisen tuen saatavuuden ja saavutettavuuden vahvistaminen esi- ja perusopetuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2014 toteuttaman selvityksen mukaan kunnat ovat edistyneet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa perusopetuslain muutosten tavoitteiden mukaisesti, mutta toteutuskäytännöt vaihtelevat huomattavasti kunnittain (OKM, 2014).

Perusopetuslain tuen portaiden kuvauksiin ei sisälly määrittelyä tuen toimeenpanotavoista tai niiden riittävydestä. Yleinen tuki tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja tukitoimia, joita annetaan heti, kun tuen tarve ilmenee (OPH, 2021d), ja sitä voidaan antaa esimerkiksi tukiovetuksena. Tehostettu tuki on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaa ja voimakkaampaa tuen muotoa, jonka antamista varten oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma (OPH, 2021d). Erityiseen tukeen siirrytään, mikäli oppilaalle annettu tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta selviytymään koulutyöstä, ja tällöin oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (OPH, 2021d).

Erilaisten vähemmistöryhmien yliedustus erityisen tuen piirissä on ollut keskustelunaiheena jo pitkään erityispedagogiikan alalla, vaikka maahanmuuttotilaisuus ei itsessään ole erityisen tuen peruste (esim. Jahnukainen ym., 2019). Koulun opetuskielen hallintaan liittyvät kysymykset jäävät kuitenkin kolmiportaisen tuen mallin ohjaavissa asiakirjoissa vaille huomiota. Koulun opetuskielen oppimisen tukimuotoja ei tarkastella myöskään OKM:n selvityksessä kolmiportaisen tuen toimeenpanosta muutoin kuin viittomakielen osalta (OKM, 2014). Yhtenä mahdollisuutena kolmiportaisen tuen mallissa on niin kutsutun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen malli, jonka avulla maahanmuuttajaoppilaita voidaan tukea opinnoissa joustavasti ja yksilöllisesti oman opinto-ohjelman mukaan (OPH, 2021d). Tällöin kyse on yksilötason ratkaisuista, joiden toteutuminen edellyttää pedagogisiin asiakirjoihin kirjattavien tuen tarpeiden dokumentoinnin lisäksi vankkoja järjestelyitä.

Useissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että oppimisvaikeuksien erottaminen kielellisen tuen tarpeista on haastavaa (Geva & Massey-Garrison, 2013; Huhta ym.,

2019; Sinkkonen ym., 2011). Esimerkiksi Niemi kollegoineen (2019) on huomauttanut, että maahanmuuttajaoppilaiden alisuoriutumisen ehkäisemiseksi pelkkä kielitaidon vahvistaminen on riittämätön ja liian yksinkertaistettu lähestymistapa, minkä vuoksi moniammatilliset tukitoimet ovatkin tarpeen.

Tukiopetus on perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 16 § 1 mom. 642/2010) säädetty yleisen tuen muoto. Lain mukaan ”tukiopetusta annetaan joko oppilaan työjärjestyksen mukaisten, sellaisten oppituntien aikana, joihin tuen tarve liittyy, tai oppituntien ulkopuolella”, ja tukiopetuksen tulee perustua monipuolisiin menetelmiin ja materiaaleihin, joiden avulla voidaan tarkastella opittavaa asiaa uusista näkökulmista.

Suomen kielen oppimiseen tukiopetusta saaneiden maahanmuuttajaoppilaiden osuutta on tutkittu vuoden 2012 PISA-tutkimuksen yhteydessä (Männikkö & Kirjavainen, 2015). Vaikka kysymys oli kohdistettu nimenomaan tukiopetukseen eikä S2- tai R2-opetukseen, osa vastaajista on saattanut mieltää nämä samaksi asiaksi (Männikkö & Kirjavainen, 2015). Noin puolet maahanmuuttajaoppilaista ja kaksi viidesosaa maahanmuuttotautaisista oppilaista vastasi saaneensa tukiopetusta suomen kielen oppimiseen. Erityisesti Venäjältä, Virosta, Irakista ja Kiinasta lähtöisin olevat oppilaat ilmoittivat osallistuneensa suomen kielen tukiopetukseen, kun taas esimerkiksi Somaliasta, Turkista ja entisen Jugoslavian alueelta tulleet oppilaat ilmoittivat saaneensa suomen kielen tukiopetusta selvästi muita harvemmin.

Kaksi kolmasosaa PISA-tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajaoppilaista vastasi, että he eivät olleet saaneet lainkaan tukiopetusta suomen kielen oppimiseen. Maahanmuuttotautaisista oppilaista neljä viidesosaa ilmoitti, ettei ollut saanut lainkaan suomen kielen tukiopetusta kyseisen vuoden aikana. Sekä maahanmuuttajaoppilaille että maahanmuuttotautaisille oppilaille oli annettu tukiopetusta pääosin korkeintaan kaksi tuntia viikossa. Yläkouluiässä, 13-vuotiaana tai sitä vanhempana maahan muuttaneet ilmoittivat muita useammin saaneensa kyselyä edeltäneen vuoden aikana tukiopetusta suomen kielen oppimiseen (Männikkö & Kirjavainen, 2015).

Vuosiluokilla 7–9, joilla on käytössä aineenopettajajärjestelmä, tukiopetuksen järjestäminen oppituntien aikana edellyttää joko lukujärjestysteknisiä erityisjärjestelyitä tai erillistä opettajaresurssia. Erityisesti kouluissa, joissa on käytössä joko nelitai viisijaksojärjestelmä ja lukujärjestykset vaihtuvat jaksojen yhteydessä, oppituntien aikana annetun tukiopetuksen järjestäminen vaatii huolellista suunnittelua ja arviointia. Uutena ilmiönä suomalaisessa yhteiskunnassa näyttäytyy yksityisten yritysten tukiopetustarjonta, joka haastaa perusopetuksen perinteistä ajatusta siitä, että kaikki oppilaat saisivat tarpeidensa mukaista tukea koulun järjestämänä.

2.4 Kielen ja sisällön samanaikaisesta oppimisesta

Kielen ja sisällön oppimisen suhde on aina tilanne- ja yksilösidonnainen: kielen avulla voi oppia sisältöjä ja sisällön avulla voi oppia kieliä (esim. van Lier, 1996). Oppiaineiden opiskelua muulla kuin koulun opetuskielellä järjestetään joissakin Suomen kunnissa (Peltoniemi ym., 2018; Sajavaara ym., 2007), ja kohdekielen käytämisen määrä vaihtelee suppeammasta kaksikielisestä eli kielirikasteisesta opetuksesta (noin 25 % opetuksesta kohdekielellä) laajamittaisempiin malleihin, joissa noin puolet opetuksesta annetaan kohdekielellä (kaksikielinen opetus ja kielikylypy-opetus) (ks. myös OPH, 2014). Kielikylypyopetuksen haasteina ovat muun muassa opettajapula sekä riittämättömät opettajankoulutusväylät erityisesti yläkoulun aineenopetuksen osalta (Pyykkö, 2017). Kaksikielisestä opetuksesta käytetään usein nimitystä *Content and Language Integrated Learning* (CLIL-opetus), jossa esimerkiksi historian tai biologian oppiainesisältöjä opetetaan muulla kuin oppilaiden ensikielillä tai koulun opetuskielellä (Aalto, 2008; Dalton-Puffer & Nikula, 2014; Hu & Gao, 2020; Roiha, 2020). CLIL-opetuksen on joissain yhteyksissä todettu olevan pohjoisamerikkalaisen *Content Based Instruction* (CBI) -lähestymistavan eurooppalainen vastine (ks. esim. Snow, 2017), mutta täysin verrattavista malleista ei ole kyse, sillä CBI:ssa opetuksen välineenä ja kohteena on koulun opetuskieli eli englanti eikä vieras kieli (ks. myös Dalton-Puffer, 2011; Dalton-Puffer & Nikula, 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltu pedagoginen tukimuoto, *kielellisesti tuettu opetus* (kietu-opetus), perustuu ensisijaisesti ajatukseen, että oppiainesisältöjä voidaan opettaa yhdessä koulun opetuskielen kanssa, ks. *Content Based Instruction* (CBI, Brinton & Snow, 2017; Mohan, 1986; Snow, 2017). Tällainen lähestymistapa opiskeluisa edellytetyn kielitaidon kehittämiseen on ollut käytössä esimerkiksi Pohjois-Amerikassa jo 1980-luvulta lähtien, ja se on neljässä vuosikymmenessä noussut yhdeksi käytetyimmistä tavoista kielenoppijoiden tukemisessa (ks. esim. Brinton & Snow, 2017). Brinton ja Snow (2017) toteavat kuitenkin, että CBI on alati kehittyvä lähestymistapa, joka saa uusia muotoja uusissa käyttöympäristöissä.

Sisällön ja kielen yhdistävän opetuksen pioneerina pidetty Mohan kirjoitti vuonna 1986 julkaistun kirjansa esipuheessa:

If teachers are to integrate language and content in the classroom, they need ways of organizing material to aid both the development of language and the development of understanding. They also need ways of coordinating language objectives with content area objectives. (Mohan, 1986, iv)

Brinton ja Snow (2017) siteeraavat Mohania (1986), jonka mukaan on löydettävä keinoja tukea oppilaita kielen ja sisällön oppimisessa: *laissez-faire*-toimintamalli, joka

sysää vastuun oppijalle itselleen, ei riitä (ks. myös Kuusela ym., 2008; Rapatti, 2010). CBI on määritelty kattokäsitteeksi kolmelle erilaiselle kielelle ja sisältöä yhdistävälle lähestymistavalle, jotka ovat teemapohjainen (*theme-based*), tuettu (*sheltered*) ja täydentävä (*adjunct*) (Brinton & Snow, 2017). Teemapohjaisessa opetuksessa kieltenoppijoiden omat kiinnostuksen kohteet ovat keskiössä, ja aiheet voivat siten vaihdella esimerkiksi luonnonsuojelusta supersankareihin. Tuetun opetuksen mallissa kieltenoppijat erotetaan omaksi ryhmäkseen ja opiskeltavia sisältöjä opetetaan opiskeltavalla kielellä. Tuettuun opetukseen on kehitelty jopa kaupallisia malleja (esim. *Sheltered Instruction Observation Protocol, SIOP*[®], Echevarría ym., 2017). Täydentävässä opetuksessa kielen ja sisällön opetus yhdistetään niin, että kieliaineesta ja sisällönopetuksesta vastaavat opettajat tekevät yhteistyötä. Tuoreen tapaustutkimuksen tulosten perusteella Patricia Bárcena-Toyos (2022) toteaa, että SIOP- ja CLIL-menetelmien yhdistäminen voisi hyödyttää opettajia ammatillisessa kehitymisessä kielen ja sisällön yhdistävässä opetuksessa.

CBI- ja CLIL-opetuksella on samankaltaisia piirteitä: oppiainesisältöjä opiskellaan kielellä, joka ei ole oppilaan ensikieli (Brinton & Snow, 2017; Cenoz, 2015). Keskeinen ero on kuitenkin se, että CLIL-opetuksessa oppiainesisältöjä opiskellaan useimmiten sellaisella kielellä, joka ei muilta osin ole koulutuksessa pääasiallisesti käytetty kieli (Dalton-Puffer & Nikula, 2014). Sekä CBI- että CLIL-lähestymistapojen tavoitteena on monikielisyyden ymmärtäminen vahvuutena (Cenoz, 2015). Brintonin ja Snow'n (2017) mukaan esimerkiksi Yhdysvalloissa CLIL-opetukseen kuuluvat oppilaat tulevat hyvin erilaisista taustoista CBI-opetuksen ryhmiin kuuluviin verrattuna: CLIL on korkeasti koulutettujen valinta, kun taas CBI:n kohderyhmänä ovat pääasiassa alemmasta sosioekonomisesta taustasta tulevat maahanmuuttajaoppilaat. Myös Suomessa kaksikieliseen CLIL-opetukseen osallistuminen on perheiden tekemä valinta, joka on mahdollinen vain kunnissa, jotka CLIL-opetusta järjestävät (esim. Peltoniemi ym., 2018).

Kuten aiemmin tässä luvussa toin esiin, kielihierarkioista huolimatta on kannustettavaa ja suositeltavaa käyttää kieliä rinnakkain ja limittäin kaikessa oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (Creese & Blackledge, 2010; Duarte, 2018; García, 2009; García & Wei, 2014). Kielten rinnakkaiskäyttö eli limittäiskieleily (*translanguaging*) nähdään lupaavana lähestymistapana monikielisten oppilaiden tukemiseen myös Suomessa (esim. Aalto & Tarnanen, 2017; Ahlholm, 2020; Lehtonen, 2015). *Translanguaging*-käsitteen alkuperä on 1990-luvun Walesissa (Williams, 1994), missä oppilaita kannustettiin englannin ja kymrin kielten limittäiskäyttöön oppimisen edistämiseksi (ks. esim. Wei, 2018). Ofelia García (2009) on määritellyt kyseisen käsitteen tarkoittavan kaksikielisten kielenkäyttäjien tapaa käyttää eri kieliään todel-

lisuuden jäsentämiseen. Käsitteenä limittäiskieleily on kuitenkin saanut myös kritiikkiä osakseen muun muassa siksi, että sitä on käytetty laajalti eri yhteyksissä ikään kuin kaiken kattavana sateenvarjokäsitteenä (Wei, 2018), joka käsittää niin yksilön sisäsyntyisen kielitajun, kieliteorian kuin kielipedagogiset menetelmätkin (esim. Jaspers, 2018).

Koulukontekstissa tapahtuva suunnitelmallinen limittäiskieleily on kansainvälisessä kirjallisuudessa käsitteenä tarkennettu pedagogiseksi limittäiskieleilyksi (*pedagogical translanguaging*, Cenoz & Gorter, 2020; 2021, *translanguaging pedagogy*, Cummins, 2019, García, 2009). Suomessa esimerkiksi Lehtonen (2021) käyttää käsitettä limittäiskieleilyn pedagogiikka. Kun oppilaiden eri kielten olemassaolo tunnustetaan ja valjastetaan opetuksen suunnitelmallisuuden kautta vahvuudeksi, se todennäköisesti vahvistaa oppilaita niin kielenkäyttäjinä kuin sisällönoppijoina (Ahlholm, 2020; Cenoz & Gorter, 2021). Pedagogisen limittäiskieleilyn yhtenä keskeisenä tavoitteena on oppilaiden aiemman osaamisen hyödyntäminen (Cenoz & Gorter, 2021; Cummins, 2019). Käytännön tasolla, etenkin perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppiainejakoissa arjessa, haasteeksi nousee kuitenkin se, että erilaisista kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustoista tulevien oppilaiden kielitaito sekä omassa ensikielessään että lähtömaan koulun opetuskielessä voi olla hyvinkin rajallinen (esim. Dryden-Peterson, 2016; Roche, 2016), ja samankaltaiset haasteet koskevat myös opiskeltavia oppiainesisältöjä (ks. esim. Aalto, 2008; Virta, 2009). Näin ollen pedagogisen limittäiskieleilyn mahdollisuudet ovat hyödynnettävissä parhaiten tilanteissa, joissa oppilaan taidot sekä omassa ensikielessään että opiskeltavissa asiasisällöissä ovat jo melko vahvat (esim. Baker, 1996; Schleppegrell ym., 2022). Oppilaiden ensikielten myönteinen huomioiminen limittäiskieleilyn ja monikielisyyspedagogiikan keinoin on joka tapauksessa tärkeää. García ja Sylvanin (2011) mukaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa luokissa tulisi hyödyntää monikielistä kommunikointia niin, että kaikkien kielelliset taidot tulevat käyttöön sen sijaan, että luokissa keskityttäisiin vain opetuskielen riittävään hallintaan. Schleppegrell kollegoineen (2022) kuitenkin painottaa, että pedagogisen limittäiskieleilyn vaikutuksia kielenoppijoiden oppimistuloksiin ei ole vielä riittävästi tutkittu.

Kielellisesti tuettu opetus on verrattavissa edellä kuvattuun CBI-lähestymistapaan, jossa koulun kieltä ja sisältöä opiskellaan samanaikaisesti niin, että oppilaiden osaamia kieliä hyödynnetään oppimisprosessissa ja monikielisyys ymmärretään vahvuutena (ks. myös Cenoz, 2015). Kielellisesti tuettu opetus eroaa S2-opetuksesta siitä syystä, että se on pedagoginen tukimuoto, jonka avulla eri oppiaineiden opiskeltavia sisältöjä tarkastellaan monipuolisesti erilaisin kielipedagogisin menetelmin. Kielitietoisesta pedagogiikasta kielellisesti tuettu opetus eroaa eri-

tyisesti siltä osin, että kielitietoista pedagogiikkaa edellytetään kaikilta opettajilta. Tämä koskee opetusta myös sellaisissa luokissa, joissa monikielisyys ei ole läsnä samalla tavalla kuin luokissa, joissa on koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita. Kielitietoisesta pedagogiikasta hyötyvät kaikki oppilaat kielitaustoista riippumatta, kun taas kielellisesti tuetun opetuksen ensisijainen tehtävä on tukea koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita.

On perusteltua tarjota sekä sisällön että kielen oppimiseen kohdennettua systemaattista tukea oppilaalle, joka voidaan maassaoloaikansa perusteella luokitella vastasaapuneeksi (Gitschthaler ym., 2021; Thorstensson Dávila, 2012). Kielellisesti tuetussa opetuksessa tarkastellaan oppiaineiden luokkatasoisia ydinsisältöjä siten, että kieleen, sanastoon ja käsitteisiin kiinnitetään tarkempaa kielitietoista huomiota kuin niillä yleisopetuksen oppitunneilla, joissa oppilaiden arvioidaan lähtökohtaisesti osaavan koulun opetuskieltä sujuvasti. Seuraavassa luvussa paneudun tutkimukseni kohteena olevan kielellisesti tuetun opetuksen taustoihin, teoreettisiin lähtökohtiin sekä kuvaan kielellisesti tuetun opetuksen toimintamallin.

3 KIELELLISESTI TUETUN OPETUKSEN VIITEKEHYS

Kielellä ja kielitaidolla on merkittävä rooli yksilön kasvussa osaksi yhteisöä (ks. esim. Halliday, 1964/2007). Tässä väitöstutkimuksessa ekologinen systeemiteoria (Bronfenbrenner, 1979; 1992/2005) toimii kehityspsykologisena viitekehyksenä tarkasteltaessa yksilön kasvua kohti yhteiskunnan kokonaisvaltaista jäsenyyttä. Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta kielenoppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Vygotsky, 1978; 1986). Ekologinen kielenoppimisnäkökulma korostaa sitä, että kieltä opitaan aktiivisessa toiminnassa kaikilla elämänalueilla, ja oppimista tapahtuu erityisesti silloin, kun kielenoppijalla on mielekäs suhde opiskeltavaan kieleen ja uudella kielellä opiskeltaviin asioihin (van Lier, 2004). Toisin sanoen, tavoitteena on ympäröivän yhteisön kanssa vuorovaikutteinen, aktiivinen ja jatkuva kielenoppimisprosessi sen sijaan, että tavoiteltaisiin jotakin määriteltyä tai staattista lopputulosta (van Lier, 2004). Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013) tarjoaa tarkastelupinnan erityisesti kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten oppilasjoukkojen kielellisen tuen tarpeiden analysointiin. Tässä luvussa kuvaan hyödyntämäni teoreettiset lähtökohdat pääpiirteittäin sekä ne tavat, joilla niitä olen tässä tutkimuksessani soveltanut. Alaluvussa 3.5 esittelen kielellisesti tuetun opetuksen toimintamallin.

Tulkitsen valitsemani tutkimukselliset lähtökohdat toisiaan täydentäviksi: Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) systeemiteorian avulla luon kehikon, jonka ytimessä on oppilaiden (mikrotason) sekä opettajien, opetusryhmien ja koulun henkilöstön (mesotason) välinen pedagoginen vuorovaikutus lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978), tavoitteena oppiminen. Oppimisen edellytyksenä on opettajan ja oppilaan välinen aktiivinen vuorovaikutus (van Lier, 2004; 2008a; 2008b), jonka toteutumiseksi on varmistettava, että pedagoginen toiminta on kielellisesti vastuullista (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013): oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taustat on huomioitava pedagogisissa ja didaktisissa ratkaisuissa.

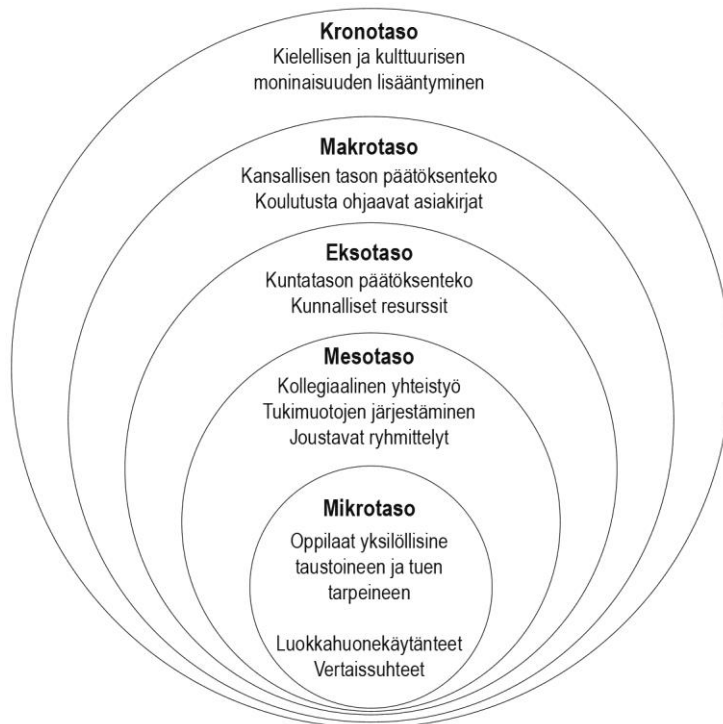
3.1 Tavoitteena yhteiskunnan täysivaltainen jäsenyys

Käsitteellistäakseni kielellisesti tuetun opetuksen toimintamallia koulun arjen pedagogisena tukimuotona hyödynnän tulkintaa Urie Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) ekologisesta systeemiteoriasta. Systeemiteorian avulla luokkahuonekontekstissa toteutetun tukimuodon käytännöt ja taustat avautuivat tarkasteluun osana perusopetusjärjestelmäämme. Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) mukaan yksilön kehittymisen edellytyksenä on vuorovaikutus, jota tapahtuu niin kotona, koulussa, työyhteisössä kuin laajemmin yhteiskunnassa. Mallin ytimessä, mikrotasolla, on yksilö, jota ympäröivät järjestyksessä sisältä ulospäin luettuna koti, koulu, työyhteisö ja yhteiskunta. Bronfenbrenner on nimennyt mikrotasoa seuraavat tasot mesosysteemiksi, eksosysteemiksi ja makrosysteemiksi. Näiden tasojen lisäksi Bronfenbrenner on myöhemmin lisännyt malliinsa kronotason, joka edustaa yhteiskunnallisia, ajassa tapahtuvia muutoksia (Bronfenbrenner, 1992/2005).

Systeemiteorian eri tasoja voidaan tarkastella sekä yksittäin että dialogisesti suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi van Lier (2004) toteaa Bronfenbrennerin mallin arvon päilevän nimenomaan siinä, että se mahdollistaa eri tasojen välisen vuorovaikutuksen tarkastelun suhteessa yksilöön. Mikrotasolla yksilö kommunikoi ja toimii useiden mikrosysteemien kanssa, kun taas mesosysteemi edustaa mikrosysteemien välistä vuorovaikutusta kuten perhettä ja yhteisöllistä vuorovaikutusta. Eksosysteemillä viitataan virallisiin ja epävirallisiin sosiaalisiin rakenteisiin, jotka rakentuvat sosiaalisista suhteista, joihin yksilö ei välttämättä suoranaisesti pääse vaikuttamaan. Eksotason rakenteilla ja tapahtumilla voi kuitenkin olla vaikutusta yksilöön joko välillisesti tai välittömästi – tai ei ollenkaan. Makrosysteemi, alkuperäisen mallin uloin kerros, sisältää edellä mainitut tasot, jotka yhdessä muodostavat laajemman sosiokulttuurisen kokonaisuuden, esimerkiksi yhteiskunnan alakulttuureineen, resursseineen, elämäntapoineen ja sosiaalisine toimintoineen. (Van Lier, 2004, 208–210.)

Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa ja sille pohjautuvaa systeemistä ajattelua on käytetty lukuisissa kasvatus- ja koulutusalan tutkimuksissa (esim. Bär-lund, 2020; Saghafi ym., 2017; Vlasov, 2018), sillä teoria mahdollistaa ympäristötekijöiden ja vuorovaikutussuhteiden merkityksen tarkastelun osana ihmisen sosioliisaatioprosessia (Härkönen, 2008). Yhteistä Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa hyödyntäville tutkimuksille on se, että niiden avulla tarkastellaan tutkimuksen kohteeseen sidoksissa olevia tekijöitä sekä systeemiteorian eri tasoilla että tasojen välisessä vuorovaikutuksessa.

Tässä väitöstutkimuksessa olen soveltanut Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) systeemistä ajattelua yläkouluikäisille kielenoppijoille suunnattujen tukirakenteiden toteutumisen ja kehittämistarpeiden tarkasteluun. Toisin kuin Bronfenbrenner (1979; 1992/2005), en keskity tässä tutkimuksessa yksilön kehittymiseen vaan hyödynnän systeemiteoriaa luokittelemalla perusopetuksen toimintakenttiä mikrotasolta kronotasolle sijoittamalla perusopetuksen systemiset toiminnot eri tasoille. Kuviossa 1 esittelen jäsentelyn, jonka mukaan olen Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa tässä tutkimuksessa hyödyntänyt.



Kuvio 1. Perusopetuksessa läsnä olevat tasot Bronfenbrennerin ekologisten systeemiteorian (1979; 1992/2005) mukaisesti jaenneltynä

Mikrosysteemiä edustavat oppilaat yksilöllisine tarpeineen ja taustoineen sekä luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus opettajan ja vertaisten kanssa. Mesotaso vastaa koulun arjen toimintakenttää, joka pääasiassa koostuu opettajista, koulun muusta henkilökunnasta sekä erilaisista opetusryhmistä. Eksotaso taas edustaa kunnallista päätöksentekoa ja koulujen resursseja, joihin oppilaiden vaikutusvalta ei

ulotu, mutta jotka suoraan vaikuttavat mikro- ja mesotason toimintaan joko parantavasti tai heikentävästi. Makrotasoksi olen määritellyt yhteiskunnallisen päätöksenteon, joka koulukontekstin osalta tarkoittaa muun muassa opettajien kelpoisuusvaatimuksia sekä lakeja, asetuksia ja opetussuunnitelmia, joilla on runsaasti merkitystä koulun käytännön tason ratkaisuita tehtäessä. Uloimman kerroksen eli kronotason tapahtumiksi lukeutuvat kulttuuriset muutokset, ja perusopetuksen kontekstissa liitän kronotason teemoiksi erityisesti tämän tutkimuksen osalta kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisen. Systemiteorian kautta oli mahdollista tarkastella koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille suunnattuja tukimuotoja laajemmin kuin yhden koulun pedagogisena toimintana.

3.2 Pedagoginen dialogi kielellisen tuen perustana

Kielenoppiminen on sosiaalista ja dynaamista toimintaa, joka on sidoksissa arjen tilanteisiin ja jossa muilla ihmisillä ja vuorovaikutussuhteilla on keskeinen rooli (Lehtonen ym., 2015; van Lier, 2004). Sosiokulttuurisesti painottunutta vygotskylaisen perinteen kielenoppimistutkimusta on paljon, mutta tavat, joilla sosiokulttuurista teoriaa tutkimuksissa sovelletaan, vaihtelevat (ks. esim. Hughes, 2021.) Lähikehityksen vyöhykkeen käsite (*the Zone of Proximal Development, ZPD*, Vygotsky, 1978) edustaa yhtä sosiokulttuurisen oppimisteorian ydinkäsitteistä, ja sitä on hyödynnetty psykologian ja kasvatusalan tutkimuksissa laajalti erityisesti länsimaissa (Lantolf & Thorne, 2006). Vygotsky määritteli lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeksi, joka kuvaa ongelmanratkaisu- tai oppimistilanteissa etäisyyttä oppijan itsenäisen suoriutumisen sekä toisen tukemana suoriutumisen välillä. Vygotskyn (1978) mukaan onkin tärkeää tarkastella oppijan senhetkistä osaamista mutta myös sitä, millaiseen suoritukseen oppijan on avustettuna mahdollista päästä (ks. esim. Wertsch, 1985). Oppimistilanteessa tavoitteena on toimia lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa tuen antaja on yleensä opettaja tai vaihtoehtoisesti taitavampi vertainen. Suni (2008b, 177) kiteyttää, että ”lähikehityksen vyöhykkeessä onkin pitkälti kyse opetuksen ja ohjaamisen mielekkyydestä ja relevanssin varmistamisesta”.

Keskeisessä asemassa lähikehityksen vyöhykkeelle pyrittäessä on oikea-aikainen tuki, josta käytetään englanninkielistä termiä *scaffolding* (Wood ym., 1976). Termiä on käytetty suomenkielisessä kontekstissa joko sellaisenaan (esim. Lehtonen, 2013) tai siitä on käytetty esimerkiksi käännöstä oikea-aikainen tuki (Scotson, 2020; Suni, 2008b; Tammelin-Laine, 2014) tai oikea-aikainen kollektiivinen tukeminen (Alanen, 2000). Aivan kuten Tammelin-Laine (2014) tuo esiin, puhuttaessa oikea-aikaisesta

tuesta pedagogisen toiminnan vuorovaikutteisuus jää ilmentymättä. Scaffolding-käsitteellä ei tarkoiteta kielenkäytön yksinkertaistamista tai selkokielisyyttä vaan sitä, että opettaja tarjoaa monipuolista tukea kielen ja sisällön oppimiseen vuorovaikutustilanteessa (Lucas ym., 2008; Walqui, 2006). Olen määritellyt tässä väitöstutkimuksessani scaffolding-käsitteen *pedagogisen tuen dialogiksi*, jonka toteutuminen edellyttää vastavuoroisuutta, oppijan ja opettajan välistä dialogia. Vastavuoroisuuden toteutumisesta opettaja kantaa ensisijaisen vastuun, mutta myös oppijalla on vastuullinen rooli.

Kielenoppimisen kontekstissa van Lier (1996; 2004) on kuvannut pedagogisen tuen dialogin kuusivaiheisena prosessina. Tässä prosessissa opettaja on vastuussa harjoittelun jatkuvuudesta, kontekstisidonnaisesta tuesta, oppilaiden kannustamisesta, oppilaiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistamisesta, oppilaiden itseohjautuvuuden vahvistamisesta sekä haasteiden ja harjoittelun tasapainon luomisesta (ks. myös Alisaari & Harju-Autti, 2020). Harjoittelun jatkuvuus koostuu sekä riittävästä toistoista pedagogisessa vuorovaikutuksessa (mikrotaso) että asianmukaisista resursseista, joilla jatkuvuus mahdollistetaan (makrotaso). Kontekstisidonnaisella tuella oppilaat saavat harjoitella opetussuunnitelmatasolla määriteltyjä oppiainesistöjä niin, että kielitaidon tasoon kiinnitetään huomiota. Oppilaiden kannustamisella ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemisella on keskeinen merkitys turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Taitojen karttuessa oppilaiden itseohjautuvuus vahvistuu, ja yhtenä keskeisenä osana van Lierin (1996; 2004) viitekehystä onkin tuen asteittainen purkaminen. Kun tavoitteena on koulun opetuskielen ja oppiainesistöjen osaaminen, tuen vähentämistä ei ole syytä kiirehtiä, vaan pitkäjänteiselle harjoittelulle on hyvä antaa aikaa, sillä kansainvälisten tutkimusten mukaan koulun opetuskielen oppimiseen kuluu jopa 5–7 vuotta (Collier, 1989; Cummins, 2016; Demie, 2013; Heppt ym., 2015).

Luokkahuonekontekstissa opetustilanteen päävastuu on opettajalla. Opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset valinnat ovat avainasemassa siinä, miten oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea (ks. didaktinen kolmio, Kansanen, 2004). Oppimateriaalien sisällöt eivät yksilötasolla ole automaattisesti saavutettavissa, jos oppilaalla ei ole riittävästi kielellistä ja sisällöllistä pohjatietoa käsiteltävästä aiheesta (Moate, 2021; Schleppegrell, 2020; van Lier, 2004). Tällöin opettajan rooli tuen antajana korostuu. Oppimisprosessi edellyttää saatavilla olevan tiedon saavutettavuutta. Jos opiskeltavan oppiaineen sisältö on haastavaa ja oppilaan elämismaailman näkökulmasta kaukaista, kuten vaikkapa Afganistanista muuttaneen oppilaan suhde Suomen 1930-luvun tapahtumiin, eikä oppimateriaalin teksti tue oppilasta sisällön ymmärtämisessä, oppiminen jää toteutumatta sekä kielen että sisällön osalta. Didaktisen kolmion

(Kansanen, 2004) avulla voidaan hahmottaa opettajan vastuu pedagogisen tuen dialogin vastuunkantajana. Kuten Aalto (2009, 404) kollegoineen on todennut:

Opetus on oikeastaan välineiden antamista siihen, että oppija saisi jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä: hänellä olisi pääsy yhteisön resursseihin, ja hän voisi kokea tekijyyttä ja omistajuutta niissä toiminnoissa ja tuotoksissa, joita yhteisö toteuttaa.

Sitäkin huolimatta, että kieliaineita integroidaan nykyisin moniin teemoihin ja oppiaineisiin (Saarinen ym., 2019), koulukontekstissa tapahtuvan kielenoppimisen on katsottu olevan sidoksissa enimmäkseen nimettyihin oppiaineisiin (Kaikkonen, 2005; Lahti ym., 2020; Salo, 2009). Oppiaineesta riippumatta jokaisessa oppimistilanteessa ja koko oppimisprosessissa ovat läsnä opettajan ja oppilaan toiminta, vuorovaikutuksen ja kielenkäytön kerrostuneisuus sekä oppimisympäristön kaikkien osatekijöiden keskinäisriippuvuudet sosiaalisine, fyysisine ja symbolisine ulottuvuuksineen (van Lier, 2010). Kielen kaikkiallisuus ja kielen keskeinen merkitys oppimisen ja ajattelun työkaluna edellyttääkin kielen roolin perinpohjaista tarkastelua kaikissa oppiaineissa.

3.3 Kielenoppimisen kaikkiallisuus

Ekologisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kielenoppimista tapahtuu kaikkialla ja kielenoppimisprosessi edellyttää vuorovaikutuksellista osallistumista. Van Lierin (2004; 2008a) mukaan ekologinen kielentutkimus tarkastelee kielen ja sen käyttöympäristöjen välisiä suhteita. Näitä suhteita voivat olla esimerkiksi kielen ja fyysisen ympäristön suhteet, kielen ja sosiaalisen ympäristön suhteet, kielten väliset suhteet kielellisessä moninaisuudessa sekä kielenoppijan ja oppimisympäristön väliset suhteet. Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisesti kielenoppijan ja oppimisympäristön välisiä suhteita sekä pedagogisen tuen toteutumista ekologisen systeemiteorian tasojen välisessä vuorovaikutuksessa.

Ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielenoppiminen on kontekstisidonnaista, aktiivista ja vuorovaikutuksellista toimintaa. Oppimistilanteessa läsnä olevat henkilöt – niin oppijat kuin opettajat – edustavat omia kielellisiä ja kulttuurisia taustojaan, ja jokaisella on omat oppimistilanteita koskevat odotuksensa ja tavoitteensa (ks. myös Lahti ym., 2020; Tella & Harjanne, 2004; van Lier, 2004). Kielellisesti tuetussa opetuksessa oppijan ja ympäristön välisiä vuorovaikutussuhteita tarkastellaan kielipedagogisesta näkökulmasta auttamalla oppijaa luomaan suhde sekä opiskeltavaan sisältöön että kieleen.

Kielenoppimisprosessi tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa, jossa yksilön toiminta on avainasemassa (van Lier, 2004). Keskeistä onkin tarkastella, minkälaisia oppimisen mahdollisuuksia koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille luodaan kouluissa ja luokkahuoneissa. Oppilaiden on saatava aktiivisesti harjoitella koulussa kaikkia osataitoja: puhumista, kuuntelemista, lukemista ja kirjoittamista (van Lier, 2004; 2008a; 2008b), jotta oppimista tapahtuu. Vaikka koulukontekstissa oppiainesisältöjen harjoittelu on keskeisessä roolissa, myös koulun ulkopuolisten teemojen ja oppilaiden elämismailman yhdistäminen luokkahuonevuorovaikutukseen on tärkeää. Luokkatilanteissa, joissa on läsnä sekä koulun opetuskieltä sujuvasti hallitsevia että sitä vasta opettelevia oppilaita, opettajan on pedagogisilla ja didaktisilla valinnoillaan, siis eriyttämällä, kyettävä mahdollistamaan oppilaiden keskinäinen aktiivinen vuorovaikutus sekä sellainen toiminta, joka tukee oppijan työskentelyä lähikehityksen vyöhykkeellä.

Mikäli opettajan taidot kielellisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttamisessa ovat vasta kehittymässä, kielenoppija ei saa riittävästi tukea puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun. Useista Suomessa saaduista tutkimustuloksista (Aalto & Tarnanen, 2015; Alisaari ym., 2019; Alisaari & Heikkola, 2020; Harju-Autti ym., 2022a; Harju-Autti & Mäkinen, 2022; Heikkola ym., 2022; Repo, 2020) on tulkittavissa, että kielitietoiseen toimintakulttuuriin sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan kattavaan toteuttamiseen on vielä pitkä matka, mutta lähtökohdat, kuten ohjaavat asiakirjat, ovat kuitenkin jo olemassa. Vastaavanlaista tilannetta kuvaavat esimerkiksi Schleppegrell (2020) Yhdysvaltain sekä Erling kollegoineen (2022) Itävallan osalta: opettajankoulutuksessa ei ole toistaiseksi riittävässä määrin käsitteellistetty koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä samanaikaisesti opettelevien oppilaiden tilannetta, eivätkä opettajat täten tutkintokoulutuksessaan saa riittäviä valmiuksia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa oppimisen kontekstina on kielellisesti tuettu opetus, jossa opettajan toiminta kohdistuu yksinomaan koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden huomioimiseen pedagogisen tuen dialogin avulla. Kielellisesti tuettu opetus ei kuitenkaan ole yksiselitteinen tae sille, että kielenoppija saavuttaisi perusopetuksen aikana riittävät tiedot ja taidot toisen asteen opintoja varten. Oppiaineiden kielen ja opetuskielen yhdistävänä ja oppiainerajat ylittävänä pedagogisena tukimuotona kielellisesti tuettu opetus perustuu ajatukselle kielenoppimisen kaikkiallisuudesta: kielenoppiminen ei kuulu vain kieliaineiden oppitunneille, vaan kielenoppimista voi systemaattisesti tukea myös muilla oppitunneilla.

3.4 Kielellinen vastuullisuus

Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka pohjautuu sosiokulttuurisen kielenoppimisen lähtökohtiin sekä pedagogisiin käytänteisiin, jotka kytkeytyvät sosiokulttuurisen kielenoppimisen teorioihin (Lucas & Villegas, 2011; 2013; Lucas ym., 2008). Käsitteestä *linguistically responsive pedagogy* käytetään suomenkielistä käännöstä kielellisesti vastuullinen pedagogiikka (Alisaari & Heikkola, 2020), koska sana *vastuullinen* kuvaa tarkemmin viitekehysten sisältöä kuin sanatarkka käännös *berkeä*. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehystä on hyödynnetty viime aikoina sekä kotimaisissa (esim. Alisaari & Heikkola, 2020; Alisaari ym., 2019; Repo, 2020) että kansainvälisissä tutkimuksissa (Rodríguez-Izquierdo, 2021; Tandon ym., 2017). Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013; Lucas ym., 2008) jaetaan kahteen osa-alueeseen: opettajan orientaatioihin sekä kieleen liittyviin tietoihin ja taitoihin. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys

ORIENTAATIOIOT	KIELEEN LIITTYVÄT TIEDOT JA TAI DOT
Sosiolingvistinen tietoisuus	Tieto kielenoppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä
Kielellisen moninaisuuden arvostaminen	Luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen
Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen	Tieto toisen kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen käytäntöön
	Menetelmät oppimisen edistämiseksi

Kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatioihin lukeutuvat seuraavat kolme teemaa: sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvostaminen sekä pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen. Sosiolingvistisellä tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että opettaja ymmärtää kaiken kielenkäytön ja kielikoulutuksen olevan osa laajempia sosiopoliittisia kokonaisuuksia (Alisaari & Heikkola, 2020) ja että oppijoiden kohtaamat kielenoppimisen pulmat eivät liity ainoastaan yksilötason kognitiivisiin haasteisiin vaan ne ovat sidoksissa myös yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Lucas & Villegas, 2011, ks. myös Cummins, 2017). Opettajien tulee suhtautua arvostavasti kaikkiin kieliin ja kulttuureihin sekä rohkaista ja mahdollistaa opiskelijoiden osamien kielten hyödyntämisen oppimisen tukena (*translanguaging*, esim. García, 2009).

Opettajien on myös arvostettava opiskelijoiden kykyä toimia kahden tai useamman kielen ja kulttuurin välillä sekä osoitettava mielenkiintoa ja arvostusta opiskelijoiden äidinkieliä kohtaan (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013). Lisäksi kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehukseen kuuluu ymmärrys siitä, että kielitietoisien pedagogiikan kehittämisen tarpeista on aktiivisesti puhuttava niin kollegoille, koulutuksen järjestäjille kuin päättäjillekin. Kielellisesti vastuullinen opettaja tukee oppilaiden mahdollisuutta päästä osallisiksi sekä koulun toimintakulttuuriin että yhteiskunnallisiin toimintoihin (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013).

Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehysten mukaiset tiedot ja taidot jakautuvat neljään teemaan: tieto kielenoppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä, taito tunnistaa luokassa käytettävän kielen aiheuttamat haasteet, tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen sekä taito hyödyntää kielen oppimista edistäviä menetelmiä. Kielenoppijoiden taustat, kuten uudessa kotimaassa vietetty aika, aiemmat koulukokemukset, oppijan kielitaito, uuden maan kielen tuntemus sekä kulttuuritaustat ovat asioita, joihin tulee kiinnittää huomiota opetusjärjestelyissä sekä opetusta suunniteltaessa (Lucas ym., 2008), jotta pedagogisen tuen dialogi voi toteutua (Gibbons, 2015; Lucas ym., 2008; van Lier, 2004; Wood ym., 1976).

Keskeistä on, että kaikilla opettajilla tulisi olla vahva ymmärrys toisen kielen oppimisproesseista niin, että he osaisivat soveltaa tietoa käytännön opetustyössä. Perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 työskentelevien aineenopettajien opettajankoulutuksessa toisen kielen oppimisprosesseja koskeva tieto on rajoittunut pääasiassa vieraiden kielten ja ruotsin koulutussisältöihin, joskaan ei välttämättä monikielisyysperspektiivistä, vaan tarkastelun kohteena on pikemminkin ollut koulun opetuskielen ja kohdekielen välinen suhde (monologisuudesta ja formalistisuudesta, Salo, 2009). Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden laajempi huomioiminen opettajankoulutuksessa on vasta kehittymässä niin Suomessa (Aalto, 2019; Aalto & Tarnanen, 2015; Szabó ym., 2021), muualla Euroopassa (Arnot ym., 2014; Erling ym., 2022) kuin Yhdysvalloissa (Schleppegrell, 2020). Lisäksi myös väliaikaiset tukitoimenpiteet, samoin kuin kokonaisvaltainen oppimaan oppimisen tukeminen, ovat tärkeä osa kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehystä (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013). Uuden kielen oppimisprosessin ajallisen keskon (Collier, 1989; Cummins, 1981; Demie, 2013; Heppt ym., 2015) kokonaisvaltainen huomioiminen pedagogisesti mielekkäin tukitoimin on koulukontekstissa välttämätöntä (Arnot ym., 2014; Cummins & Early, 2015; Schleppegrell, 2012; 2020). Kuvaan seuraavassa luvussa kielellisesti tuetun opetuksen toimintamallin osana

tämän tutkimuksen toteuttamista. Mallilla tavoitellaan koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden huomioimista pedagogisesti mielekkäällä tavalla inklusiivisessa kouluympäristössä.

3.5 Kielellisesti tuetun opetuksen toimintamalli

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan kielellisesti tuettua opetusta perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 eri näkökulmista. Kielellisesti tuetun opetuksen (kietu-opetuksen) toimintamallin periaatteet ja toteutustavat esittelin kolmannessa osatutkimuksessa (artikkeli III). Kietu-opetus toimi koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden kokonaisvaltaisena pedagogisena tukimuotona yhdessä eteläsuomalaisessa yhtenäiskoulussa².

Kietu-opettajan opetusresurssiin kuului 20 viikoittaista oppituntia. Jokaisen nelijaksojärjestelmän jakson alussa tuntiresurssin käyttö määriteltiin uudelleen niin kutsutun tukitiimin selvityksen pohjalta. Tukitiimiin kuului kaksi laaja-alaista erityisopettajaa ja kielellisesti tuetun opetuksen opettaja. Selvityksestä vastasi laaja-alainen erityisopettaja, joka kartoitti jakson oppilasryhmät yhteistyössä luokanohjaajien ja aineenopettajien kanssa. Kietu-opettajan opetusresurssi jakautui aina ensisijaisesti kielellistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukitoimiin kahdella eri vuosiluokalla (7. ja 8. luokka) eri oppiaineissa. Yhdeksännellä luokka-asteella ei tarkastelujakson aikana ollut kielellisesti tuetun opetuksen ryhmään kuuluvaksi määriteltyjä oppilaita.

Tuen resurssien jaotteluun eri oppilasryhmille oli varattu joka jakson alussa työskentelyaikaa, jotta tuki oli mahdollista kohdentaa pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Suunnittelutyön pohjana käytettiin pedagogisia asiakirjoja, joihin oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet oli kirjattu. Niiden lisäksi huomioitiin oppituntien sijoittelu, oppiaineet sekä oppilasryhmät. Kaikki pedagoginen tuki jaettiin oppilaiden tuen tarpeiden mukaisesti. Seuraavassa lukujärjestysesimerkissä (Taulukko 3) näkyy kielellisesti tuetun opetuksen resurssin jakautuminen oppiaineittain ja luokka-asteittain yhdessä jaksossa. Suluissa olevien oppituntien kohdalla tuen toteuttamista tarkasteltiin viikkotasolla tarpeiden mukaan.

² Tutkimuksen toteuttamisen ajankohtana kielellisesti tuetun opetuksen opettajaresurssi oli käytössä eteläsuomalaisen kunnan neljässä koulussa. Jokainen koulu hyödynsi resurssin parhaaksi katsomallaan tavalla, ja tämän tutkimuksen kielellisesti tuetun opetuksen kuvaus perustuu vain yhdessä koulussa käytössä olleeseen toimintamalliin.

Taulukko 3. Lukujärjestysesimerkki yhden jakson ajalta

KLO	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8–9	---	---	MA 7. lk	(YS-aika)	HI 8. lk
9–10	MA 8. lk	FK 8. lk	EN 8. lk	---	HI 8. lk
10–11	---	TE 8. lk	MA 8. lk	---	EN 7. lk
11–12	MA 7. lk	---	---	---	(EN 7. lk.)
12–13	HI 7. lk	MA 8. lk	---	---	EN 8. lk.
13–14	BG 7. lk	FK 7. lk	(BG 8. lk)	MA 7. lk	EN 8. lk
14–15	---	FK 7. lk	---	FK 7. lk	---

Keskeistä mallissa oli se, että kietu-ryhmään kuuluvat oppilaat työskentelivät kietu-opettajan kanssa jokaisena koulupäivänä vähintään yhden oppitunnin ajan, jolloin tuki oli pitkäjänteisempää ja järjestelmällisempää kuin aineenopettajajärjestelmässä yleensä. Tärkeää oli myös se, että tuki oli resursoitu annettavaksi koulupäivien sisällä eikä tukiovetustunteina varsinaisen tuntikehyksen ulkopuolella. Tämä järjestely tuki ajatusta kielenoppimisen kaikkiallisuudesta (van Lier, 2008): pedagogisen tuen dialogi (van Lier, 1996; 2004) toteutui kielikasvatuksellisella otteella osana oppiainesisältöjen opettelua esimerkiksi aiheista keskustelemalla ja yhdessä pohtimalla.

Laajan inklusiokäsityksen (esim. Ainscow, 2020) mukainen oppimisen tuen periaate tuli puolestaan esille esimerkiksi siten, että oppiaineen aineenopettaja ja kietu-opettaja tekivät tiivistä yhteistyötä. Tuen tarjoamisessa keskeistä oli kiiretön eteneminen, jolloin opettajalla oli mahdollisuus perehtyä oppilaiden vahvuuksiin ja tuen tarpeisiin. Kiireettömyys ja oppilaantuntemus edistivät pedagogisen tuen dialogin (van Lier, 2004) mielekkyyttä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013) periaatteiden mukaisesti.

Samanaikaisopetus ja pienryhmäopetus vaihtelivat oppilaiden tuen tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Pienryhmäopetus toteutui yhtenä joustavan ryhmittelyn muotona, eikä se siis tarkoittanut maahanmuuttajaoppilaiden jatkuvaa eristämistä muista opetusryhmistä. Lisäksi esimerkiksi taito- ja taideaineissa kielenoppijat työskentelivät aina osana omaa kotiluokkaansa.

Samanaikaisopetuksessa kietu-opettajan työtehtäviin kuului kaikkien oppilaiden huomioiminen oppilaiden tarpeiden mukaan, vaikka tuki kohdistuikin ensisijaisesti koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille. Erillisopetuksessa kietu-opetuksen keskeisimpiä sisältöjä olivat puolestaan oppilaiden sanavaraston monipuolinen laajentaminen sekä puhutun että kirjoitetun kielen aktiivinen harjoittelu, jossa oppilaita tuettiin niin oppiainesisältöjen oppimisessa kuin akuuteissakin kielenkäytön pulmissa. Harjoittelu kohdistui pääasiassa oppiainesisältöihin, erityisesti oppimateriaaleihin

sisältyviin käsitteisiin, jotka eivät olleet oppilaille arkisista kielenkäyttötilanteista tuttuja. Oppitunneilla käytettiin kielenopiskelusta tuttuja toiminnallisia menetelmiä kuten laulamista, näyttelemistä, piirtämistä ja ääneen lukemista. Lisäksi opetuksessa hyödynnettiin multimodaalisia keinoja kuten videoita, älypuhelimia ja tietokoneita.

Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013) mukaisesti toimintamalli perustui opettajan sosiolingvistiselle tietoisuudelle, kielellisen moninaisuuden arvostamiselle sekä kokonaisvaltaiselle pyrkimykselle tukea kielenoppijoita. Tuen oikea-aikaisuus ja mielekkyys pohjautuvat aina oppilaantuntemukseen (van Lier, 2004; Vygotsky, 1978). Myös luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen ja tunnistaminen oli yksi kielellisesti tuetun opetuksen lähtökohdista. Avainasemassa olikin opettajan kielipedagoginen osaaminen: tietoa toisen kielen oppimisen periaatteista on välttämätöntä hyödyntää kielenoppimisen edistämistä tukevien opetusmenetelmien valinnassa ja toteuttamisessa.

Kietu-opetuksen toimintamallin ensisijaisena toimintaedellytyksenä oli riittävä resursointi, joka tämän tutkimuksen kontekstissa perustui eksotason kuntapäätökseen. Se mahdollisti koulukohtaisen kielipedagogisen tuen organisoimisen meso- ja mikrotasolla (ks. Bronfenbrenner (1979; 1992/2005). Toimintamallin toimivuuden kannalta avainasemassa olivat kietu-opettajan kielipedagoginen osaaminen, kollegiaalinen yhteistyö sekä toiminnan mahdollistava esihenkilötason tuki. Työajan hyödyntäminen myös huoltajayhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön luokanohjaajan tukena oli osa kietu-opettajan toimenkuvaa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän väitöstutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa maahanmuuttajaoppilaille kohdennetun kielellisen tuen nykytilasta sekä tukimuotojen kehittämistarpeista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kielellisesti tuetun opetuksen (kietu-opetuksen) toimintamallia yläkouluikaisille maahanmuuttajaoppilaille suunnattuna pedagogisena tukimuotona perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Tutkimus tuo esille niin asiantuntijoiden, opettajien kuin oppilaiden näkemyksiä koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden kielellisen tuen tarpeista sekä tuen toteuttamistavoista valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen ryhmiin siirtymisen jälkeen. Tutkimustehtävästä purettu tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä kansallisen ja kunnallisen tason asiantuntijoilla sekä maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevillä opettajilla on kielenoppijoille järjestetyn kielellisen tuen nykytilasta ja tuen kehittämistarpeista? (artikkeli I)
2. Millaisia näkemyksiä yleisopetuksen opettajilla on koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden tuen tarpeista perusopetuksen vuosiluokilla 7–9? (artikkeli II)
3. Millaisia kokemuksia kielellisesti tuettua opetusta saaneilla monikielisillä oppilailla on koulunkäynnistä ja kielenoppimisesta Suomessa? (artikkeli III)

Ensimmäisen osatutkimuksen (artikkeli I) tavoitteena oli selvittää, millaisina maahanmuuttajaopetuksen parissa työskentelevät kansallisen tason asiantuntijat, kuntatason suunnittelijat ja opettajat näkevät maahanmuuttajaoppilaille suunnatut opetusjärjestelyt ja niiden kehittämistarpeet perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen vuosiluokilla 7–9 (tutkimuskysymys 1). Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) ekologinen systeemitheoria sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013) tarjosivat osatutkimukseen soveltuvan kehyksen.

Toisen osatutkimuksen (artikkeli II) tehtävänä oli selvittää yleisopetuksen opettajien näkemyksiä koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille kohdennetusta oppimisen tuesta, sen tarpeista ja toteuttamisesta perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 (tutkimuskysymys 2). Osatutkimuksen teoriatausta pohjautui sosiokulttuurisen kielenoppimisen (van Lier, 2004; Walqui, 2006; Vygotsky, 1978) sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Alisaari & Heikkola, 2020; Alisaari ym., 2019; Lucas & Villegas, 2011; 2013) viitekehyksiin.

Kolmannen osatutkimuksen (artikkeli III) tavoitteena oli tuoda esiin kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden ajatuksia siitä, millainen merkitys kielellisesti tuetulla opetuksella on ollut koulun opetuskielen oppimisessa, sekä kokemuksia suomen kielen roolista osana muuta kielellistä osaamista (tutkimuskysymys 3). Osatutkimuksen viitekehys pohjautui sosiokulttuuriseen kielenoppimiseen (Vygotsky, 1978), erityisesti ekologiseen lähestymistapaan (van Lier, 2004). Taulukossa 4 esitän kootusti osatutkimusten tutkimuskysymykset, menetelmälliset valinnat sekä julkaisukanavat.

Kuten tutkimuksen alussa kuvasin, olen päävastuussa kaikista tähän väitöstutkimukseen liittyvistä valinnoista ja päätelmistä. Kahdessa ensimmäisessä osatutkimuksessa kanssakirjoittajien rooli kuitenkin kietoutui tiiviisti koko tutkimusprosessin ympärille, minkä vuoksi raportoin kyseiset osatutkimukset passiivissa. Myös kolmannessa osatutkimuksessa kanssakirjoittajien panos oli tärkeä, mutta sen raportoinnissa käytän yksikön ensimmäistä persoonaa, minä-muotoa, osatutkimuksen tulkitsevan fenomenologisen otteen sekä tutkijapositioni läpinäkyvän ilmaisemisen varmistamiseksi.

Taulukko 4. Tutkimustehtävä, tutkimuskysymykset, aineistot ja artikkelit

Tutkimustehtävä			
Tutkimuksessa selvitetään maahanmuuttajaoppilaille kohdennetun kielellisen tuen nykytilaa sekä tukimuotojen kehittämistarpeita.			
Tutkimus tarkastelee kielellisesti tuetun opetuksen (kietu-opetuksen) toimintamallia yläkouluikäisille maahanmuuttajaoppilaille suunnattuna pedagogisena tukimuotona perusopetuksen vuosiluokilla 7–9.			
Artikkelit	Artikkelin tutkimuskysymykset	Aineisto ja menetelmä	Julkaisu
Artikkeli I	<p>Minkälaisia näkemyksiä maahanmuuttajaopetukseen liittyvissä tehtävissä työskentelevillä on kielellisen tuen järjestämisen haasteista?</p> <p>Miten kielellisen tuen muotoja tulisi kehittää edelleen?</p>	<p>kansallisen tason asiantuntijoiden (n = 4), kuntatason suunnittelijoiden (n = 6) ja opettajien (n = 13) haastattelut</p> <p>laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi</p>	<p>Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. <i>Journal of Multilingual and Multicultural Development</i>. 2022, Ahead-of-print, 1–17.</p>
Artikkeli II	<p>Miten yleisopetuksen opettajat kokevat tuntevansa koulun opetuskieltä opettelevat oppilaat?</p> <p>Millaisia koulunkäynnin, koulun opetuskielen oppimisen sekä osallisuuden syntymisen tuen tarpeita oppilailla on?</p> <p>Miten oppimisen tuki on käytännössä järjestetty?</p>	<p>yleisopetuksen opettajille suunnattu sähköinen kysely (n = 39)</p> <p>laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi</p>	<p>Supporting Finnish language learners in basic education: teachers' views. <i>International Journal of Multicultural Education</i> 2020, 22(1), 53–75.</p>
Artikkeli III	<p>Millainen merkitys kielellisesti tuetulla opetuksella on ollut koulun opetuskielen oppimisessa?</p> <p>Mikä on suomen kielen ja muiden kielten rooli monikielisten oppilaiden kielitaidon kannalta?</p>	<p>kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden (n = 4) yksilöhaastattelut vuosina 2017 ja 2019</p> <p>tulkitseva fenomenologinen analyysi</p>	<p>"Things should be explained so that the students understand them": Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i>, 2022, 25(8), 2949–2961.</p>

4.2 Hermeneuttis-fenomenologinen ote

Tutkimuksen metodiseksi otteeksi valikoitui hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa, jolla pyritään käsitteellistämään tutkittava ilmiö: tekemään jo tunnetusta tiedettyä – näkymättömästä näkyvää (Ricoeur, 1981; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Hermeneuttis-fenomenologisella lähestymistavalla toteutettujen tutkimusten lähtökohtia ovat elävästä elämästä kumpuavien aiheiden kuvaileva tulkinta sekä ajatus siitä, että jo tutkimuskohteen ymmärtäminen on tulkintaa, joka on sidoksissa tutkijan ennakkokäsityksiin (ks. esim. Schwandt, 2000; Tökkäri, 2018). Tutkivan opettajan positio (*practitioner as a researcher*, Usher, 1996) yhden koulun toimintakulttuurissa on toiminut tämän tutkimuksen lähtökohtana. Käsitteellistämisprosessissa olen tavoitellut omien kokemusteni sanallistamisen lisäksi muiden opettajien, asiantuntijoiden sekä kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden kokemusten esiin tuomista.

Pyrkimykseni kielellisesti tuetun opetuksen selittämiseen hermeneuttisen lähestymistavan avulla on tuottanut tietoa ja ymmärrystä, joka on yhtäältä laajentanut kielellisen tuen tarpeisiin liittyviä tarkastelupintoja ja toisaalta auttanut löytämään eräänlaisia ytimiä ja yhtäläisyyksiä, johtolankoja. Kuten Varto (1992) on todennut, hermeneutiikassa on olennaista pitää esillä koko ajan lukuisia, eri laajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia, jotka voivat laadullisessa tutkimuksessa edustaa yhtäältä yksilöä, kuten esimerkiksi yksilön elämisaailmaa, yksilön ympäristöä tai ajatusmaailmaa, ja toisaalta organisaatioita, rakenteita ja sidosryhmiä. Varton sanoin: ”Tutkijan oivalluskyky on tässä avainasemassa, ei mielikuvitus” (1992, 62). Perusopetuksessa on läsnä lukuisia, erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia, joiden tulkinta on kytköksissä tulkitsijan positioon. Näiden ymmärtämiskokonaisuuksien jäsentelyyn olen soveltanut Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa (1979; 1992/2005), joka on mahdollistanut kielellisesti tuetun opetuksen käsitteen tarkastelun sekä eri toimijoiden näkökulmasta että dialogissa eri toimijoiden välillä.

Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus tulee siis ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta, jolloin osat, jotka määrittyvät kokonaisuudesta, määrittävät itse kokonaisuutta (Gadamer, 2005, 29). Tässä tutkimuksessa keskiöön nousee muun muassa perusopetuksen aineenopettajajärjestelmä, joka kielellisen ja kulttuurisen moninaistumisen sekä opetussuunnitelmauudistuksen myötä edellyttää osiensa tarkastelua uudenlaisessa valossa. Oppilaiden taidot koulun opetuskielessä vaihtelevat enemmän kuin aiemmin, mikä edellyttää opetusjärjestelyiden ja tukitoimien kehittämistä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kokonaisuutta ja sen osia vastaavuuksisesti. Tämä tarkastelu muodostaa pohjan kehämäiselle asetelmalle eli niin

kutsutulle hermeneuttiselle kehälle, spiraalimaiselle prosessille, jossa merkityksiä tulkitaan toisilla merkityksillä ja tulkitseminen liikkuu kehässä teoreettisen ymmärtämisen ja praktisen ymmärtämisen välillä (Gadamer, 2005; Oravakangas, 2005; Smith ym., 2009; Varto, 1992).

Tulkintojen ja koetun sanoittaminen kielelliseen muotoon ei muuta kokemuksen olemusta vaan pikemminkin tukee kokemuksen olemassaoloa (Ricoeur, 1981), ja elämässä elettyjen ilmiöiden sanoittaminen ihmistieteiden käytäntöjen mukaisesti muodostaa aina tulkitsevan prosessin (van Manen, 1990). Ymmärtäminen tapahtuu kielen kautta, ja hermeneutiikka on läsnä siellä, missä ymmärtämistä ja tiedon etsimistä sekä tiedon tuottamista tapahtuu (Gallagher, 1992). Tässä tutkimuksessa kansainvälisten lähteiden hyödyntäminen kielellisen tuen muotojen tarkastelussa on ollut merkittävä ymmärrystä lisäävä tekijä. Kieli on kuitenkin aina rajallinen työkalu kuvaamaan kokemuksia: sanoilla ei voi tavoittaa mielensisäisiä yksilötason maailmoja (van Manen, 1990). Kuten Oravakangas (2005, 33) on kuvannut: ”Ihmisen olemassaolon historiallisuudesta ja rajallisuudesta johtuen ymmärtäminen ei voi koskaan tulla täydelliseksi, vaan se on päättymätön prosessi, jossa uusi ymmärrys rakentuu jo olemassa olevan varaan.”

Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimusotteessa hermeneutiikka ja fenomenologia yhdistyvät. Fenomenologialla tarkoitetaan filosofista lähestymistapaa, jossa ihmisen tietämisen kyvyn ajatellaan sitoutuvan inhimilliseen elämismaailmaan ja siinä esiintyviin ilmiöihin (Moustakas, 1994; Varto, 1992). Kakkori (2009) huomauttaa, että fenomenologia määritellään yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka tulkinnan opiksi, ja näiden määritelmien perusteella fenomenologia ja hermeneutiikka eroavat toisistaan perustavanlaatuisesti: Fenomenologian päämääränä on löytää asioiden olemus, kun taas hermeneutiikan mukaan asiat tulevat tosiksi kielen ja tulkinnan kautta. Kakkori (2009, 279) kysyykin, eikö voisi tehdä joko fenomenologista tai hermeneuttista tutkimusta: ”fenomenologinen metodi ei muutu hermeneuttis-fenomenologiseksi vain siksi, että ymmärrämme ja tulkitsemme asioita”.

Tässä väitöstutkimuksessa fenomenologinen lähestymistapa tarkoittaa sekä kielelliseen moninaisuuteen liittyvien tuen tarpeiden tarkastelua että osallistujien kokemusten sanoittamista. Kvalitatiivisena tutkimusstrategiana fenomenologia auttaa vastaamaan kysymykseen ilmiön tarkoituksesta tai kokemuksen olemuksesta (esim. Gall ym., 2007; Gallagher & Zahavi, 2012; Metsämuuronen, 2006). Fenomenologia pohjautuu filosofi Edmund Husserlin perustaman filosofisen tutkimussuuntauksen toimintaan: Husserl uskoi, että tiedon rakentumisen lähtökohta oli tulla tietoiseksi ilmiöistä yksilöllisinä kokemuksina (Gallagher & Zahavi, 2012). Fenomenologisen

lähestymistavan omaksumiseksi on kyettävä kyseenalaistamaan elämismaailman itsestäänselvyyksinä pidettävät asiat, jotta ilmiön olemus on mahdollista selvittää (Smith ym., 2009). Hermeneuttinen lähestymistapa taas mahdollistaa tutkijan aiempaan ymmärrykseen ja ennakkokäsityksiin pohjautuvan, tulkitsevan otteen (Denzin & Lincoln, 2011).

Ilmiön todellinen olemus ei ole koskaan yksinkertainen tai yksiselitteinen. Van Manen (1990) korostaa fenomenologisen reflektion merkitystä ilmiön sisimmän olemuksen tavoittamisessa ja sen kuvaamisessa. Fenomenologista reflektiota van Manen (1990) kuvailee sekä vaivattomaksi että vaikeaksi. Vaivattomuuden Husserl (1980) osoitti sillä, että ilmiöiden olemuksen näkeminen on ihmiselle luontainen, arkinen tapa (van Manen, 1990). Vaikeus syntyy siitä, että monimutkaisten ilmiöiden selittäminen yksinkertaisella tavalla ei ole oikeastaan mahdollista. Van Manen (1990) käyttää esimerkkinä filosofisista pohdinnoista tuttua ajan käsitettä: aika säätelee elämäämme, vuorokausirytmiamme, suunnitelmiamme ja muistojamme, mutta kysymykseen ”Mitä aika on?” on kuitenkin vaikea löytää yksiselitteistä vastausta (van Manen, 1990, 77). Tässä väitöstutkimuksessa vaikeasti määriteltävän käsitteen ydintä tavoitellaan koulun opetuskielen oppimisen tuen tarpeiden osalta. Käsitteen ytimeen pääsemiseksi olen toteuttanut kolme osatutkimusta, joiden avulla olen pyrkinyt tuottamaan lisää tietoa kielellisesti tuetun opetuksen käsitteellistämisprosessin tueksi.

Tieteenfilosofisesta näkökulmasta tarkasteltuna jokainen tutkija on Batesonin (1972) mukaan filosofi siksi, että jokaista ihmistä ohjaavat abstraktit periaatteet, joissa yhdistyvät ontologiset, epistemologiset ja metodologiset kysymykset (Denzin & Lincoln, 2000). Ontologiset kysymykset kietoutuvat pohdintoihin siitä, millaiseksi olennoksi ihminen määrittellään ja minkälaiseksi todellisuus luonnehditaan. Epistemologiset kysymykset taas liittyvät tiedon luonteeseen – mitä ja miten voidaan tietää – sekä tutkijan ja tutkittavan kohteen suhteeseen. Ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien määrittely luo pohjan metodologisten valintojen kehikolle, ja tätä kehikkoa voidaan kutsua paradigmaksi tai tulkinnan viitekehyykeksi, joka ohjaa tutkimusprosessia sen suunnitteluvaiheesta raportointiin saakka (Denzin & Lincoln, 2000; Guba & Lincoln, 1994; Heikkinen ym., 2005).

Paradigmaattinen viitekehys, eli ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat, sekä tutkijan ymmärrys muodostavat pohjan metodisille valinnoille, joiden avulla tutkimusprosessia edistetään (Denzin & Lincoln, 2000). Kuten Lincoln (2011, 103) kollegoineen kiteyttää, rakennamme tietoa omiin kokemuksiimme ja vuorovaikutussuhteisiimme nojaten, ja tärkeää on, että tutkijoina kannamme vastuun tiedon tuottamisesta niin, että se vastaa tutkimuksen kohteena olevien todellisuutta. Tässä

tutkimuksessa olen tutkivana opettajana laajentanut tiedon rakentelua sekä maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyihin perehtyneiden kunnallisen ja kansallisen tason asiantuntijoiden, opettajien että oppilaiden raporttoimien kokemusten avulla, jotta heidän näkemyksensä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä pääsevät esiin. Tutkijana olen osallistanut opettajat ja asiantuntijat tiedonrakentamiseen selvittämällä heidän käsityksiään kielenoppijoille suunnatuista tukimuodoista sekä niiden kehittämistarpeista. Oppilasnäkökulmaa edustavat kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneet monikieliset oppilaat. Olen selvittänyt heidän koulukokemuksiaan, kielitaitoaan ja tulevaisuudensuunnitelmiaan sekä koulun opetuskielen, tässä tapauksessa suomen kielen, oppimisen kokemuksiaan sekä koulussa että vapaa-ajalla.

Epistemologisesti tarkasteltuna tutkimukseni sitoutuu relativistiseen interpretivismiin, jossa kaikki tieto on sidoksissa valittuun kontekstiin sekä tiedon tulkitsijaan, joka edustaa aina jotakin tiettyä ajanjaksoa, synnyinpaikkaa tai elämismailmaa (Lincoln ym., 2011). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että tutkijana tulkitsen perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista kontekstia opettajankoulutuksen saaneena kielipedagogina, jonka toimenkuvana oli tukea koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita sekä kielen että oppiainesisältöjen opiskelussa. Yhden koulun toimintakulttuurin pohjalta saadun ymmärryksen, opettajien ja asiantuntijoiden näkemysten sekä oppilaiden kokemusten avulla tuotan tietoa, joka lisää ymmärrystä kielellisesti tuetusta opetuksesta ja sen kehittämistarpeista. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden tuottaman tiedon avulla käsitteellistämisen prosessi sai syvyyttä, mikä oli ilmiön sanoittamisen kannalta välttämätöntä.

4.3 Osatutkimusten toteuttaminen

Ensimmäisen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaille suunnattujen tukitoimien ja opetusjärjestelyiden nykytilaa ja kehittämistarpeita erityisesti kielellisen tuen osalta. Haastattelututkimuksen osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Kutsu tutkimukseen lähetettiin sähköpostitse maahanmuuttajaopetuksen parissa työskenteleville henkilöille, joilla oli mahdollisuus halutessaan levittää saamaansa haastattelukutsua eteenpäin. Haastatteluun osallistui kansallisen tason asiantuntijoita (n = 4), kuntatason suunnittelijoita (n = 6) sekä maahanmuuttajaopetukseen liittyvissä tehtävissä työskenteleviä opettajia (n = 13). Laadullisen tapaustutkimuksen periaatteita (ks. esim. Stake, 1995) noudattavassa tutkimuksessa kysyttiin osallistujien näkemyksiä siitä, miten maahanmuuttajaoppilaille suunnatut kielellisen tuen järjestelyt tällä hetkellä toimivat ja miten tukitoimia tulisi edelleen

kehittää. Opettajia pyydettiin myös kertomaan toimivista kielellisen tuen järjestelyistä työyhteisöissään. Haastattelut toteutettiin sähköpostitse ja Zoom-sovelluksen avulla, ja tarkentavia kysymyksiä esitettiin tarvittaessa sekä puhelimitse että sähköpostitse. Sähköpostivastauksista sekä Zoom-haastatteluiden asiatarkkuudella tehdyistä litteraateista koostuva lopullinen aineisto sisälsi 53 sivua (fontti 12, riviväli 1,5). Yhteenveto ensimmäisen osatutkimuksen toteutuksesta on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5. Ensimmäisen osatutkimuksen toteutus

Osallistujat (N = 23)	kansallisen tason asiantuntijat (n = 4)	kuntatason suunnittelijat (n = 6)	opettajat (n = 13)
Aineistonkeruu	Zoom-haastattelut haastatteluiden kesto 30–40 min, jotka litteroitiin asiatarkkuudella	sähköpostihaastattelut, tarkentavia kysymyksiä sähköpostitse tai puhelimitse	sähköpostihaastattelut, tarkentavia kysymyksiä sähköpostitse tai puhelimitse
Haastatteluteemat	kielenoppijoille suunnatut tukimuodot ja niiden kehittämistarpeet	kielenoppijoille suunnatut tukimuodot ja niiden kehittämistarpeet	kielenoppijoille suunnatut tukimuodot ja niiden kehittämistarpeet tukimuotojen hyvät käytännöt

Tutkimus rakentui Bronfenbrennerin ekologiselle systeemiteorialle (1979; 1992/2005): perusopetuksen vuosiluokkia 7–9 tarkasteltiin kokonaisvaltaisena järjestelmänä koulun opetuskieltä opettelevan oppilaan tukena ja kielenkehityksen kenttänä. Tilastot (Tilastokeskus, 2021; Vipunen, 2021), joissa osoitetaan maahanmuuttajaoppilaiden määrän voimakas kasvu, edustivat kronotasoa eli muutoksia yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Makrotasoa edustivat valtakunnallisen tason asiantuntijat sekä heidän havaintonsa tämänhetkisistä kielellisen tuen muodoista ja sen tarjoamisen haasteista. Makrotason tausta-aineistona hyödynnettiin lisäksi lainsäädäntöä (Perusopetuslaki 642/2010) sekä opetussuunnitelmien perusteita (OPH, 2014; 2015). Eksotasoa edustivat kunnallisen tason asiantuntijat, joilla kaikilla oli pitkä kokemus maahanmuuttajaopetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä. Meso- ja mikrotasoa edustivat opettajat, joiden työtehtävät perustuvat pääasiassa maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen erityisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen. (Ks. kuvio 1.)

Vaikka osallistujat lähtökohtaisesti edustivat systeemiteorian eri tasoja, aineisto analysoitiin yhtenä kokonaisuutena siten, että kunkin osallistujan vastausten sisällöt

analysoitiin ekologisen systeemiteorian tasojen mukaisesti riippumatta siitä, mitä tasoa osallistuja itse edusti.

Analyysivaiheessa aineisto jäsennettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita noudattaen (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi rakentuu dialogisesti aineiston ja teorian vuorovaikutuksessa, tutkijan tulkitsemana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi pohjautui Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) ekologiseen systeemiteoriaan, jonka viisi eri tasoa toimivat aineiston analyysityökaluna (ks. kuvio 1). Tuloksia peilattiin kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehykseen (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013).

Aineiston huolellisen lukuvaiheen jälkeen analyysiyksiköiksi muodostuivat sekä laajat kuvaukset että lyhyet huomautukset, joita tarkastelin Bronfenbrennerin (1979; 1992/2005) tasojen mukaisesti. Sen jälkeen samansisältöiset, vastauksissa eniten toistuvat analyysiyksiköt jaoteltiin omiksi ryhmikseen ja ne nimettiin. Tämän jälkeen ensimmäisten analyysivaiheiden perusteella syntynyt jaottelu otettiin lähempään tarkasteluun kanssakirjoittajana toimineen vastuuhjaajan kanssa, jolloin keskusteltiin tehdyistä valinnoista ja luokitteluista dialogisesti ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner 1979; 1992/2005) eri tasojen välillä siten, että aiheet jäsenyivät järjestykseen ulkokehältä sisäkehälle. Taulukossa 6 on aineistoesimerkkejä vastausten sijoittumisesta Bronfenbrennerin tasoille.

Taulukko 6. Ote ensimmäisen osatutkimuksen analyysin rakentumisesta

Analyysiyksikkö	Aihekokonaisuus	Teema
"Koulun arjen paineissa tällaiseen työhön ei tunnu jäävän aikaa, ja luulen, että opettajat tarvitsivat tässä enemmän valtakunnallista ohjausta."	johdonmukaisemman ohjauksen tarve (makrotaso)	pitkäjänteisyys
"Mitä pysyvämpi henkilöstö ja selkeämpi vastuunjako vastaanottavassa koulussa on, sitä paremmin tiedonsiirto onnistuu."	jatkuvuuden mahdollistavien resurssien tarve (makrotaso, eksotaso)	
"Tuen pohjana toimii hyvä yhteisöllinen ja pedagoginen suunnittelu, organisointi ja toteutus sekä toimintaan sitoutuminen."	opettajayhteistyön tekemiseen varatun ajan tarve (mesotaso)	
"Osassa kouluyhteisöjä on jo pitkälti historiaa kehittyvän kielen kanssa opiskelevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä ja tukemisesta."	ruohonjuuritason opetusjärjestelyt (mikrotaso)	
"Opettajat tarvitsevat täsmätukea ja työkaluja oman oppiaineensa kielen analysoimiseen"	kielitietoisien pedagogiikan tarve (OPH, 2014) (makrotaso)	kielellinen vastuullisuus
"Olisi hienoa, jos kehittämistyötä tuettaisiin esim. säännöllisyyteen perustuvalla kietu-opettajayhteistyöllä."	kielellisesti tuettu opetus osana tukirakenteita (makrotaso, eksotaso)	
"Järkevillä opetusryhmien kokoonpanoilla on myös ratkaisevaa tukimerkitystä maahanmuuttotauksaisen oppijan oppimiseen."	joustavan ryhmittelyn mahdollisuuksien tärkeys (eksotaso, mesotaso)	
"Aktiivista työstä vaativat - oman äidinkielen opetus sekä kaikkien oppilaan osaamisen kielen rohkea hyödyntäminen oppimisessa ja koulun arjessa."	tuki oppilaan omalla äidinkielellä (eksotaso, mesotaso, mikrotaso)	
"On myös ensiarvoisen tärkeää, että koulujen rehtoreilla on tietoa, taitoa ja positiivista, ratkaisukeskeistä asennetta kielenoppijoiden opetuksen järjestämiseen."	rehtorit pedagogisina johtajina (mesotaso)	
"Maahanmuuttotauksaisille oppilaille arjen kohtaamiset, osallistaminen, positiivinen vahvistaminen ja luottamuksen luominen avaavat oppimisen mahdollisuuksia."	koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden tuen tarve (mikrotaso)	

Toisen osatutkimuksen (artikkeli II) tehtävänä oli selvittää yleisopetuksen opettajien näkemyksiä koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille kohdennetusta oppimisen tuesta, sen tarpeista ja toteuttamisesta perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Osatutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka suunnittelussa hyödynnettiin Arnot'n ja kollegoiden (2014) laatimaa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestelyjä koskevaa kokonaisvaltaista mallia. Mallissa opetuksen nähdään perustuvan koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden taustojen tuntemiselle. Keskeisen tärkeää on kielenoppijoille suunnattujen opetusjärjestelyiden ja tukimuotojen toteuttaminen siten, että niissä huomioidaan niin opinnoissa edistyminen, kielenoppimi-

nen kuin sosiaalisen osallisuuden syntyminen. Lisäksi mallissa kiinnitetään huomiota oppilaiden ensikielten rooliin oppimisen tukena.

Arnot'n (2014) mallia hyödynnettiin tutkimuksessa soveltuvin osin siten, että kysely laadittiin oppilaantuntemuksen, koulunkäynnin tuen, kielenoppimisen tuen sekä sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmia tarkastellen. Kyselyn ensimmäisellä kysymyksellä selvitettiin, kuinka hyvin opettajat kokivat tuntevansa korkeintaan viisi vuotta Suomessa asuneiden maahanmuuttajaoppilaidensa taustat. Toisella kysymyksellä haluttiin selvittää, kuinka merkitykselliseksi opettajat näkivät koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden koulunkäynnin tukemisen. Kolmannessa kysymyksessä opettajat arvioivat oman työyhteisönsä opetusjärjestelyiden toimivuutta. Huoltajayhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä koskeva neljäs kysymys rajattiin pois tästä tutkimuksesta, koska analyysissa keskityttiin opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sekä opetusjärjestelyihin. Viidennessä kysymyksessä opettajat arvioivat kielellisen tuen merkitystä kielenoppijoille, ja kuudennessä kysymyksessä arvion kohteena oli koulun opetuskielen osaamisen merkitys vastaajan oman oppiaineen opettamisen kannalta. Seitsemännessä kysymyksessä opettajia pyydettiin arvioimaan koulun merkitystä sosiaalisen osallisuuden rakentumisen paikkana.

Sähköisessä kyselylomakkeessa vastaajat arvioivat osa-alueiden toteutumista (kysymykset 1, 3 ja 4) ja niiden merkityksellisyyttä (kysymykset 2, 5, 6 ja 7) 5-portaisella Likertin asteikolla (erittäin huonosti – erittäin hyvin; ei lainkaan merkityksellistä – erittäin merkityksellistä). Numeerisen arvion lisäksi vastaajia pyydettiin jokaisen kysymyksen yhteydessä tarkentamaan vastaustaan sanallisesti. Lisäksi kyselyn lopussa oli mahdollista jättää muita kommentteja tai huomioita kyselyn aihealueesta. Taustatietoina kysyttiin vastaajien ikä, sukupuoli, asuinpaikka, koulutustausta, työkokemus vuosina sekä senhetkinen työtehtävä.

Kyselylomakkeen esitestajina toimi kaksi erityisopettajaa, jotka kommentoivat kyselyn rakennetta ja sanamuotoja. Kommenttien pohjalta kyselyn sanamuotoja vielä muokattiin.

Linkki sähköiseen kyselyyn lähetettiin yhden ison kunnan neljään eri kouluun, joissa tarjottiin kielellisesti tuettua opetusta. Lisäksi kyselylinkki lähetettiin neljään eri puolilla Suomea sijaitsevaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaiseen kouluun, jotka osallistettiin tutkimukseen. Muissa kunnissa työskentelevien opettajien osallistamisella haluttiin saavuttaa vertailtavuutta pääasiassa siksi, että kieleen ja kulttuuriin liittyvät asiat ovat opetussuunnitelmien perusteiden paikallisesti päätettävien asioiden joukossa, mikä tarkoittaa sitä, että vaihtelua koulujen ja kuntien välillä ilmenee. Tutkimuksessa mukana olleille kouluille yhteistä oli se, että niissä kaikissa

oli melko paljon maahanmuuttajaoppilaita. Pohjoissuomalaisessa vertailukoulussa oli erillinen resurssi kielellisesti tuettuun opetukseen. Kolmessa muussa vertailukoulussa ei ollut erillistä resurssia kielellisesti tuettuun opetukseen aineiston keruuhetkellä.

Kysely lähetettiin koulujen opetushenkilöstölle rehtoreiden kautta lokakuussa 2016. Vastausaikaa jatkettiin kahdesti niin, että kysely suljettiin maaliskuussa 2017. Molempien jatkoaikojen yhteydessä koulujen rehtoreille lähetettiin viesti kyselyn vastausajan pidentämisestä. Rehtoreita pyydettiin välittämään tieto jatkoajasta edelleen opetushenkilöstölle, jonka jäsenet vastasivat kyselyyn oman aktiivisuutensa ja kiinnostuksensa pohjalta.

Kyselyyn vastasi 39 perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 työskentelevää opettajaa. Valtaosa osallistujista ($n = 25$) työskenteli kunnassa, jonka neljässä eri koulussa järjestettiin kielellisesti tuettua opetusta. Loput 14 opettajaa olivat eri puolilta Suomea sijaitsevista kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista kouluista, Yli puolet osallistujista ($n = 22$) oli joko kieltenopettajia ($n = 14$) tai erityisopettajia ($n = 8$), jotka olivat työtehtäviensä ja koulutuksensa puolesta muita opettajia tiiviimmin tekemisissä kielten, kielenoppimisen sekä tuen tarpeisiin vastaamisen kanssa. Muut osallistujat jakautuivat työtehtäviltään seuraavalla tavalla: seitsemän matemaattisten aineiden opettajaa, neljä taito- ja taideaineiden opettajaa, yksi historian ja yhteiskuntaopin, yksi maantiedon ja biologian, yksi katsomusaineiden opettaja, yksi oppilaanohjaaja sekä kaksi rehtoria.

Kyselyaineiston määrällisen aineiston analyysissä käytettiin kuvailevia tunnuslukuja (tapauksen lukumäärät, prosenttiosuudet) täydentämään laadullista analyysia. Kyselyssä kertynyt laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi pohjautui Arnot'n ja kollegoiden (2014) kehikkoon. Sisällönanalyysi keskittyi opettajien kuvailemaan oppilaantuntemukseen sekä opettajien käsityksiin tuen tarpeista, tuen toteuttamisen tavoista sekä koulusta osallisuuden rakentumisen paikkana (Arnot ym., 2014). Kunkin opettajan antamia vastauksia tarkasteltiin ensin kokonaisuuksina. Sen jälkeen kunkin kysymyksen vastauksia käsiteltiin vertaamalla opettajien vastauksia toisiinsa. Analyysiyksiköksi muotoutuivat lauseet, virkkeet tai laajemmat yhtenäisen ajatuksen sisältävät kokonaisuudet. Analyysiyksiköistä rakennettiin Arnotin ja kollegoiden (2014) kehikseen pohjautuen aihekokonaisuuksia, jotka tiivistyivät oppilaantuntemuksen, opinnoissa edistymisen, kielitaidon kehittymisen sekä osallisuuden syntymisen teemoiksi. Taulukossa 7 on esimerkki analyysin etenemisestä.

Taulukko 7. Ote toisen osatutkimuksen analyysin rakentumisesta

Analyysiyksikkö	Kuvaus	Pelkistetty kuvaus	Teema Arnot'n ja kollegoiden (2014) mukaan
"Jostain oppilaista tiedän nämä asiat, mutta vain jos olen itse kyseisen oppilaan kanssa keskustellut asiasta	koulun opetuskieltä opettelevan oppilaan taustojen tuntemus	oppilaantuntemus oman aktiivisuuden varassa	oppilaantuntemus <i>Knowledge about EAL children, their families and countries of origin</i>
"Valmistavalta luokalta suoraan tavalliseen opetukseen siirtäminen on järjetöntä. En ihmettele yhtään, että monelta oppilaalta loppuu motivaatio, koska ei vain ymmärrä mistä on kysymys."	oppilaan yksilöllinen tukeminen eri oppiaineissa on lähes mahdotonta opettajat tekevät parhaansa olemassa olevin resurssein, mutta huoli oppilaiden motivaation säilymisestä on olemassa	koulun opetuskieltä opettelevan oppilaan koulunkäynnin tukeminen	edistyminen opinnoissa <i>Educational achievement</i>
"Meillä on pätevät S2-opettajat, mutta jotta heitä voisi hyödyntää muissa oppiaineissa kuin omassaan, heitä on aivan liian vähän."	koulun opetuskielen oppimisen tukemisen rajautuminen S2-opettajien tehtäväksi tuen tarpeen olemassaolo myös muissa kuin kieliaineissa	koulun opetuskieltä opettelevan oppilaan kielitaidon kehittämisen tukeminen	kielitaidon kehittyminen <i>Language development</i>
"Missä muuallakaan muualta tulleet oppilaat integroituisivat suomalaisten lasten seuraan kuin kouluissa?"	Koulun tärkeä rooli sosiaalisten suhteiden muodostumiselle	koulu sosiaalisen osallisuuden edistäjänä	Osallisuuden syntyminen <i>Social integration</i>

Kolmas osatutkimus (artikkeli III) toteutettiin tulkitsevalla fenomenologisella otteella (*Interpretative Phenomenological Analysis, IPA*, Smith ym., 2009, suomeksi, ks. Tökkäri, 2018), joka pohjautuu fenomenologiaan, hermeneutiikkaan sekä idiografiaan eli yksittäisten tilanteiden yksityiskohtaiseen kuvailuun. Tutkimusotteen yksityiskohtaisuuden vuoksi IPA-tutkimusten osallistujamäärät ovat usein pieniä (Shinebourne, 2011; Smith, 2004). Tutkimuksellisenä lähestymistapana IPA mahdollistaa keskittymisen osallistujien kokemusten kuvausten pohjalta tehtäviin tulkintoihin (Smith ym., 2009), jotka tutkija kuitenkin tekee oman kulttuurisen taustansa ja elämäntilanteidensa edustajana (Shinebourne, 2011). Tutkija voi käyttää ennakkoletuksiaan apuna ja peilinä osallistujien kokemuksia tutkiessaan ja rakentaessaan tulkintaa haastateltavien kokemuksista (Tökkäri, 2018). IPAn on todettakin edustavan eräänlaista kaksoishermeneutiikkaa: tutkijan tehtävänä on tulkita osallistujan kuvailemia kokemusten tulkintoja (Shinebourne, 2011; Smith, 2004). IPA-

tutkimuksessa keskitytään usein elämän merkittäviin tai käännteentekeviin tapahtumiin tai ajanjaksoihin (Smith ym., 2009), ja tässä tutkimuksessa merkittäväksi ajanjaksoksi ja prosessiksi on määritelty uuden kotimaan kielen oppiminen ensimmäisten viiden maassaolovuoden aikana.

Osatutkimukseen osallistui neljä kietu-opetukseen vuosiluokilla 7–9 osallistunutta oppilasta. Tutkijana olin tutustunut haastateltaviin työskennellessäni kietu-opettajana vuosina 2014–2016. Osallistujat olivat jo päättäneet peruskoulun ja opiskelivat toisella asteella. Käytän heistä kuitenkin opiskelija-termin sijaan sanaa oppilas, koska tutkimus keskittyy perusopetuksen kontekstiin. Oppilaat olivat kohtain eri maista Lähi-idän ja Afrikan alueelta, ja he olivat tulleet pakolaisina Suomeen vähintään yhden huoltajan kanssa noin 12-vuotiaana. Kaksi heistä oli muuttanut Suomeen suoraan lähtömaastaan, kaksi oli asunut välissä muualla kuin synnyinmaassaan ennen Suomeen muuttamista, ja jokainen osallistuja oli päätenyt Suomeen konfliktialueilta. Jokainen osallistujista osasi useampaa kuin yhtä kieltä, mutta yksikään osallistujien osaamista kielistä ei ollut suomen sukukieli. Osallistujat olivat aiemmin käyttäneet myös muita kuin latinalaisiin aakkosiin pohjautuvia kirjoitusjärjestelmiä. Kenenkään ensikieltä ei ollut mahdollista opiskella suomalaisessa perusopetuksessa. Jokainen oli osallistunut perusopetukseen valmistavaan opetukseen yhden lukuvuoden ajan eri kouluissa, eli aloittaessaan seitsemännellä luokalla he eivät tunteneet toisiaan entuudestaan.

Keräsin aineiston haastattelemalla kietu-opetukseen osallistuneita oppilaita vuosina 2017 ja 2019. Huomioin haastatteluissa osallistujien kielitaidon tason: osallistujat olivat ensimmäisen haastattelukierroksen aikana asuneet Suomessa noin viisi vuotta ja he opiskelivat toisella asteella ilman erityisiä tukitoimia, minkä vuoksi arvioin haastatteluvastausten antamisen olevan mahdollista ilman tulkkien apua. Halusin haastatella oppilaat kahdesti muun muassa siksi, että pystyin tekemään havaintoja sekä kielitaidon kehittymistä että heidän edistymistään toisen asteen opinnoissa. Sovimme ensimmäisen haastattelukerran yhteydessä, että otan oppilaisiin yhteyttä myöhemmin haastatellakseni heidät uudelleen. Liki kahden vuoden väli haastattelukerroissa tuntui sopivalta valinnalta, koska siten sain mahdollisuuden seurata osallistujien kielitaidon kehittymistä sekä opiskeluissa etenemistä. Alla olevassa erittelyssä on ilmaistu haastatteluajankohdat ja aika, joka haastatteluhetkillä oli kulunut kielellisesti tuettuun opetukseen osallistumisesta perusopetuksessa, sekä haastatteluissa käsitellyt aiheet ja haastattelujen ajalliset kestot.

Taulukko 8. Kolmannen osatutkimuksen toteutus

Haastattelujankohta	syksy 2017	kesä 2019
Aika perusopetuksen päättymisestä	6 kk	2 vuotta
Haastatteluteemat	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaan aiempi kouluhistoria • Suomeen saapumisen ajankohta • erot lähtömaan ja Suomen koulukulttuureissa • tuki suomen kielen oppimiseen • oman äidinkielen käyttö oppimisen tukena • harrastukset • tulevaisuudensuunnitelmat 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaan aiempi kouluhistoria • kokemukset suomen kielen oppimisesta ja kielitaidon kehittämisestä • oman äidinkielen käyttö • kielenkäyttö eri ympäristöissä • tuki suomen kielen oppimiseen • kaverisuhteet • harrastukset • tulevaisuudensuunnitelmat
Haastattelujen kestot	18–33 minuuttia	18–29 minuuttia

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka nauhoitettiin. Ensimmäisellä haastattelukerralla, syksyllä 2017, kysymysrunko sisälsi kaikille samat kysymykset, mutta yksilöhaastatteluissa kysyin täydentäviä kysymyksiä haastateltavan antamien vastauksien mukaan. Huomioin haastateltavien kielitaidon tason antamalla riittävästi aikaa vastaamiseen, muotoilemalla kysymyksen tarvittaessa toisin sanoin sekä suhtautumalla haastateltavaan rohkaisevasti ja kannustavasti. Haastatteluteemat ovat nähtävillä taulukossa 8. Lisäksi jokaisen haastateltavan kanssa keskusteltiin toisen asteen opintojen sujumisesta. Toisella haastattelukierroksella, kesällä 2019, oppilaat olivat aloittamassa viimeistä vuotta toisen asteen opinnoissa. Noin viikkoa ennen toista haastattelutapaamista lähetin jokaiselle haastateltavalle viestin, jossa pyysin heitä miettimään etukäteen sellaisia hetkiä, joissa he olivat oppineet suomea nopeasti, tilanteita, joissa he kokevat vielä tarvitsevansa kielellistä tukea, sekä tilanteita, joissa he eivät ole tunteneet kuuluvansa joukkoon. Pyysin viestissäni oppilaita miettimään myös tulevaisuudensuunnitelmiaan. Molemmilla kerroilla haastattelut toteutettiin oppilaan valinnan mukaan joko työhuoneessani tai eri puolilla kaupunkia oppilaan kodin, koulun tai työpaikan lähellä.

Toisella haastattelukierroksella oppilaiden suomen kielen taito oli selvästi kehittynyt ensimmäiseen haastattelukierrokseen verrattuna: oppilaat olivat tuolloin asuneet Suomessa jo noin seitsemän vuotta. Haastatteluvastaukset olivat pidempiä ja runsaampia, ja haastattelijana minun ei tarvinnut esimerkiksi muotoilla kysymyksiä uudelleen niin usein kuin ensimmäisten haastatteluiden aikana. Haastatteluissa ker-

tasimme ensin kuulumiset edelliseen haastattelukertaan verrattuna ja sen jälkeen kävimme keskustelua etukäteen lähettämieni aihealueiden pohjalta.

Ensimmäisellä kierroksella haastattelut kestivät 18–33 minuuttia ja toisella kierroksella 18–29 minuuttia. Kaiken kaikkiaan kolmannen osatutkimuksen aineistona toimi 63-sivuinen kokonaisuus (yhteensä 14 000 sanaa), jonka olin litteroinut tekstiaineistoksi haastatteluiden jälkeen. Sanatasolla toteuttamaani litterointiin sisällytin naurahdukset, mutta en huokauksia, yskäisyjä tai muita puhuttujen ilmaisujen ulkopuolisia ääniä tai äännähdyksiä. Litterointi pääasiassa toistaa kirjallisesti sen, mitä haastattelutilanteessa on sanottu (ks. esim. Nikander, 2000).

IPA-analyysi koostui kuudesta toisiinsa limittyvästä vaiheesta: litterointi, lukeminen ja uudelleenlukeminen, jäsentely, kategorisointi, yhteenveto ja kirjoittaminen. Tutkimusaineiston analyysissä hyödynsin perinpohjaista reflektiota ja tulkintaa (van Manen, 1990), jonka tukena käytin lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa (Vygotsky, 1978) sekä van Lierin (1996; 2004) viitekehystä pedagogisen tuen dialogista kielennoppimisessa. Ensin luin litteroimani haastattelut paperille tulostettuna useaan otteeseen ja kävin haastattelutilanteita läpi mielessäni. Tein samalla alustavia huomioita paperitulosteisiin. Tekstiaineiston systemaattisemmassa tarkastelussa ja analysoinnissa hyödynsin ATLAS.ti-ohjelmaa, jonka avulla sekä lisäsin tiedostoihin yksittäisiä huomioita että tein jokaiseen haastatteluun yksikkö-, aihe- ja teemakategorisoinnit.

Analyyysiyksiköksi muotoutui sekä yksittäisiä sanoja että pidempiä ilmaisuja, jotka kytkeytyivät aiempaan koulutaustaan, ensikieleen, muihin oppilaan osaamiin kieliin, suomen kielen oppimiseen koulussa ja vapaa-ajalla, kouluun, perheeseen, kavereihin, harrastuksiin, tulevaisuudensuunnitelmiin sekä monikielisyyteen voimavarana. Osallistujien puheesta ilmenevistä yksiköistä rakensin aihekokonaisuuksia, jotka analyysiprosessin edetessä tiivistyivät kahdeksi teemaksi: koulun opetuskielen oppimiskokemukset sekä suomen ja muiden kielten roolit oppilaiden kielellisessä osaamisessa. Aineiston IPA-analyysipolku on kuvattu taulukossa 9.

Taulukko 9. Ote kolmannen osatutkimuksen analyysin rakentumisesta

Analyysiyksikkö	Aihekokonaisuus	Teema
"En oo opiskellut historiaa mun kotimaassa."	aiempi kouluhistoria	koulun opetuskielen oppimiskokemuksia
"Mun äidinkieltä ei voi opiskella Suomessa"	ensikieli	
"Ope selitti asiat niin, että kaikki ymmärsi."	opettaja pedagogisen tuen dialogin vastuunkantajana	
"Me voitiin aina kysyä apua, kun se ryhmä oli niin pieni."	ryhmäkoko	
"Kaverit auttaa mua koulussa."	yhteistyö koulussa	
"Me puhutaan englantia vapaa-ajalla."	kielenkäyttö ystävien kanssa	suomen ja muiden kielten rooli monikielisten oppilaiden kielirepertuaareissa
"Kavereiden kans me puhutaan erilaista suomea kuin koulussa."	kielenkäyttö vapaa-ajalla	
"Me puhutaan monia kieliä kotona."	kotona puhutut kielet	
"Mun pomo oli tosi iloinen kun mä pystyin palvelemaan asiakkaita arabiaksi."	monikielisyys voimavarana	
"Jos mä jään Suomeen, mun pitää sata suomea hyvin."	ympäröivän yhteiskunnan kieli	

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tuloksilla tavoitellaan näkymättömän tekemistä näkyväksi: Koulun opetuskielen osaaminen vaatii kehittyäkseen tukea, ja koulu on tärkein paikka, jossa tätä tukea voidaan antaa. Väitöstutkimus valottaa kielellisen tuen tematiikkaa erityisesti tutkimuksessa esitellyn kietu-opetuksen toimintamallin avulla.

Perinteisesti maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon kehittymisen tukeminen on ollut perusopetukseen valmistavan opetuksen sekä S2-opetuksen vastuulla. Kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin tuotu esiin, S2-opetus ei kuitenkaan ole tukimuoto vaan oppiaineen oppimäärä, jolla on omat oppimistavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä (ks. OPH, 2021b). S2-opetuksen lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon kehittymistä tuetaan suomalaisessa perusopetuksessa monin eri tavoin myös muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä, mutta näitä tukimuotoja ei ole aiemmin Suomessa juurikaan tutkittu.

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten ja artikkelien mukaisessa järjestyksessä. Aloitan tarkastelemalla maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen tuen toteutumista ja tukimuotojen kehittämistarpeita suomalaisessa perusopetuksessa (artikkeli I). Jatkan kuvaamalla yleisopetuksen opettajien näkemyksiä koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden tuen tarpeista (artikkeli II) ja sen jälkeen tarkastelemalla kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden kielenoppimiskokemuksia (artikkeli III). Osatutkimusten tulosten esittelyn jälkeen esitän osatutkimusten tulokset kokoavan synteessin.

5.1 Kohti pitkäjänteistä ja kielellisesti vastuullista tukea

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastelun kohteena oli maahanmuuttajaopetukseen liittyvissä tehtävissä työskentelevien kansallisen tason asiantuntijoiden, kuntatason suunnittelijoiden sekä opettajien käsitykset maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen tuen nykytilasta sekä tukitoimien kehittämistarpeista suomalaisessa perusopetuksessa. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että kielenoppijoille suunnatuissa tukimuodoissa on runsaasti kehitettävää. Tulosten mukaan kielellisen tuen järjestämisen

edellytyksenä on ensinnäkin pitkäjänteisyys, eli tukimuotojen jatkuvuus, joka turvataan esimerkiksi pysyvällä ja riittävällä resursoinnilla Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian (1979; 1992/2005) kaikilla tasoilla. Esimerkkeinä pitkäjänteisyydestä tuen järjestämisestä osallistujat toivat esiin huomioita kansallisen tason ohjauksesta, jatkuvuuden mahdollistavista resursseista, opettajayhteistyöstä sekä opetusjärjestelyistä. Toiseksi tarvitaan kaikkia perusopetuksen systeemiä tasoja koskevaa kokonaisvaltaista kielellistä vastuullisuutta, kuten ymmärrystä kielenoppijoiden tarvitsemasta laaja-alaisesta tuesta. Kielellinen vastuullisuus rakentui vastaajien huomioista kielitietoisesta pedagogiikasta, kielellisesti tuetusta opetuksesta, joustavasta ryhmittelystä, pedagogisesta johtamisesta sekä oppilaiden tuen tarpeiden huomioimisesta.

Pitkäjänteisen kielellisen tuen järjestäminen edellyttää kielenoppijoiden taitotaitojen perusteellisempaa huomioimista tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Makrotasolla, kolmiportaisen tuen mallin asiakirjoissa, kielitaitoa ei eksplisiittisesti huomioida, vaikka se olisi vastaajien mukaan tarpeen. Tuloksista käy ilmi, että ohjaavien asiakirjojen sisällöissä ei kiinnitetä huomiota kielenoppimiseen tarvittavaan aikaan, vaikka perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyessä maahanmuuttajaoppilaat ovat edelleen kielenoppijoita (ks. myös Rapatti, 2010). Yhtäältä lyhyttä valmistavan opetuksen aikaa voidaan pitää inklusioperiaatteen mukaisena: kielenoppijoita ei eristetä yleisopetuksen oppilaista tarpeettoman pitkäksi ajaksi. Toisaalta kuitenkin tuloksista käy ilmi se, että osallistujien mielestä kielenoppijat tarvitsevat selkeästi nykyistä systemaattisempaa ja pitkäjänteisempää tukea valmistavan opetuksen jälkeen. Tulosten mukaan haasteeksi nouseekin se, että kansallisen tason ohjaavat asiakirjat mahdollistavat pitkäjänteisen kielellisen tuen järjestämisen, mutta eivät kuitenkaan velvoita sitä. Lisäksi tukimuotojen järjestäminen perustuu aina paikallisen tason päätöksentekoon, jolloin päätökset pohjautuvat kunkin opetuksen järjestäjän asiantuntemukseen sekä taloudellisiin reunaehdoin.

Paikallisen tason päätöksinä, eksotasolla, kielenoppijoille suunnatut tukiratkaisut ovat usein riippuvaisia valtakunnallisista makrotason hankerahoituksista, eli pysyvän rahoituksen ulkopuolella. Pitkäjänteisyyden kannalta rahoituksen epävarmuus on osallistujien mukaan merkittävä ongelma. Vastaajat toivat esiin esimerkiksi sen, että tukiresurssin vaihtelu vuosittain ei tue pysyvien käytänteiden luomista ja ylläpitämistä, vaan edellyttää uusien järjestelyiden suunnittelua vuosittain. Tämä taas luo paineita mesotasolle, kollegiaalisen yhteistyön suunnitteluun ja toteuttamiseen: ilman pysyvää resurssia määräaikaisiin työsuhteisiin palkatut opettajat eivät pääse kehittämään yhteistyötä pitkäjänteisesti pysyvissä työsuhteissa. Vuosittaisen tukira-

kennevaihtelun lisäksi vastaajat toivat esiin yläkoulun aineenopettajajärjestelmän haasteet: työaikamalli eri opetusvelvollisuuksineen ei tue esimerkiksi yhteisopettajuuden toteutumista parhaalla mahdollisella tavalla. Näin ollen kyse on makro-, ekso- ja mesotasoin välisen vuorovaikutuksen puutteista ja haasteista.

Mikrotasolla kielenoppijoiden tuen tapojen järjestäminen on riippuvainen useista eri tekijöistä, kuten perusopetukseen valmistavaan opetuksen toteuttamisen tavoista, opettajaresursseista yleisopetuksessa, opettajien kelpoisuusehdoista sekä S2-opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen resursseista. Monen eri tekijän yhteisvaikutukset johtavat väistämättä siihen, että kielenoppijoiden saama tuki vaihtelee asuinpaikasta ja koulusta riippuen. Tämä taas luo eriarvoisuutta esimerkiksi toisen asteen opintoihin etenemisessä. Tulosten mukaan kielellisen tuen pitkäjänteisyyden toteutuminen edellyttää systeemiteorian eri tasojen sisällä ja tasojen välillä tapahtuvaa jatkuvaa vuorovaikutusta.

Kielellisen vastuullisuuden näkökulmasta tulokset nostivat esiin kielitietoisien pedagogiikan tärkeyden kaikissa oppiaineissa ja koko koulukulttuuria läpileikkaavana teemana. Vastaajat esittivät kuitenkin huolensa kielitietoisien pedagogiikan heikosta toteutumisesta yleisopetuksessa. Yksi vastaajista huomautti, että CLIL-opetuksen kaltainen lähestymistapa kielenoppijoiden opettamisessa olisi kielitietoinen ja kielellisesti vastuullinen toimintatapa: vaikka kielitietoista pedagogiikkaa edellytetään makrotason perustetekstien mukaan kaikilta opettajilta, kielenoppijoiden tukeminen vaatii asiantuntemusta, jota yleisopetuksen aineenopettajilla ei välttämättä ole.

Osallistujat toivat esiin sen, että kielenoppijoiden tuen systemaattinen järjestäminen, esimerkiksi kielellisesti tuettuna opetuksena, on hyödyllistä niin kielenoppijoiden kuin opettajien yhteistyön kannalta. Eksotasolla tehty resurssiratkaisu tukee työnjakoa mesotasolla, mikä heijastuu myönteisesti mikrotasolla tarjottuun tukeen esimerkiksi oppilaiden kohtaamiseen käytettynä aikaresurssina. Kielellistä vastuullisuutta voi mesotasolla toteuttaa esimerkiksi yhteisopettajuuden muodossa siten, että kielenoppijat saavat yksilöllisempää tukea mikrotasolla, pienemmissä opetusryhmissä. Tämä edellyttää kuitenkin makrotason ohjausta, jotta eksotason ratkaisuissa ei esiintyisi niin runsaasti vaihtelua opetuksen järjestäjien välillä.

Oppilaan omalla äidinkielellä annettu oppimisen tuki oli yksi kielellisen vastuullisuuden teemoista. Vastaajien mukaan opetuksen järjestäjät eivät vielä toistaiseksi ymmärrä oman äidinkielen roolia oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa, minkä vuoksi oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen ei ole toistaiseksi kiinnitetty riittävää huomiota. Oman äidinkielen opetuksen saatavuus ja saavutettavuus vaihtelee

vat huomattavasti kunnittain, mikä on yksi esimerkki tukirakenteiden epäyhdenvertaisuudesta.

Pedagogisen johtamisen tärkeys nousi keskeiseksi tekijäksi kielellisen vastuullisuuden toteutumisessa: osallistujien mukaan rehtoreiden rooli kielellisesti vastuullisen koulukulttuurin suunnannäyttäjänä on kiistaton. Vaikka opettajien yhteistyötaitojen merkitystä korostettiin, rehtoreiden tuki esimerkiksi yhteistyön toteutumisessa kuvailtiin välttämättömäksi.

Osallistujat toivat esiin, että erityisesti yläkouluikäisille kielenoppijoille on syytä kohdentaa kielellistä tukea kielitietoisien pedagogiikan lisäksi, jotta tukijärjestelyt saadaan mahdollisimman toimiviksi. Oppiaineiden opiskelu uudella kielellä on vaativaa, eikä perusopetukseen valmistava opetuksen ajallinen kesto mahdollista uuden kielen oppimista sille tasolle, että se riittäisi oppiaineiden sisältöjen haltuunottoon ilman asiantuntevaa, kielipedagogista tukea.

Tulokset vahvistavat aiemmin tehdyissä tutkimuksissa tehtyjä havaintoja maahanmuuttajaoppilaita huomioivien opetusjärjestelyiden pirstaleisuudesta (Kyttälä ym., 2013; Latomaa & Suni, 2011; Martin 2008; Suni & Latomaa, 2012). Kunnittain ja kouluittain vaihtelevat opetusjärjestelyt pikemminkin lisäävät maahanmuuttajaoppilaiden eriarvoistumista kuin tukevat tasavertaisten jatko-opintojen mahdollisuuksia (Suni & Latomaa, 2012). Tutkimuksen tuloksissa korostuu käsitys siitä, että mikrotason maahanmuuttajaopetuksen kysymyksiä on tarkasteltava laajemmin kuin paikallisen tason asioina muun muassa siksi, että yläkoulu on valtakunnallisesti samanlainen aineenopettajavetoinen järjestelmä, jossa tukimuotojen järjestämisen haasteet ovat pitkälti yhtäläiset. Paikallisen tason ratkaisuna tukimuotojen suunnittelu ja toteutus perustuu paikallisen tason asiantuntemukseen, joka on pitkälti riippuvainen muun muassa siitä, kuinka pitkään kunnassa on ollut maahanmuuttajaoppilaita. Vastauksista käy ilmi myös se, että systeemiteorian sisempien tasojen toimijoiden, kuten oppilaiden ja opettajien, on vaikeaa, jopa lähes mahdotonta vaikuttaa ulompien tasojen toimijoiden linjauksiin ja päätöksiin.

Kaiken kaikkiaan ensimmäisen osatutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että vaikka jokainen opettaja kantaa vastuun omista pedagogisista ja didaktisista ratkaisuistaan, kielitietoisien ja kielellisesti vastuullisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää vahvaa yhteistyötä ja kehitysmuönteistä dialogia ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner, 1979; 1992/2005) tason eri toimijoiden välillä. Jotta oppijat saavat vahvistaa kielellistä osaamistaan (van Lier, 2008b), heille on tarjottava harjoittelumahdollisuuksia puhutun kielen ja kirjoitetun kielen välisten erojen hahmottamisessa. Kielellisen vastuullisuuden on tällöin ulotuttava opettajan pedagogisesta toiminnasta laajemmalle koulukulttuuriin ja yhteiskunnalliseen päätöksente-

koon: kielellisesti vastuullista lähestymistapaa tarvitaan, jotta kielen harjoittelumahdollisuudet toteutuisivat kielenoppijoiden kannalta suotuisilla tavoilla. Yksi kielellisesti vastuullisen lähestymistavan mukainen mahdollinen kehittämiskohde on erillinen, pysyvästi kielellisesti tuettuun opetukseen kohdennettu resurssi.

5.2 Ristipaineita tuen tarpeiden tunnistamisen ja käytännön pedagogisten järjestelyiden välillä

Toisessa osatutkimuksessa opettajien näkemyksiä koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden tuen tarpeista selvitettiin Arnot'n ja kollegoiden (2014) mallin pohjalta laaditulla sähköisellä kyselyllä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oppilaiden taustojen tuntemisen keskeisen tärkeäksi toimintatapojen suunnittelun, toteuttamisen ja oppilasarvioinnin kannalta (ks. Arnot ym., 2014). Vastaajista noin puolet koki kuitenkin tuntevansa kielenoppijoiden taustat huonosti, mikä vastaa esimerkiksi Latomaan ja Sunin (2011) tutkimuksen tuloksia. Opettajien oli itse aktiivisesti tutustuttava perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen ryhmiin siirtyviin oppilaisiin. He kokivat oppilaisiin tutustumisen vaativan aikaa, jota heillä ei riittävästi ole yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä. Opettajat, jotka ilmaisivat tuntevansa oppilaat hyvin, työskentelivät pääasiassa S2-opettajina, erityisopettajina tai kieltenopettajina. Kyseisillä opettajilla on opetusjärjestelyiden vuoksi enemmän aikaa oppilaiden taustoihin tutustumiseen sekä erityisosaamista kielellisen ja muun tuen tarpeiden arvioimiseen. Tutkimukseni tulos on yhteneväinen S2-opetuksesta tehdyn selvityksen kanssa, jossa S2-opetuksen pienemmät opetusryhmät koettiin hyödyllisiksi oppilaantuntemuksen edistämässä (Männikkö & Kirjavainen, 2015).

Kyselyyn vastanneet aineenopettajat kokivat ongelmalliseksi sen, että ei ole olemassa järjestelmällistä tapaa, jolla aineenopettajat saisivat tietoa oppilaidensa taustoista. Oppilaiden tietoihin perehtymisen esteinä tuotiin esiin muun muassa tietosuoja-asiat ja tietojen arkaluonteisuus: opettajat ilmaisivat, että he eivät tienneet, mihin tietoihin he olivat oikeutettuja. Vastaavanlaisia haasteita on aiemmin ilmennyt myös Sunin ja Latomaan (2012) tutkimuksessa. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013) mukaisesti opettajalla tulee olla monipuoliset keinot oppilaantuntemuksen kasvattamiseen, jotta koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden yksilöllisen tukeminen mahdollistuisi.

Tutkimukseen osallistuneita opettajia pyydettiin arvioimaan oman koulunsa maahanmuuttajaoppilaita huomioivia opetusjärjestelyitä. Kolme neljäsosaa (77 %)

vastaajista arvioi niiden toteutuneen melko hyvin. Tutkimuksen tuloksista sai kuitenkin joiltakin osin sellaisen vaikutelman, että kaikilla opettajilla ei ollut tietoa maahanmuuttajaoppilaille suunnattujen opetusjärjestelyiden sisällöistä, vaikka he kokivatkin opetusjärjestelyt toimiviksi. Kattavimmin opetusjärjestelyiden toimivuutta kommentoivat kieltenopettajat, joiden koulutustausta tukee kielenoppimisen ja kielitaidon kehittymisen arviointia (ks. myös Kantelinen ym., 2016).

Tuloksista kävi ilmi, että opetusjärjestelyissä on edelleen runsaasti kehitettävää. Opettajien käsitysten mukaan yleisopetuksen ryhmiä tulisi muodostaa siten, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä ryhmissä on kohtuullinen. Toimenkuvastaan riippumatta opettajat esittivät varsin yhdenmukaisia näkemyksiä pienempien opetusryhmien ja opettajaresurssin lisäämisen tarpeesta etenkin oppiaineissa, joissa opetus on sidoksissa tekstipohjaisiin oppimateriaaleihin. Vastaajien mukaan pienemmät ryhmäkoot mahdollistaisivat sekä koulun opetuskieltä opettelevien että muiden oppilaiden yksilöllisemmän ohjauksen ja tuen. Myös maahanmuuttajaopetuksen tehtäviin koulutetun opettajaresurssin puute tuotiin esiin.

Lähes kolme neljäsosaa vastaajista (69 %) ilmaisi, että kielenoppijoille suunnattu kielellinen tuki on järjestetty melko hyvin. Sellaisissa kouluissa, joissa kielellisesti tuetun opetuksen resurssi oli käytössä, se koettiin hyödylliseksi. Erityisesti sellaisissa kouluissa, joissa kielellisesti tuetun opetuksen resurssia ei ollut, tuloksista ilmeni, että myös S2-opetuksen rooli oli vielä epäselvä (ks. myös Vaarala ym., 2021): S2-opetukselta odotettiin kielellistä tukea muissa oppiaineissa, vaikka vastaajat ymmärsivätkin S2-opetuksen rajalliset resurssit.

Vastaajan toimenkuvasta riippumatta maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen tuen tarpeet tunnistettiin. Vaikka monilla aineenopettajilla olisi paljon taitoa maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseen, tutkimuksesta kävi ilmi, että aikaa kaikkien tuen tarpeiden huomioimiseen ei ole riittävästi lyhyiden oppituntien aikana. Vain yksi katsomusaineiden opettaja mainitsi voivansa hyödyntää omaa oppiainettaan koulun opetuskielen ja tiedonalan kielen opettamisen välineenä. Yli puolet vastaajista (54 %) toi esiin kielellisen tuen järjestämisen haasteina opetusresurssin vähäisyyden, oppiaineiden vuosiviikkotuntien määrän rajallisuuden sekä arvioitavien oppilaiden suuren määrän yhtä aineenopettajaa kohti. Ongelmaksi koettiin selkeän vastuunjaon puuttuminen: kuka opettaa oppiainetta, kuka opettaa kieltä?

Oman äidinkielen opettajien kanssa tehtävän yhteistyön mainitsi vain kolme vastaajista. Yhteistyön haasteina nähtiin se, että oman äidinkielen opettajat työskentelevät eri kouluissa usein tavallisten koulupäivien jälkeen, eivätkä he näin ollen tule osaksi työyhteisöä. Vastaajien näkemyksen mukaan oman äidinkielen opetuksen puute hidastaa myös yhteistyömahdollisuuksien syntymistä. Kukaan vastaajista ei

myöskään maininnut oppilaiden ensikielten hyödyntämisen mahdollisuutta osana opetusta, mikä heijastelee yksikielisyyssideologiaan pohjautuvaa ajattelua (ks. myös Alisaari ym., 2019).

Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että osallisuuden rakentumisessa koululla on merkittävä rooli. Opettajien näkemyksen mukaan koulu voi olla opetuskieltä opettelevalle oppilaalle ainoa paikka, jossa vuorovaikutus suomea puhuvien ikätoverien kanssa mahdollistuu. Vastaajat näkivät, että kielitaidon kehittymisen tukeminen on merkityksellistä myös sosiaalisten suhteiden syntymisessä. Tämä edellyttääkin sellaisia pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja, joilla vuorovaikutusta sujuvien suomenpuhujien sekä kieltä opettelevien välillä vahvistetaan. Opettajat ilmaisivat huolensa siitä, että maahanmuuttajaoppilaat viettävät paljon aikaa omissa viiteryhmissään, joissa koulussa tarvittavan opiskelukielen harjoittelun ja käytön mahdollisuuksia on vähän. Opettajien näkemys on perusteltavissa aiemmilla tutkimustuloksilla: vapaaajalla käytetty kieli ei vastaa opinnoissa tarvittavaa kieltä (ks. esim. Cummins & Early, 2015; Lehtonen, 2011; Schleppegrell, 2012). Ainoastaan kielen oppimiseen tähtäävien tukimuotojen kehittäminen ei kuitenkaan ole riittävä tapa huomioida maahanmuuttajaoppilaita, vaan tuen tarpeita on tarkasteltava perusteellisemmin (Niemi ym., 2019). Kuten Jahnukainen kollegoineen (2019, 291) on todennut: ”Jos ohjaustyö keskittyy vain suomen kielen taitoon, se saattaa jättää alleen nuoren omat, usein kunnianhimoiset koulutustavoitteet ja ammattihaaveet.” Tämän tutkimuksen tulosten mukaan sellaiset opetusjärjestelyt, jotka mahdollistavat koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden kokonaisvaltaisemman kielipedagogisen tuen perinteiseen aineenopettajajärjestelmään verrattuna, ovat sekä oppilaiden että opettajien kannalta hyödyllisiä.

5.3 Monikielisten oppilaiden kokemuksissa korostuu koulun opetuskielen oppimisen merkitys

Kolmannessa osatutkimuksessa oppilaiden kokemuksia kielellisesti tuetusta opetuksesta selvitettiin aineistolähtöisesti tulkitsevan fenomenologisen analyysin (Smith ym., 2009) avulla. Oppilaiden kokemuksia tulkittiin myös kietu-opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Kokonaisuutena tutkimuksen tuloksissa oppilaiden kokemuksiin niveltäivät kuvaukset heidän aiemmasta kouluhistoriastaan sekä perheiden omista kielikäytänteistä. Tulkitsevan fenomenologisen analyysin pohjalta syntyi kaksi teemaa: kokemukset koulun opetuskielen oppimisesta sekä suomen ja muiden kielten rooli osallistujien kielirepertuaareissa. Opetuskielen oppimisen kokemuksis-

sa korostuivat kielellisesti tuetun opetuksen opettajan tarjoaman pedagogisen tuen dialogin ja pienen ryhmäkoon merkitys sekä muu koulussa tapahtuva vuorovaikutus. Suomen kielen ja muiden kielten roolin teemassa esille nousivat oppilaiden kuvaukset siitä, mitä kieltä tai kieliä he käyttivät opinnoissa, kaverisuhteissaan, harastuksissaan ja kotona, sekä millaisena he kokivat monikielisyytensä uudessa kotimaassaan.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden aiemmat koulukokemukset poikkesivat merkittävästi heidän kokemuksistaan suomalaisessa perusopetuksessa. Oppilaat kuvailivat aiempia kokemuksiaan väkivaltaisista opettajista, erillisistä tyttö- ja poikakouluista, koulupuvuista, 12 tunnin koulupäivistä ilman ruokailua sekä esimerkiksi kokeista, joita pidettiin vain silloin tällöin, mutta koetta varten koko kirja piti osata ulkoa. Yksi haastatelluista nuorista kiteytti erot aiemman kotimaansa ja Suomen välillä seuraavalla tavalla: ”Täällä oon turvassa. Ja opettajiin voi luottaa aina.”

Kokemuksista koulun opetuskielen oppimisesta kävi ilmi, että opetuskielen oppimisen kannalta koulu oli oppilaille merkittävin paikka, jossa he voivat opiskella uuden kotimaan kieltä (ks. myös Schleppegrell, 2012). Erityisesti oppiaineiden käsitteiden ja tiedonalojen kielen harjoittelu rajoittui oppitunneille sen sijaan, että sitä olisi harjoiteltu kavereiden kanssa tai vapaa-ajalla. Yksikään osallistujista ei voinut opiskella omaa ensikieltään koulukontekstissa. Kietu-opetus tarjosi oppilaille ajan, paikan ja tilan, jossa oppilaita kannustettiin myös ensikielen hyödyntämiseen opiskelutarkoituksessa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kietu-opetuksen säännöllisestä pedagogisen tuen dialogista oli tutkimukseen osallistuneille oppilaille merkittävää hyötyä koulun opetuskielen oppimisessa. Pedagogisen tuen dialogi toteutui systemaattisimmin erillisopetuksessa, jolloin opettajan oli mahdollista kohdentaa erilaiset harjoitteet oppilaiden taitotason kannalta mielekkäällä tavalla. Tulosten mukaan oppilaat kokivat pienen opetusryhmän ilmapiirin kannustavaksi ja turvalliseksi (ks. myös Toscano-Cruz ym., 2020). Tällöin kielen ja sisällön oppimiseen sai rauhassa keskittyä, koska kontekstisidonnaista tukea oli riittävästi tarjolla. Oppilaan kokemus tilanteista, joissa kielellisesti tuetun opetuksen ryhmään liittyi jo sujuvampia opetuskielen käyttäjiä, näyttäytyi oppimisprosessia häiritsevänä tekijänä.

Kietu-opetuksessa tuki kohdistettiin pääasiassa reaaliaineisiin, matemaattisluonnontieteellisiin aineisiin sekä englantiin. Erityisesti sellaiset oppiainesisällöt, joihin oppilailla ei ollut minkäänlaista omakohtaista sidettä, kuten vaikkapa Suomen historia 1930-luvulla, tuntuivat oppilaista haastavilta. Suomea ensikielenään puhuvilla oppilailla on useimmiten jonkinlainen esikäsitys Suomen historiasta, vaikka he

eivät sitä osaisikaan selittää muille. Tilanteessa, jossa Suomen historia on täysin uusi sekä oppilaalle itselleen että hänen perheelleen, kontekstisidonnainen pedagogisen tuen dialogi (ks. van Lier, 2004) tulee tarpeeseen, jotta oppimista tapahtuisi oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. Vygotsky, 1978).

Tulosten mukaan kaverisuhteet olivat merkittävässä asemassa kielenoppimisen kannalta, ja vertaisyhteistyön mahdollistaminen koulussa näyttäytyi tärkeänä. Vaikka oppilaat olivatkin monipuolisesti kielitaitoisia, pääsy koulukontekstin opiskelukielitaitoa edellyttävään kielyhteisöön vaati aikaa, harjoittelua ja tukea. Oppilaiden opetuskielen taito on yleensä melko vaatimaton siinä vaiheessa, kun he siirtyvät perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen (ks. Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että opinnoissa tarvittavan kielitaidon kehittymiseen menee useita vuosia (Collier, 1989; Cummins, 1981; Demie, 2013; Heppt ym., 2015; Honko, 2013). Kielitaidon kehittymistä koulun opetuskielessä tulisi tukea ja seurata järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti (ks. esim. Cummins & Early, 2015; Fälth ym., 2022; Gibbons, 2015; van Lier, 2004). Van Lierin (1996; 2004) pedagogisen tuen dialogin viitekehyksen viidettä osaa, tuen asteittaista purkamista itseohjautuvuuden lisääntyessä, ei tutkimuksen tulosten mukaan pidä kiirehtiä etenäkään vastasaapuneilta nuorilta.

Tutkimuksen tulosten mukaan kielellisesti tuetun opetuksen tulisi olla sekä opetusjärjestelyissä ennalta suunniteltua (*pre-planned*) että luokkahuoneessa hetkeen tarttuvaa (*in-the-moment*) pedagogisen tuen dialogia (ks. Symons, 2021; Walqui, 2006), ja kaikkia oppilaiden osaamia kieliä tulisi käyttää oppimisen resurssina (ks. esim. Cummins, 2017; García, 2009; Lehtonen, 2021). Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuu, että pedagogisen tuen dialogi (*in-the-moment scaffolding*) mahdollistuu ainoastaan luomalla sitä tukevia järjestelmätason rakenteita (*pre-planned scaffolding*) (Symons, 2021; Walqui, 2006).

Toisena teemana aineistosta tiivistyi suomen kielen ja muiden kielten rooli monikielisten oppilaiden kielirepertuaarissa. Tutkimustuloksissa oli nähtävillä oppilaiden vahvistunut kielitietoisuus: he tiedostivat hyvin sen, että koulukontekstissa tarvitaan erilaista kielellistä osaamista kuin vapaa-ajalla. Oppilaat kuvailivat erityisesti vapaa-ajan kielenoppimistilanteet monipuolisemmiksi ja vapaammiksi kuin koulussa, ja lisäksi he kokivat tärkeäksi suomen kielen oppimisen harrastuksissa ja kavereiden kanssa. Kavereiden kanssa oli mahdollista jutella kaikista asioista, kun taas koulussa kielenoppiminen keskittyi pääasiassa opiskeltaviin oppiainesisältöihin. Vapaa-ajalla oppilaat kertoivat käyttävänsä kieliä monipuolisemmin kuin koulussa: tilanteista riippuen käytössä oli suomi, englanti, oma ensikieli tai muut oppilaiden osaamat kielet. Yksi haastatelluista oppilaista kiteytti eron kavereiden kanssa puhu-

tun kielen ja koulun opetuskielen välillä seuraavalla tavalla: ”Se on vähän niinko se toinen suomen kieli, se mitä kavereiden kanssa puhutaan.”

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että oppilaat kokivat monikielisyytensä vahvuutena: ”Ei oo huonoja puolia, se on vain hyvä asia.” Omien ensikielten osaamista sekä mahdollisuuksia käyttää kaikkia osattuja kieliä kavereiden, perheen ja suvun kanssa arvostettiin. Kavereiden kanssa kieliä käytettiin monipuolisesti, ja huomio kavereiden kanssa puhuttavasta ”toisesta suomen kielestä” liittyy olennaisesti kielen variaatioon eri tilanteissa: kavereiden kanssa ei käytetä sitä kieltä, mitä opinnoissa tarvitaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat selvästi ylpeitä laajasta kieli- taidostaan ja näkivät monikielisen osaamisen myönteisenä resurssina. Lisäksi tuloksista kävi ilmi, että oman ensikielen käyttäminen koettiin voimavaraksi esimerkiksi työpaikalla sellaisessa asiakaspalvelutilanteessa, jossa muut työyhteisön jäsenet eivät sitä osanneet.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin se, että oppilaat kokivat suomen kielen oppimisen tärkeimmäksi tekijäksi Suomessa opiskelun ja työllistymisen kannalta. Suomen kielen sujuvaksi käyttäjäksi kehittymistä pidettiin edellytyksenä opinnoissa edistymiseen. Tutkimuksen tuloksista on tulkittavissa myös englannin kielen vahva asema, sillä vain yksi oppilaista oli sitä mieltä, että englannin kielellä ei ole kovinkaan suurta merkitystä hänen tulevaisuudennäkymilleen. Kolme muuta oppilasta kokivat englannin opiskelun tärkeäksi erityisesti työllisyysnäköymien laajentamisen kannalta. Suomen kielen käyttömahdollisuuksien rajallisuus tuotiin esiin: ”No kuuntele, jos sä meet kato esim ulkomaille ni siellä ei kukaan puhu suomen kieltä.”

5.4 Tulosten yhteenvetoa: paikallisesta päätöksenteosta kansallisiin ratkaisuihin

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt käsitteellistämään kielellisesti tuetun opetuksen kielipedagogisena tukimuotona, joka kohdentuu perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyville maahanmuuttajaoppilaille. Osatutkimuksissa tarkastellaan kielipedagogista tukea eri näkökulmista. Työ pohjautuu sekä koulutukseni että työkokemukseni kautta syntyneeseen esiymmärrykseeni, eikä tutkijan subjektiivisuutta ole pyritty häivyttämään taka-alalle (ks. Smith, 2009; Tökkäri, 2018).

Tutkimuksen tulokset vahvistavat jo aiemmin esitettyjä näkemyksiä siitä, että maahanmuuttajaoppilaille suunnattua opetusta on välttämätöntä kehittää (esim. Latomaa & Suni, 2011; Suni & Latomaa, 2012). Myös kansainvälisten kielinoppijoi- ta huomioivien toimintatapojen (ks. esim. Brinton & Snow, 2017; Gunderson ym.,

2020; Little & Kirwan, 2018) valossa on perusteltua väittää, että maahanmuuttaja-oppilaiden kielitaidon kehittymisen tukemiseen ei Suomessa ole kansallisella tasolla kiinnitetty riittävästi huomiota. Tuloksista käy ilmi, että kansallisen tason ohjauksen tulisi tukea pitkäjänteisyyttä tukitoimien järjestämisessä esimerkiksi siten, että rakenteisiin lisättäisiin pysyvällä rahoituksella työskenteleviä opettajia, joiden kielipedagogisella asiantuntemuksella kielenoppijoita voitaisiin tarkoituksenmukaisesti tukea.

Kieleen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset ovat edelleen opetussuunnitelmien paikallisesti päätettävien asioiden joukossa (OPH, 2014), mikä sälyttää kielellisesti vastuullisten toimintatapojen kehittämisen yksinomaan opetuksen järjestäjille ilman konkreettisia suuntaviivoja. Kielellistä vastuullisuutta on aiemmin tarkasteltu usein pedagogiikan yhteydessä, mutta tämän tutkimuksen tulosten mukaan kielellisen vastuullisuuden on ulotuttava kaikille toiminnan tasoille aina yhteiskunnallisesta päätöksenteosta luokkahuonekontekstiin.

Huoli opetusjärjestelyiden ja tukimuotojen toimimattomuudesta on selkeästi läsnä tutkimukseen osallistuneiden asiantuntijoiden vastauksissa. Eri oppiaineiden opettajat taas näkevät kielen merkityksen oppimisessa eri tavoin, mikä antaa myös vahvan viestin siitä, että kaikenkattavan kielitietoisien pedagogiikan kehittämisessä on vielä paljon tehtävää. Lisäksi opetusjärjestelyiden kehittämisessä on jatkuvasti pidettävä yllä keskustelua siitä, missä määrin erillisenä annettu tuki on toimivaa sosiaalisen integraation kannalta, sillä tarpeettomasti erottelevien tukimuotojen ylläpitäminen voi pahimmillaan uusintaa toiseuttavia käytänteitä.

Kietu-opetukseen osallistuneiden oppilaiden ajatukset taas tukevat käsitystä siitä, että koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden tuen tarpeiden tapauskohtainen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää – ja osa kielellistä vastuullisuutta. Tuen tarpeisiin vaikuttavat niin oppilaiden koulu- kuin kielitaustat, mikä on välttämätöntä huomioida tukimuotoja järjestettäessä. Siitäkin huolimatta, että oppilaiden puheissa tulee esiin arjen vuorovaikutuksessa käytettävien suomen ja englannin varieteettien merkitys, opinnoissa menestyäkseen kielenoppijoiden on otettava haltuun koulun opetuskieli ja sen rekisterit.

Koulun rooli opetuskielen oppimisen tukemisessa on kiistaton, eikä koulu voi tuota vastuutaan muualle luovuttaa. Jotta pedagogisen tuen dialogi olisi mahdollinen opetustilanteissa sekä ennalta suunniteltuna että spontaanisti, koulutusjärjestelmän rakenteiden kehittäminen on avainasemassa. Valtakunnallisen, lakisääteisen koulutusinstituution on kannettava kattava vastuu: kyse on myös kansallisella tasolla, ei ainoastaan paikallisesti päätettävistä asioista.

6 POHDINTA

Tämän väitöstutkimuksen tehtävänä oli tarkastella yläkouluikäisille maahanmuuttajaoppilaille suunnattua kielipedagogista tukea. Suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä ei kansallisten rakenteiden tasolla ole vielä kietu-opetuksen kaltaista tukimuotoa, vaikka monissa kunnissa ja kouluissa onkin vastaavanlaista tukea järjestetty jo pidempään (Harju-Autti, tulossa; Harju-Autti & Mäkinen, 2022; Pyykkö, 2017). Aiempaa tutkimusta aiheesta ei Suomessa ole saatavilla. Viime vuosina tapahtuneet yhteiskunnalliset muutokset, kuten maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvu, edellyttävät maahanmuuttajaoppilaille suunnattujen opetusjärjestelyiden ja pedagogisten tukimuotojen järjestelmällistä kehittämistä. Tämän tutkimuksen mukaan kietu-opetuksen toimintamalli voisi johdonmukaisesti ja tutkimusperustaisesti kehitettynä vahvistaa maahanmuuttajaoppilaille suunnattua pedagogista tukea.

Tässä luvussa tarkastelen aluksi kielellistä tukea sekä järjestelmätasolla että opetushenkilöstön ja oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa koulukontekstin ulkopuolisiin kielitaitokysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja eettisiä kysymyksiä käsittelen alaluvuissa 6.5 ja 6.6. Luvun lopussa kuvaan kielellisesti tuetun opetuksen kehittämiseen tarvittavaa jatkotutkimusta.

6.1 Kansallisen tason ohjausta tarvitaan

Tämän väitöstutkimuksen mukaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista perusopetusta luonnehtii pedagogisten opetusjärjestelyiden kirjo. Tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä siitä, että koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille nykyistä pidempään jatkuva kielipedagoginen tuki on perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen tarpeen. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilas voi saavuttaa itsenäisen kielenkäyttäjän kynnystason taidot koulun opetuskielessä (ks. Kuukka & Metsämuuronen, 2016), mutta opiskelussa tarvittavaa kielitaitoa on kehitettävä vielä useiden vuosien ajan perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen (Aalto, 2008; Rapatti, 2010).

Tutkimuksen tulosten perusteella maahanmuuttajaoppilaille suunnattujen opetusjärjestelyiden ja tukitoimien tarjonta on hajanaista ja riittämätöntä. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Kyttälä ym., 2013; Martin, 2008). Tutkimuksen tuloksista käy myös ilmi, että perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen on myönteistä ja kattavaa (ks. myös Alisaari 2020; Suni & Latomaa, 2012; Vigren ym., 2022), mutta konkreettiset toimintatavat ovat vasta kehityksessä niin kouluissa ja luokkahuoneissa (ks. esim. Heikkola ym., 2022) kuin opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksessa (Alisaari ym., 2019; Suni & Latomaa, 2012; Vigren ym., 2022). Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että kehittämistoimenpiteisiin tulisi panostaa kattavammin koko koulutusjärjestelmää läpileikkaavasti niin, että tehdyt päätökset aidosti tukisivat kielenoppijoille suunnattujen tutkimusperustaisten tukitoimien vakiintumista. Tähän saakka opetuksen järjestäjät ovat kantaneet pääasiallisen vastuun maahanmuuttajaoppilaille suunnatuista opetusjärjestelyistä ja tuen muodoista (OPH, 2014), minkä vuoksi tavat, joilla maahanmuuttajaoppilaiden kielen oppimista tukevia opetusjärjestelyitä ja tukimuotoja toteutetaan, vaihtelevat kunnittain ja kouluittain.

Kansallisella tasolla ei ole toistaiseksi kehitetty tutkimusperustaisia kielipedagogisen tuen malleja. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että kielellisen tuen moninaisia tarpeita ei vielä tunnisteta riittäväällä tarkkuudella. Myöskään kolmiportaisen tuen mallin asiakirjoissa kielellistä moninaisuutta ei huomioida muutoin kuin viittomakielen osalta (OKM, 2014), vaikkakin kolmiportaisen tuen malli mahdollistaisi koulun opetuskielen opettamisen tukimuotojen systemaattisen kehittämisen inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portailla nykyistä selkeämmin.

Inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin kuuluu se, että jokaista yksilöä tuetaan tarpeidensa mukaan (esim. Ainscow, 2020). Tähän tutkimukseen osallistuneet kielenoppijat kokivat sekä kietu-opetuksen pienessä ryhmässä saadun tuen että yleisopetuksen ryhmän mahdollistaman vuorovaikutuksen myönteisiksi asioiksi kielenoppimisen ja osallisuuden syntymisen kannalta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät kokeneet joustavasti pienryhmässä annettua opetusta tarpeettomana tai ulossulkevana toimintatapana. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden pienen lukumäärän ($n = 4$) vuoksi yleispätevää johtopäätöstä kielellisen tuen merkityksestä ei voi tehdä, mutta tulokset rohkaisevat kuitenkin toteuttamaan oppilaiden tarpeiden mukaan joustavia opetusjärjestelyitä samanaikaisopetusta ja erillisopetusta yhdistelemällä.

Maahanmuuttotilastaiset oppilaat ovat tutkimusten mukaan yliedustettuina erityisopetuksessa, vaikka usein on mahdotonta selvittää, ovatko oppimisen esteenä

todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito (ks. Geva & Massey-Garrison, 2013; Sinkkonen ym., 2011). Kolmiportaisen tuen mallin mukaisen erityisen tuen perusteena ei kuitenkaan voi pitää oppilaan maahanmuuttotaustaa tai kehittymässä olevaa kielitaitoa (esim. Jahnukainen ym., 2019). Näin ollen esimerkiksi kunnissa tehdyt linjaukset, joissa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielenoppimisen tukitoimiin suunnatuissa tehtävissä on erityisopettajan kelpoisuusvaatimus, ei kielipedagogisen tuen toteutumisen kannalta ole välttämättä toimivien ratkaisuihin.

Kuluneen vuosikymmenen aikana on järjestetty useita tutkimusperustaisia täydennyskoulutushankkeita, joilla sekä opettajien että opettajankouluttajien kieli- ja kulttuuritietoisuusosaamista on pyritty kehittämään. On kuitenkin ollut havaittavissa, että koulutuksiin hakeutuvat useimmiten sellaiset opettajat, joilla on jo entuudestaan paljon osaamista kieli- ja kulttuuritietoisuusteemoista (ks. esim. Harju-Autti ym., 2022a; Kuukka ym., 2015). Lisäksi täydennyskoulutushankkeet ovat usein luonteeltaan lyhytkestoisia ja alueellisesti rajallisia, eivätkä ne näin ollen tavoita kaikkia perusopetuksessa työskenteleviä opettajia (Vaarala ym., 2021). Koulukohtaisesti suunnitellut ja järjestellyt tukitoimet eivät myöskään leviä laajempaan kansallisen tason käyttöön, ellei niistä ei ole tehty kirjallisia raportteja osaksi erilaisia strategioita ja pitkäjänteisiä kehittämissuunnitelmia (Kuukka & Metsämuuronen, 2016; Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016; Pirinen, 2015). Sekä opettajien että oppilaiden yhdenvertaisuuden kannalta olisikin tärkeää, että hankkeissa vahvistuneiden oivallusten, kuten kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan tärkeyden eteenpäin vieminen olisi järjestelmätasolla nykyistä koordinoitumpaa kansallisen tason toimintaa.

Koulutuksellinen huono-osaisuus näyttää sosioekonomisen ja etnisen segregatian vaikutuksesta kasautuvan alueellisesti, minkä vuoksi myönteisen erityiskohtelun resursointiin olisi edelleen panostettava (Bernelius & Huilla, 2021). Myönteisen erityiskohtelun suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi ottaa huomioon alueiden ja koulujen erityispiirteet myös opetusresurssin kehittämisen näkökulmasta. Pelkkä tukeen ohjattu taloudellinen resurssi ei kuitenkaan riitä, jos sitä hyödynnetään varmistamatta palkatun henkilöstön osaamista esimerkiksi kielellisesti tuetun opetuksen opettajan tehtävässä.

Kielipedagogisten tukimuotojen luominen ja vakiinnuttaminen osaksi perusopetusjärjestelmän rakenteita on tarpeen, jotta pedagogisen tuen dialogille olisi koulusamme sijaa. Toteutuakseen kielellisesti tuettu opetus esimerkiksi tässä tutkimuksessa esitellyn kietu-mallin mukaisesti vaatii sille mahdollistetun ajan, tilan ja paikan, mikä edellyttää kaikilla tasoilla tapahtuvaa järjestelmällisempää ohjausta.

6.2 Uusi pelilauta edellyttää uusia nappuloita

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja opetuslalla työskentelevät asiantuntijat tiedostivat koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden tuen tarpeet. Erityisesti muita opettajia tiiviimmin maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevien opettajien, kuten S2-opettajien ja erityisopettajien, vastauksista oli luettavissa kokonaisvaltainen ja syvälinen ymmärrys oppilaiden tuen tarpeista. Iso osa vastaajista koki kuitenkin, ettei resursseja kielellisen tuen toteuttamiseen ollut riittävästi. Kielellisesti tuettu opetus näyttäytyi tämän tutkimuksen valossa toimintamallina, jonka avulla voisi olla mahdollista tukea paitsi kieltä opettelevia maahanmuuttajaoppilaita myös koko koulu yhteisön kielitietoisuusaamista.

Vuonna 2018 julkaistussa artikkelissa (Harju-Autti ym., 2018) ehdotimme yleisopetukseen integroidulle kielipedagogiselle tuelle kattotermiä kielellisesti tuettu opetus (kietu-opetus). Kattotermin käyttöönotto voisi osaltaan selkiyttää myös S2-opetuksen roolia oppiaineen oppimääränä. Niin tämän väitöstutkimuksen tulokset kuin viimeaikaiset keskustelut esimerkiksi sosiaalisen median foorumeilla (esim. Suomenopettajat, yksityinen Facebook-ryhmä, 2021) osoittavat, että yleisesti ottaen S2-opetuksen asemaa ei kouluissa vielä ymmärretä oppiaineen oppimääräksi, vaan sitä pidetään edelleen tukiopetukseen rinnastettavana järjestelynä tai muulla tavoin vähäpätöisempänä osana opetusjärjestelyitä. Tämä väitöstutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että kielellisen tuen tarpeita on yhä tärkeämpää tarkastella muutoinkin kuin vain S2-opetuksen asiana (ks. esim. Rapatti, 2010).

Tutkimuksen tulokset kannustavat huomioimaan koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita kielellisesti vastuullisen pedagogiikan mukaisesti: kaikkien opettajien tulisi tunnistaa luokassa käytettävän kielen aiheuttamat haasteet ja hyödyntää monipuolisia kielipedagogisia opetusmenetelmiä kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2011; 2013). Viimeaikaiset tutkimukset (Alisaari & Heikkola, 2020; Alisaari ym., 2019; Alisaari ym., 2021; Harju-Autti ym., 2022a; Repo, 2020) osoittavat kuitenkin, että kielellisesti vastuullista ja kielitietoista pedagogiikkaa ei vielä kattavasti kouluissa hyödynnetä, minkä vuoksi koulun opetuskielen oppimisen huomioivia tukimuotoja on kehitettävä laajalaisesti koko koulun tasolla (ks. myös Arnot ym., 2014).

Vaikka suomalaiset opettajat ovatkin korkeasti koulutettuja ja taitavia työssään, suomalaisen opettajankoulutuksen on todettu reagoivan melko hitaasti yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten lisääntyneeseen kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (esim. Repo, 2020; Szabó ym., 2021). Opettajankoulutus on keskeisessä asemassa ammattiin opiskelevien opettajien kielitietoisuusaamisen kehittämisessä

(esim. Aalto & Tarnanen, 2015), sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus huomioidaan kattavasti ja kaikilta opettajilta edellytetään kielitietoista pedagogiikkaa. Työelämässä jo toimiville opettajille on kielitietoisuuskoulutusta ollut kuitenkin vain rajallisesti tarjolla (Alisaari & Heikkola, 2020; Harju-Autti ym., 2022a; Vaarala ym., 2021), minkä vuoksi opettajien kielitietoisuusosaamisessa on vielä runsaasti kehitettävää. Kiteytettynä: vaikka kielitietoisuus on kirjattu perusteteksteihin, se ei vielä tarkoita sitä, että opettajat käytännön tasolla pystyisivät toteuttamaan kielitietoista pedagogiikkaa ilman asianmukaista ja pitkäjänteistä täydennyskoulutusta.

Tutkimus nosti esiin myös aineenopettajajärjestelmän haasteet: perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 oppilaiden ja opettajien kohtaamiset rajautuvat tunnista muutama tuntiin viikossa oppiaineesta riippuen. Aineenopettajajärjestelmä ei siis itsessään mahdollista oppilaisiin tutustumista samalla tavalla kuin perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 käytössä oleva luokanopettajajärjestelmä, jossa luokanopettaja opettaa oppilaita usein lähes kaikissa oppiaineissa. Oppilaan taustojen ja taitotason tunteminen on avainasemassa oppimisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (ks. Arnot, 2014; Lucas & Villegas, 2011; 2013). Opetusjärjestelyissä onkin tärkeä ottaa huomioon aineenopettajajärjestelmän rakenteet, jotka eivät tue oppilaantuntemuksen vahvistumista. Oppilaantuntemus on keskeisessä asemassa myös siitä syystä, että sen avulla tukitoimet pystytään suuntaamaan niitä aidosti tarvitseville, sillä kaikki maahanmuuttajaoppilaat eivät tarvitse yhdenmukaista tehostettua tukea: osa maahanmuuttajaoppilaita tulee uuden kotimaan koulukulttuuria muistuttavista olosuhteista, kun taas toisten vastasaapuneiden aiempi elämismaailma on poikennut pohjoismaisen hyvinvointivaltion yhteiskuntarakenteista merkittävästi. On kuitenkin tärkeää, että tukimuotoja järjestettäessä keskitytään erityisesti siihen, että kielinoppijoita ei tarpeettomasti eristetä omaksi ryhmäkseen, ilman vuorovaikutusmahdollisuuksia sujuvasti suomea puhuvien oppilaiden kanssa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvalla kielitaidolla (Vygotsky, 1979; 1986) onkin tarjottava mahdollisuuksia erityisesti vertaisten kanssa, opettajan ohjauksessa.

Opetusjärjestelyiden ja tukitoimien kirjon vuoksi kysymykset vastuun jakautumisesta ovat haasteellisia opettajille. Niissä kouluissa, joissa kielellisesti tuetun opetuksen resurssi oli käytössä, opettajat kokivat sen hyödylliseksi. Toimenkuvana kielellisesti tuettu opetus vaatisi kuitenkin edelleen kehittämistä ja vahvistamista. Hyvien käytäntöjen kehittäminen ja käyttöönotto vaatii suunnittelu-aikaa tiiviissä kollegiaalisessa yhteistyössä oppiainerajat ylittäen (ks. myös Aalto, 2008). Arjen opetustyössä yhteistä aikaa ei välttämättä ole riittävästi tarjolla (ks. myös Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Teräs, 2009), minkä vuoksi suunnitteluajan varmistaminen on järjestelmäta-

son asia. Yhteiskunnallisista muutoksista johtuen perusopetuksen pelilauta on kymmenessä vuodessa muuttunut perustavanlaatuisesti, mutta pelinappuloiden, eli opetushenkilöstön, uusimiseen tai päivittämiseen ei ole toistaiseksi kansallisella tasolla ryhdytty, vaikka pelitilanne sitä selkeästi edellyttäisikin. Sen sijaan, että kielellisesti tuettua opetusta tarkasteltaisiin ainoastaan S2-opettajien tai erityisopettajien toimenkuvaan liittyvänä asiana, aihe hyötyisi kokonaisvaltaisesta kielellisesti vastuullisesta lähestymistavasta. Tämä puolestaan tarkoittaisi sitä, että opettajankoulutuksen tulisi tarjota luokanopettajille, kieltenopettajille ja erityisopettajille suunnattuja valinnaisia tai täydentäviä kielipedagogisia opintoja, joissa kielitietoisuudella ja monikielisyyspedagogiikalla olisi merkittävä rooli. Vaikka suomalaisopettajat suhtautuvatkin monikielisyyteen tutkimusten perusteella myönteisesti, monikielisyyden huomioimista opetustilanteissa ei juuri esiinny (Alisaari ym., 2019; Alisaari ym., 2021; Heikkola ym., 2022), eikä monikielisyyttä välttämättä nähdä hyödyllisenä suomen kielen osaamisen ja suomalaisen kieliyhteisöön pääsemisen kannalta (Lehtonen, 2015).

Lisääntynyt kielellinen diversiteetti edellyttää opetushenkilöstön kelpoisuusehtojen tarkastelua sekä kelpoistavien koulutuspolkujen kehittämistä erityisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen, kielellisesti tuetun opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen osalta (ks. myös Pyykkö, 2017; Tainio & Kallioniemi, 2019; Vaarala ym., 2021) mutta myös S2-opetuksen kannalta. Perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 kelpoisuus opettaa suomea toisena kielenä on sekä luokanopettajilla että suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajilla (Tainio & Kallioniemi, 2019). Yleisesti ottaen luokanopettajakoulutuksessa on kuitenkin hyvin vähän kielenoppimiseen keskitettyjä opintoja, esimerkiksi pakollisia äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen kohdentuvia opintopaketteja on vain 5–10 opintopisteen verran (esim. Rättyä, 2021). Vuosiluokilla 7–9 S2-opettajilta edellytetään suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyyttä (Tainio & Kallioniemi, 2019). Toisen kielen opettaminen poikkeaa kuitenkin äidinkielen opettamisesta sekä sisällöltään että menetelmiltään (ks. Gass ym., 2013; Genesee & Riches, 2006), eikä kaikissa suomalaisissa yliopistoissa vielä ole vakiintuneita käytänteitä S2-didaktiikan sisältöjen tarjoamiseen osana aineenopettajakoulutusta (Tainio & Kallioniemi, 2019). Maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvaessa haasteeksi muodostuukin se, kuinka S2-opetuksen lisääntyneeseen tarpeeseen voidaan vastata (Vaarala ym., 2021).

6.3 Kavereiden kanssa opitaan ”toista suomea”

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat hyötyneensä pidempään jatku-
neesta kielipedagogisesta tuesta, mikä onkin tämän tutkimuksen kenties tärkein
viesti. Myös muissa tutkimuksissa on osoitettu, että nuoret itse kokevat kielen op-
pimiseen kohdennetut tukimuodot tarpeellisina ja tervetulleina (ks. esim. Daniel &
Zybina, 2019; Selimos & Daniel, 2017). Tarjotun tuen tulisi kuitenkin joustavasti
huomioida oppilaiden omia näkemyksiä kielen oppimisen tuen tarpeista, sillä tuen
tarpeet vaihtelevat yksilöllisesti (esim. Daniel & Zybina, 2019; Kyttälä ym., 2013).
Oppimisen tukea olisi tärkeä tarkastella kouluissa kokonaisvaltaisemmin kuin vain
kielellisten taitojen ja opinnoissa etenemisen kannalta (Arnot ym., 2014; Lehtinen,
2002; Niemi ym., 2019; Selimos & Daniel, 2017). Monissa tapauksissa maahan-
muuttajaoppilaiden tuen tarve ei rajoitu pelkästään kielitaidon kehittämiseen (ks.
Niemi, 2019), vaan tuen tarpeet ovat moniulotteisempia esimerkiksi konfliktialueilla
syntyneiden traumojen vuoksi (ks. esim. Koehler & Schneider, 2019).

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat kokeneensa kielellisesti tuetun
opetuksen hyödyllisenä tukimuotona, jonka avulla he pystyivät luomaan mielekkään
suhteen opintoihin, koulunkäyntiin ja opiskeltaviin sisältöihin. Vahvistuneesta kieli-
taidosta ja kielitietoisuudesta oli ollut heille hyötyä myös toisen asteen opinnoissa,
harrastuksissa ja työelämässä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat yhtä mieltä
siitä, että suomen kielen osaaminen on heille äärimmäisen tärkeää, jos he aikovat
jäädä Suomeen asumaan. Koska kielitaito ei ole yksilötason kysymys vaan pikem-
minkin yhteisön ominaisuus (Flowerdew & Miller, 2008; Lomaa ym., 2013), katse
on käännettävä yksilötasolta yhteisöön: miten suomea puhuva väestö hyväksyy
kieltä opettelevat osaksi yhteisöä (ks. myös Manninen & Tarnanen, 2019)?

Kielten luontevaan rinnakkaiskäyttöön rohkaiseminen, kaikkien kielten arvos-
taminen sekä monikielisuysmyönteisyys näyttäytyivät tässä tutkimuksessa oppilai-
den kielitietoisuuden vahvistajina (ks. myös Ahlholm, 2020). Kielellisesti tuetussa
opetuksessa mahdollistuva pedagogisen tuen dialogi (ks. van Lier, 1996; 2004) tar-
josi oppilaille tukea, jossa koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä opiskeltiin sa-
manaikaisesti kielikasvatuksen ja yhteisöön sosiaalistumisen hengessä (ks. esim.
Salo, 2009). Kavereiden kanssa kieltä ja kieliä käytettiin monipuolisesti limittäin ja
rinnakkain, mutta opinnoissa tarvittavan kielitaidon kehittäminen jäi vapaa-ajalla
luonnollisesti vähemmälle. Koulu ei siten saisi laiminlyödä tärkeää tehtäväänsä kou-
lun opetuskielen käytön harjoittelun paikkana (ks. esim. Cummins & Early, 2015;
Schleppegrell, 2012).

6.4 Arjen kielipedagogeja tarvitaan kaikkialla

Vaikka tämä väitöstutkimus rajautuu perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 kontekstiin, tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös muissa instituutioissa, joissa on uuden yhteisön kieltä opettelevia henkilöitä – olipa kyse sitten oppilaitoksesta tai työyhteisöstä. Tulokset kannustavat tarkastelemaan yhteisöjen toimintakäytänteitä kielen oppimisen ja kielitietoisuuden näkökulmasta: millaista tukea tarvitaan ja miten tukea voidaan tarjota, jotta kielenoppijoita huomioitaisiin riittävin toimenpitein silloin, kun tavoitteena on kielitaidon vahvistaminen osallisuuden mahdollistamiseksi.

Ympäröivän yhteiskunnan valtakielen osaaminen on avainasemassa osallisuuden syntymisessä, demokraattiseen päätöksentekoon osallistumisessa ja kaikessa vuorovaikutuksessa. Se, millaisia harjoittelumahdollisuuksia ja millaista tukea uuden yhteisön kielen opetteluun on tarjolla, vaatii kriittistä tarkastelua yhteiskunnan kaikilla osa-alueilla. Pistemäisten kurssien sijaan – tai pikemminkin niiden ohella – on tarpeen integroida harjoittelumahdollisuuksia arjen eri toimintoihin, niin työhön ja opintoihin kuin vapaa-aikaankin. Lisäksi jokainen suomea puhuva ihminen voi englanttiin vaihtamisen sijaan toimia arjen kielipedagogina tilanteissa, joissa suomenoppija tarvitsee harjoittelua (ks. esim. Kurhila, 2021).

Julkisessa keskustelussa on viime aikoina esiintynyt runsaasti puheenvuoroja englannin kielen roolista Suomessa. Yhtäältä asiantuntijatehtäviin toivottavien kansainvälisten huipputasojen osajien tueksi esitetään lisää englanninkielistä varhaiskasvatusta ja perusopetusta, mutta toisaalta matalapalkka-alojen maahanmuuttajilta edellytetään hyvää suomen kielen taitoa työllistymisen ehtona (esim. Saarikivi, 2021). Kansainvälinen huippuosaaja voi pärjätä työyhteisössään englanniksi, mutta esimerkiksi rautakaupassa asioidessa suomen kielen taidosta olisi huippuosaajallekin hyötyä (esim. Lee-Setälä, 2021). Ekologisen kielenoppimisen (van Lier, 2004) näkökulmasta uuden kielen harjoittelumahdollisuudet autenttisissa oppimisympäristöissä ovat keskeisessä asemassa, minkä vuoksi kielen ja kielten roolia eri käyttöyhteyksissä tulisi tarkastella nykyistä kriittisemmin. Kansalliskielten asemaa ei ole syytä väheksyä, vaikka eri elämäntilanteilla korostettaisiinkin rinnakkaiskielisyys hyötyjä (esim. Nuolijärvi, 2018).

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Oman työtehtävän tutkimusprosessiin ryhtyminen oli kiehtovan mutta kivikkoisen polun alku, ja polulla edetessä jokaiseen mutkaan ja risteykseen on ollut välttämätöntä pysähtyä kriittisesti arvioimaan ja refleктоimaan, mihin suuntaan matka jatkuu. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Guban (2007) luotettavuuskriteerijäsennyksen avulla. Kriteerit ovat vastaavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) sekä vakiintuneisuus (*confirmability*).

Vastaavuuden toteutumiseksi tutkimusprosessissa aineistonkeruusta raportointiin saakka on keskeistä huolehtia siitä, että tutkimuksen kohteena olevan ilmiön sanoittaminen vastaa tutkimuksen kohteen olemusta mahdollisimman tarkasti (Lincoln & Guba, 2007). Tässä tutkimuksessa olen tavoitellut omien kokemusteni sanallistamisen lisäksi opettajien, kunnallisen ja valtakunnallisen tason asiantuntijoiden sekä kielellisesti tuettuun opetukseen osallistuneiden oppilaiden kokemusten esiin tuomista.

Siirrettävyyden osalta tutkimuksessa tarkastellaan sitä, onko tutkimus toistettavissa jossakin toisessa kontekstissa (Lincoln & Guba, 2007). Tämä tutkimusprosessi sai alkunsa yhdessä koulussa. Jokaisen koulun todellisuus on monitahoinen ja kerrostunut, joka sisältää eri taustoista tulevien ihmisten, niin opetushenkilöstön kuin oppilaidenkin, taustatarinoita, kokemuksia, asenteita ja arvoja (ks. esim. Hitchcock & Hughes, 1995). Prosessin edetessä kielellisesti tuetusta opetuksesta kehkeytyi kuitenkin laajempi tutkimuskohde sen sijaan, että olisin tarkastellut sitä vain yhden koulun toimintakulttuurin ja oman opetuskokemukseni näkökulmasta. Näkökulman laajentuminen on hermeneuttiselle lähestymistavalle tyypillistä. Hermeneuttisella kehällä tutkimuskohteen lukutapojen kehittyminen vie ensinnäkin lähemmäs tutkimuskohteen syvintä olemusta, ja toiseksi se vahvistaa tutkijan itseymmärrystä (Varto, 1992). Tämä kehityskulku laajentaa tutkijan perspektiiviä suhteessa tutkimuskohteeseen.

Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät koskaan ole yleispäteviä. Fenomenologisiin ja hermeneuttisiin näkemyksiin pohjautuvan, kokemuksiin perustuvan tutkimuksen tuloksena saadaan yksilöitä ja yksittäistapauksia koskevaa tietoa, mutta yksittäistapausten kontekstien riittävä samankaltaisuus, kuten jaettu elämäntilanne, mahdollistaa kokoavien johtopäätösten tekemisen (Tökkäri, 2018). Erityisesti kolmannen osatutkimuksen osallistujien pienen määrän vuoksi tulosten yleistämiseen on suhtauduttava kriittisesti. Yleistettävien tulosten sijaan tämä tutkimus pyrkiikin moninäkökulmaisella aineistollaan luomaan sillan kielikasvatuksen, S2-opetuksen ja

erityisopetuksen välille, jotta koulun opetuskielen oppimisen tuen tarpeita voitaisiin kokonaisvaltaisemmin huomioida sekä kansallisessa että paikallisen tason päätöksenteossa mutta myös käytännön pedagogisissa ja didaktisissa valinnoissa.

Varmuuden toteutumisen tarkastelu kytkeytyy siihen, kuinka tutkimuksen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen vastaavuudessa on onnistuttu (Lincoln & Guba, 2007). Aineistotriangulaation avulla olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta (Denzin & Lincoln, 2000; Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimusasetelma on lähtökohtaisesti rakentunut omien kokemusteni, havaintojeni ja muistiinpanojeni pohjalta, mutta olen tarkastellut ilmiötä sekä kyselyaineiston avulla että haastattelulla opettajia, asiantuntijoita ja oppilaita. Varsinaisen tutkimusaineiston keräämisen ohessa olen käynyt kymmeniä ellen satoja keskusteluita sekä kotimaisten että kansainvälisten kollegoiden ja opetusalan asiantuntijoiden kanssa (ks. van Manen, 1990), aiheena kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten koulujen oppilaiden tuen tarpeisiin vastaaminen. Lisäksi olen esitellyt väitöskirjani osatutkimuksia niiden eri vaiheissa useissa kasvatustieteen ja soveltavan kielitieteen konferensseissa ja saanut arvokasta palautetta tutkijakollegoilta työni edistämiseksi.

Tutkimuksessani perheen ja koulun suhteen ulottuvuus jää vaille tarkempaa analyysia. Alkuperäiseen tutkimussuunnitelmaan sisältyi kielellisesti tuettua opetusta saaneiden oppilaiden huoltajien haastattelut, mutta koska vain yksi huoltajista osoitti kiinnostusta haastatteluksi tulemiseen, olen rajannut huoltajanäkökulman tutkimuksen ulkopuolelle.

Vahvistettavuuden kannalta tarkastelun kohteena on tutkijaposition lisäksi myös tutkimukseen osallistuneiden asema tutkittavien ilmiöiden tulkintojen osalta (Lincoln & Guba, 2007). Aiemman työ- ja elämäkokemuksen kautta hankittu tutkijan esiymmärrys on vahvasti läsnä tässä tutkimuksessa, mikä on tyyppillistä hermeneuttis-fenomenologiselle tutkimukselle: tutkijan subjektiivisuutta ei pyritä häivyttämään taka-alalle (Smith ym., 2009; Tökkäri, 2018). Samaan aikaan olen tutkijana kuitenkin tarkastellut kriittisesti omaa positiotani suhteessa tutkimukseen, jonka valinnat viime kädessä taustoittuvat tutkijan omilla uskomuksilla ja arvoilla. Tutkimukseen osallistuneet asiantuntijat ja opettajat vastasivat kyselyyn vapaaehtoisesti oman kiinnostuksensa pohjalta. Oppilashaastatteluissa tutkijan ja tutkittavien välillä ei vallinnut sellaista riippuvuussuhdetta, jonka olisi voinut tulkita vaikuttavan tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (ks. Eskola & Suoranta, 1998).

Kielellisesti tuetun opetuksen toimintamalli osoittautui toimivaksi järjestelyksi yhden yläkouluyhteisön puitteissa toteutettuna. Toimintamallin kehittäminen kansallisella tasolla edellyttäisi esimerkiksi sitä, että oppilaiden omia äidinkieliä käytet-

täisiin systemaattisemmin oppimisen tukena. Myös kielenoppijoiden arvioinnin kysymyksiä tulisi tarkastella lähemmin.

Väitöskirjatutkimus on opinnäytetyö, jossa tutkija voi tuoda esiin oman kehittymisensä tutkijana. Jälkeenpäin tarkasteltuna systemaattisempi etnografinen ote olisi voinut toimia tutkimuksen metodologisena lähtökohtana. Työtehtävieni vaihtuminen perusopetuksesta yliopistokontekstiin jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa on merkittävä syy sille, miksi etnografinen ote ei voinut tässä tutkimuksessa toteutua. Tutkimuksen parissa syventynyt lukeneisuuteni aiheesta on myös vahvistanut käsitystäni siitä, että yksinkertaisia ratkaisukeinoja kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten koulujen oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamiseksi ei ole (ks. Arnot ym., 2014), mutta haasteita sen sijaan on, ja niihin on määrätietoisesti pyrittävä vastaamaan.

6.6 Eettinen tarkastelu

Tämän väitöskirjaprosessin jokaisen vaiheen lähtökohtana ovat toimineet hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (TENK, 2019). Olen tarkastellut tutkimuseettisiä kysymyksiä läpi koko prosessin jokaisen vaiheen erityispiirteet huomioiden. Erityistä huomiota olen kiinnittänyt Tangenin (2014) esittämiin alueisiin, jossa eettisiä kysymyksiä tarkastellaan tutkimusyhteisön sisäisenä etikkana, tutkimukseen osallistuvien suojeluun liittyvinä seikkoina sekä tutkimuksen yhteiskunnallisen roolin ja merkityksen kannalta (ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tökkäri, 2018).

Tutkimuksen aihepiiri sitoutuu tiukasti maahanmuuttokysymyksiin, joskaan tämä tutkimus ei suoranaisesti ota millään tavalla kantaa maahanmuuttotematikkaan itsessään. Tutkimuksen teema on kuitenkin yhdistettävissä maahanmuuttopolitiiseen keskusteluun, minkä vuoksi tiedon tuottaminen aiheesta on tehtävä erityistä korrektiutta noudattaen. Tutkimuksen luonteen vuoksi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet, kuten tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen sekä tutkittavina olevien ihmisten yksityisyyden suojeleminen, ovat tämän tutkimuksen keskeinen lähtökohta. Sekä aineistonkeruussa että raportoinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota hyvän tieteellisen käytännön toteuttamiseen.

Koko tutkimusprosessia varten on saatu tutkimuslupa opetusta järjestävältä taholta. Haastatteluihin osallistuneet opettajat ja asiantuntijat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti. Opettajilta sähköisellä lomakkeella kerättyä aineistoa varten on saatu tutkimusluvut tutkittavien koulujen sijaintikaupungin tutkimuslupa-

hakumenettelyn kautta. Yksittäiset, eri puolella Suomea sijaitsevat koulut, joiden opettajat ovat vastanneet sähköiseen kyselyyn, ovat tutkimuksessa mukana rehtoreidensa suostumuksella. Oppilashaastatteluihin osallistuneille nuorille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, ja nuoret olivat koko ajan tietoisia siitä, että he voivat halutessaan ilmoittaa kieltäytyvänsä osallistumisesta sekä evätä haastatteluaineiston hyödyntämisen tutkimuskäyttöä varten. Myös nuorten huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta, ja heidät kutsuttiin osallistumaan tutkimukseen. Vain yksi huoltajista ilmaisi kiinnostuksensa haastatteluun tulemisesta, ja kyseinen haastattelu toteutettiin keväällä 2017, mutta haastatteluaineistoa ei hyödynnetty tätä tutkimusta varten. Samanlaisia huoltajien tavoittamisen haasteita koettiin myös Arnot'n ja kollegoiden (2014) tutkimusprojektissa. Lisäksi kun tutkittavana kohteena ovat nuoret, haavoittuvassa asemassa olevat henkilöt, on tutkijan ja tutkittavan välisiin rooleihin sekä tutkimuksen teossa syntyvää valta-asetelmaa tarkasteltava kriittisesti koko tutkimuksen teon ajan aina aineistonkeruusta tutkimuksen raportointiin (esim. Wrede-Jäntti, 2019).

Tutkijana olen sitoutunut raportoimaan tutkimukseni niin, ettei tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa (ks. esim. Tökkäri, 2018). Tutkimukseen osallistuneita informoitiin siitä, että tutkimukseen kerättyä aineistoa säilytetään luotettavissa paikoissa yliopiston tiloissa ja että aineisto tuhotaan määräajan kuluttua tutkimuksen julkaisusta. Nauhoitteet tuhottiin litteraattien teon jälkeen ja litteroidut aineistot säilytettiin yliopiston tiloissa lukitussa kaapissa.

Ensimmäisen osatutkimuksen aineistoa säilytetään yliopiston kaksivaiheista tunnistautumista edellyttävässä pilvipalvelussa. Osallistujien tunnistetiedot on häivytetty aineiston analyysivaiheessa. Toista osatutkimusta varten kerätyn kyselyn tulosten raportoinnissa osallistujat on koodattu kyselyyn vastaamisjärjestyksen ja opetettavan aineen perusteella, mikä ei mahdollista yksittäisen vastaajan tunnistamista. Varsinaisia tunnistetietoja ei kyselyn yhteydessä kerätty lainkaan. Lisäksi osatutkimusten raportoinnissa aineistositaatteja on käytetty niin, että niistä ei voi päätellä vastaajien henkilöllisyyttä.

Oppilashaastatteluiden raportoinnissa on noudatettu erityisen huolellista suorien ja epäsuorien tunnistetietojen arviointia. Kolmannen osatutkimuksen raportoinnissa on tehty tietoisia valintoja osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi. Esimerkiksi haastateltavien täsmällisiä ikä- ja lähtömaatietoja ei kerrota, ja aineistositaattien käyttämiseen on kiinnitetty yksityiskohtaista huomiota. Tietoja on myös tarpeen mukaan häivytetty sitaateista.

Eettisen tarkastelun pohjalta toiminnan käytännön hyväksyttävyyys on sidoksissa muiden ihmisten hyvinvointiin. Siksi onkin keskeistä kysyä, mitä tästä tutkimukses-

ta ja tutkijan toiminnasta voi seurata muille? Olen tutkimustyössäni huomioinut tieteellisen tutkimuksen eettistä kestävyyttä tukevia lähtökohtia, ja kantavina teemoina ovat olleet rehellisyys, kyky tiedolliseen itsearvointiin sekä tiedollinen nöyryys, jolla tarkoitetaan oman asiantuntijuuden rajojen ymmärtämistä (ks. esim. Hitchcock & Hughes, 1995; Whitcomb ym., 2017).

6.7 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimusprosessi on vahvistanut käsitystäni siitä, että maahanmuuttajaoppilaiden tarpeita huomioivia opetusjärjestelyitä ja pedagogisen tuen muotoja on välttämätöntä kehittää kansallisella tasolla. Paikallisesti tehtävillä ratkaisuilla ei kyetä vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeisiin perusopetuksen yhdenvertaisuusperiaatteiden mukaisesti (ks. esim. Vaarala ym., 2021).

Tutkimuksen uutuusarvo suhteutettuna erityisesti aiempaan kansalliseen tutkimukseen konkretisoituu tutkimuksessa esitellyssä kielellisesti tuetun opetuksen toimintamallissa, jossa kielikasvatuksellinen tarkastelu ulottuu yli totuttujen oppiaine- ja kielirajojen. Lisäksi tutkimus tarjoaa kansainväliseen tutkimustietoon perustuvia näkökulmia kielen ja sisällön yhdistävään opetukseen sekä siihen, miten vastaavien maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen tuen tarpeita tulisi perusopetuksessa huomioida.

Kielellisesti tuettu opetus on tässä tutkimuksessa osoittanut potentiaalinsa mahdollisia jatkotutkimushankkeita varten laajemminkin kuin paikallisen tason järjestelyinä. Opetus- ja kulttuuriministeriö julkisti marraskuun 2021 alussa toimenpideohjelman, jonka kehittämistoimenpiteet kohdistetaan erityisesti yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden kielellisten valmiuksien, kouluvalmiuksien sekä perustaitojen vahvistamiseen (OKM, 2021). Näen tämän tärkeänä makrotason toimenpiteenä, jolla on mahdollista vahvistaa ekso- ja mesotason toimintaa mikrotason hyväksi. Kesäkuussa 2022 päivitetystä Oikeus oppia -hankkeen tiedotteesta (OKM, 2022) kielellisesti tuettu opetus on nostettu valtakunnalliseksi kehittämisen kohteeksi. Olisikin kiinnostavaa ryhtyä toteuttamaan toimintatutkimusta (ks. esim. Kaukko ym., 2020), jossa kielellisesti tuettua opetusta edelleen kehitettäisiin monikielisyyspedagogisella otteella tiiviissä kansallisessa yhteistyössä kuntien, koulujen hallinnon, aineenopettajien (ml. S2-opetus ja oman äidinkielen opetus), erityisopettajien ja moniammatillisten toimijoiden kanssa. Yhteisön osalta tutkimukseen olisi tärkeää osallistaa koulujen kaikki oppilaat ja heidän perheensä kieli- ja kulttuuritaustoista riippumatta. Toimintatutkimuksen avulla voisi esimerkiksi selvittää, olisiko koko

koulun toimintakulttuuria mahdollista kehittää kielitietoisemmaksi ja kielellisesti vastuullisemmaksi tuomalla kielellisesti tuetun opetuksen opettajia pysyväksi osaksi opetushenkilöstöä ja koulu yhteisöä.

Tämän tutkimuksen myötä on myös kirkastunut ajatus opettajankoulutuksen kehittämistarpeista. Monikielisyyspedagogiikan ja kielitietoisuuden sisältöjä tulisi lisätä kaikkiin koulutusohjelmiin (ks. Lahti ym., 2020; Szábo ym., 2021), mutta vielä tärkeämpää olisi, että koko yhteiskunnan sekä kasvatus- ja koulutusyhteisöjen kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ymmärrettäisiin opettajankoulutuksen lähtökohdaksi koulutusohjelmasta riippumatta. Kaikkien opettajien kielitietoisuus ja kielellinen vastuullisuus eivät myöskään poista kielellisesti tuetun opetuksen opettajan toimenkuvan tarvetta. Tämä on nähdäkseni verrattavissa erityispedagogiseen osaamiseen: vaikka kolmiportaisen tuen mallissa erityispedagogista osaamista edellytetään jokaiselta opettajalta, erityisopettajien tarve on silti suuri.

Kaikilla kielillä voi oppia, mutta kielellä, jota pääasiassa käytetään sekä koulu yhteisössä että ympäröivässä yhteiskunnassa, on suuri rooli niin oppimisessa kuin osallisuuden rakentumisessa. Perusopetuksessa kielenoppiminen on mahdollista yhdistää sisällönoppimiseen pedagogisesti mielekkäin ja osallisuutta tukevin menetelmin. Suomessa on jo valtavasti pedagogista osaamista, jota voidaan maahanmuuttajaoppilaille suunnattujen inklusiivisten tukitoimien kehittämisessä hyödyntää. Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukeminen on keskeinen tapa ehkäistä syrjäytymistä. Kielellisesti tuettu opetus ei toki yksinään voi ratkaista maahanmuuttajaoppilaiden kokemia haasteita koulussa tai laajemmin yhteiskunnassa. Väitän kuitenkin, että monikielisten oppilaiden tukeminen ympäröivän yhteisön kielen osaamista vahvistamalla on paitsi yksilöiden mutta myös koko yhteiskunnan etu.

LÄHTEET

- Aalto, E. (2008). Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipiä (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 71–95.
- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, E., Latomaa, S. & Suni, M. (1997). Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä* 101(4), 530–561. <http://elektra.helsinki.fi/se/v/0042-6806/101/4/suomitoi.pdf>
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113(3), 402–423.
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Märd-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resursina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 72–90. <https://journal.fi/afinla/article/view/53773>
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2017). Negotiating language across disciplines in preservice teacher collaboration. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 245–271. doi:10.1515/eujal-2017-0011
- Ahlholm, M. (2019). 'Vastasaapunut' on tarpeellinen käsitetyökalu koulutus suunnittelussa. Blogiteksti sivustolla M. Ahlholm & N. Lankinen (toim.) *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän bankkeen blogi*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/2018/11/> (luettu 8.6.2022)
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 15–40. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) *Vastasaapuneet luokkabuoneessa*. Tulossa.
- Ahonen, A. K. (2021). Finland: Success through equity—The trajectories in PISA performance. Teoksessa N. Crato (toim.), *Improving a country's education. PISA 2018 results in 10 countries*. Springer, 21–136.

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. doi:10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- ALA. (2022). Association for Language Awareness. *Language awareness defined*. https://lexically.net/ala/la_defined.htm. (luettu 12.4.2022)
- Alajoki, J. (2021). ”Miks tää systeemi ei toimi?” *Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta*. Vaitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 95–120.
- Alisaari, J. (2020). Case study 5. Language sensitive curriculum and focus on language awareness in Finland. Teoksessa E. Le Pichon-Vortsman, H. Siarova, & E. Szony (toim.), *The future of language education in Europe: Case studies of innovative practices*. Publications Office of the European Union, 78–85.
- Alisaari, J. & Harju-Autti, R. (2020). Sanavarastoa kartuttamassa: sanaston oppiminen ja sanavaraston merkitys luetun ymmärtämisessä. Teoksessa S. Tuovila, L. Karaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Lapin yliopisto, 32–38.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. (2020). #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51(4), 395–408.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O. & Commins, N. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers’ beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. doi:10.1016/j.tate.2019.01.003
- Alisaari, J., Heikkola, L. M. & Harju-Autti, R. (2022). ”Tää pitäis piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille” – Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktiikka* 6(1), 47–69. doi: 10.23988/ad.109885
- Alisaari, J., Hurme, T. R., Heikkola, L. M. & Routarinne, S. (2021). Finnish teachers’ beliefs about multilingual students’ home language use. *Critical Multilingualism Studies*, 9(1), 46–76. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/223/317>
- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen M. & Wiman, S. (2015). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. *Koulutuksen*

- saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 130–180.
- 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*. The Bell Foundation. <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/ealead/Fullreport.pdf>
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2. painos. Multilingual Matters.
- Bárcena-Toyos, P. (2022). CLIL and SIOP: an effective partnership? *International Multilingual Research Journal*, 1–15. doi:10.1080/19313152.2022.2075191
- Beacco, J.-C. (2017). Language in all subjects: The Council of Europe’s perspective. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 157–176. doi: 10.1515/eujal-2017-0004
- Beacco, J.-C., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier F. & Panthier J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Council of Europe.
- Berggren, J., Torpsten, A.-C. & Järkestig Berggren, U. (2020). Education is my passport: experiences of institutional obstacles among immigrant youth in the Swedish upper secondary educational system. *Journal of Youth Studies*, 24(3), 340–354. doi:10.1080/13676261.2020.1728239
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohdellisuuden mahdollisuudet*. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Brinton, D. M. & Snow, M. S. (2017). The evolving architecture of content-based instruction. Teoksessa M. A. Snow & D. M. Brinton (toim.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content*. Michigan University Press, 2–20.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992/2005). Ecological systems theory. Teoksessa U. Bronfenbrenner (toim.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage, 106–173.
- Bunar, N. & Juvonen, P. (2021). ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, Ahead-of-print, 1–24. doi:10.1080/02680939.2021.1947527
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education* 37(1), 298–341. doi: 10.3102/0091732X12461772
- Bärlund, P. (2020). *Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CEFR (2018/2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, culture, and curriculum*, 28(1), 8–24. doi:10.1080/07908318.2014.1000922
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System* 92 1–7. doi:10.1016/j.system.2020.102269
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617–641. <https://www.jstor.org/stable/3586986>
- Collier, V. P. (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language, *TESOL Quarterly*, 23(3), 509–531.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal* 94(1), 103–115. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Commins, N. L. & Miramontes, O. B. (2006). Addressing Linguistic Diversity from the Onset. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 240–246. doi:10.1177/0022487105285591
- Council of Europe. (2022). *Languages of schooling*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/languages-of-schooling> (luettu 4.7.2022)
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Teoksessa California State Department of Education (toim.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State University, 3–50.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980).”The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 50(4), 940–944. doi:10.1002/tesq.339
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. doi:10.17763/1943-5045-87.3.404
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: a dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research* 9(13), 19–36. <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/13>
- Cummins, J., & Early, M. (2015). *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*. Rubicon Press/Pearson.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practices to principles. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204. doi:10.1017/S0267190511000092
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 42(2), 117–122. doi:10.1080/09571736.2014.891370
- Daniel, S. M. & Zybina, M. (2019). Resettled refugee teens’ perspectives: Identifying a need to centralize youths’ “funds of strategies” in future efforts to enact culturally responsive pedagogy. *The Urban Review* 51: 345–368. doi:10.1007/s11256-018-0484-7
- Demie, F. (2013). English as an additional language pupils: how long does it take to acquire English fluency? *Language and Education*, 27(1), 59–69. doi:10.1080/09500782.2012.682580
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Toimen painos. Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage, 1–19.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 11(2), 13–33. <http://hdl.handle.net/11250/2431444>
- Donmall-Hicks, B.G. (1997). The history of language awareness in the United Kingdom. Teoksessa L. van Lier & D. Corson (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*. vol 6. Springer.
- Dryden-Peterson, S. (2016.) Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education* 14(2), 131–148. doi:10.1177/1477878515622703
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education, *International Journal of Multilingualism* 17(2), 232–247, doi:10.1080/14790718.2018.151260
- Due, C., Riggs, D. W. & Mandara, M. (2015). Educators’ experiences of working in intensive language programs: The strengths and challenges of specialized English language classrooms for students with migrant and refugee backgrounds. *Australian Journal of Education*, 59(2), 169–181.
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 66–77. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57684>
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Graz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rautiamaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 17–32.

- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 22–34.
- Echevarría, J. Vogt, E. & Short, D. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Viides painos. Pearson.
- Erling, E. J., Gitschthaler, M. & Schwab, S. (2022). Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586. doi:10.12973/eu-jer.11.1.573
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys. (2003). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys*. WSOY.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2008). Social structure and individual agency in second language learning: evidence from three life histories. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(4), 201–224. doi:10.1080/15427580802286173
- From, T. (2020). *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Fälth, L., Selenius, H. & Egerhag, H. (2022). A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 1–13. doi:10.1080/08856257.2022.2050973
- Gadamer, H.-G. (2005). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Vastapaino.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. Kahdeksas painos. Pearson International Edition.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. State University of New York Press.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2012). *The Phenomenological Mind*. Toinen painos. Routledge.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 40(1), 108–131. doi:10.1093/applin/amx010
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 385–400. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x
- García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137385765.
- Gass, S. M., Behney, J. & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Neljäs painos. Routledge.

- Genesee, F. & Riches, C. (2006). Literacy. Instructional Issues. Teoksessa F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders & D. Christian (toim.), *Educating English Language Learners*. Cambridge, 109–175.
- Geva, E., & Massey-Garrison, A. (2013). A comparison of the language skills of ELLs and monolinguals who are poor decoders, poor comprehenders, or normal readers. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 387–401. doi:10.1177/0022219412466651
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Toinen painos. Heinemann.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & Schwab, S. (2021). Inclusion of multilingual students – teachers’ perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. doi:10.1080/13603116.2021.2011439
- Green, S. (2020). *Scaffolding Academic Literacy with Low-Proficiency Users of English*. Springer. doi:10.1007/978-3-030-39095-2_4
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage, 105–117.
- Gunderson, L., D’Silva, R. A., & Odo, D. M. (2020). *ESL (ELL) literacy instruction: A guidebook to theory and practice*. Neljäs painos. Routledge.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9(4), 8–23.
- Halliday, M. A. K. (1964/2007). The users and uses of language. Teoksessa J. J. Webster (toim.), *Language and Society*. Continuum, 5–37.
- Halonen, M. (2007) Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. *Nuorisotutkimus*, 25(4), 33–49.
- Harju-Autti, R. (tulossa). Kielellisesti tuettu opetus lisäresurssina yläkoulussa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneessa*.
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P. & Sinkkonen, H.-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin* 28(3), 16–31.
- Harju-Autti, R., Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022a). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa P. Nilivaara, N. Hienonen, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus, 144–156.
- Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Ahead-of-print. doi:10.1080/01434632.2022.2092626

- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. & Rättyä, K. (2022b). 'Things should be explained so that the students understand them': Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2949–2961. doi:10.1080/13670050.2021.1995696
- Harju-Autti, R., & Sinkkonen, H.-M. (2020). Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75. doi:10.18251/ijme.v22i1.2077
- 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*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Uusittu painos. Cambridge University Press.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins N. L. (2022). Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–17. doi:10.1080/15348458.2021.1991801.
- Hélot, C. & Young, A. (2010). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96–112. doi: 10.1080/13670050208667749
- Heppt, B., Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2015). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61–82. doi:10.1002/rrq.83-
- Hildén, R. (2020). Kielididaktiikka ja kielenopettajan osaaminen muutosten edessä. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 5–30. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Hilt, L. T. (2016). 'They don't know what it means to be a student': Inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy Futures in Education*, 14(6), 666–686. doi: 10.1177/1478210316645015
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: dynamics in inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. doi:10.1080/13603116.2016.1223179
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. Toinen painos. Routledge.
- Holmberg, L., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Kohti ”omaa juttua”. Koulutusvalinnat nuorten elämäkulussa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotasaistiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, 106–136.

- Honko, M. (2013). *Alakoulukäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/94544>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura, 9–31.
- Horgan, D., Martin, S., O’Riordan, J. & Maier, R. (2021). Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 36(3), 369–385. doi:10.1111/chso.12525
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Hu, J., & Gao, X. A. (2020). Understanding subject teachers’ language-related pedagogical practices in content and language integrated learning classrooms. *Language Awareness* 30(1), 42–61. doi:10.1080/09658416.2020.1768265
- Hughes, S. (2021). The role of sociocultural theory in L2 empirical research. *Studies in Applied Linguistics & TESOL at Teachers College*, 21(1), 41–46. doi:10.52214/salt.v21i1.8394
- Huhta, A., Nieminen, L., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Oppiminen toisella kielellä. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti, 160–179.
- Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittämisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto, 21–39.
- Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus, 41–56.
- Jaatinen, R. (2009). Ennakoimattomuus voimavarana – Autobiografinen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Pauli Kaikkosen juhlakirja. Okka-säätiö, 73–94.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen L.M., Niemi, A.-M. & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, 29–48.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58, 1–10. doi:10.1016/j.langcom.2017.12.001
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. doi:10.1080/14790710802387562
- Kaikkonen, P. (2005). Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. WSOY, 45–58.

- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–280. doi:10.33336/aik.94208
- Kalliokoski, J., Märd-Miettinen, K. & Nikula, T. (2015). Kieltä, toimintaa, sisältöjä. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Märd-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resursina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 3–12.
- Kalliokoski, J., Lehtimaja, I., Nissilä, L. & Vaarala, H. (2021). Näkökulmia nuorten monikielisyyteen ja Suomen kielivarantoon. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/nakokulmia-nuorten-monikielisyyteen-ja-suomen-kielivarantoon>
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-Kustannus.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S. & Koskela, T. (2016). Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa>
- Kaukko, M., Alisaari, J., Heikkola, L. M. & Haswell, N. (2022). Migrant-background student experiences of facing and overcoming difficulties in Finnish comprehensive schools. *Education Sciences*, 12(450), 1–16. doi:10.3390/educsci12070450
- Kaukko, M., Wilkinson, J. & Langelotz, L. (2020). Research that facilitates praxis and praxis development. Teoksessa K. Mahon, C. Edwards-Groves. S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis & K. Petrie (toim.), *Pedagogy, education, and praxis in critical times*. Springer, 39–63.
- Khezri, S. (2022). *Kuka minä olen? Identiteettikysymyksiä kurdioiskelijoiden elämässä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. (2017). Miten lähtömaa on yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen? Oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(4), 430–439.
- Kivirauma, J., Zacheus, T. & Jahnukainen, M. (2019). Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, 11–25.
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28), 1–20. doi:10.1186/s40878-019-0129-3
- Kohonen, V. (2009). Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Pauli Kaikkosen juhlaKirja. Okka-säätiö, 12–38.
- Koskela, T., Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H.-M. (2021). Health, well-being and welfare in youth (Finland). Teoksessa J. Kauko & K. Tiliczek (toim.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. doi:10.5040/9781350996533.005

- Krogager Andersen, L. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntamaaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Kurhila, S. (2021). *Suomen kieltä on vaikea oppia, jos sitä ei saa käyttää*. Mieliopidekirjoitus. Helsingin Sanomat 4.12.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008450214.html> (luettu 4.12.2021)
- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. (2015). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–130.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Opetushallitus.
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. (2019). *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin* 23(3), 13–31.
- Laakso, H. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa M. Portin (toim.), *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Opetushallitus, 27–36. 188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ ja_ toisen_asteen_ koulutuksessa_2010-luvulla1.pdf (oph.fi)
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielen opetukseen*. Ainedidaktinen tutkimusseura, 31–58. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Latomaa, S. (2014). Monikulttuurisesta ulkomaalaisoppilaasta monikieliseen oppilaaseen. *Kielikuvia* 1/2014, 42–26.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2013). Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus, 163–183.

- Latomaa, S., & Suni, M., (2011). Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2, 111–136. <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%2011-136.pdf>
- Lee-Setälä, Y. (2021). *Kuplassa elävät maahanmuuttajat kertovat, millaista on elää ilman suomen kielen taitoa*. Helsingin Sanomat 15.10.2021. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000008330358.html> (luettu 15.10.2021)
- Lehtonen, H. (2011). Developing multiethnic youth language in Helsinki. Teoksessa F. Kern & M. Selting (toim.), *Ethnic styles of speaking in European metropolitan areas*. John Benjamins Publishing, 291–318.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 70–90. doi:10.30660/afinla.100292
- Lehtonen, T. (2013). Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Läbivördlusi. Läbivertailuja*. 23, 163–186.
- Lehtonen, T., Lakkala, M., Eloranta, J. & Rasila, M. (2015). Pedagoginen perusta kielenoppimisessa. Teoksessa Y. Lappalainen, M. Poikolainen & H. Trapp (toim.), *Tila haluttu! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopisto, Braheakeskus, 20–37.
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 11–29.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114 (2007), 15–26. doi:10.1002/ev.223
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage, 97–128.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus ja aika* 11(4) 2017, 4–21.
- Little, D. & Kirwan, D. (2018). From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils’ proficiency in the language of schooling. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens & K. Gorp (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Walter de Gruyter Inc., 169–205.

- Lorenzo, F., & Trujillo, F. (2017). Languages of schooling in European policymaking: Present state and future outcomes. *European Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 177–197. doi:10.1515/eujal-2017-0007
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. Routledge, 55–72.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in pre-service teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98–109. doi:10.1080/00405841.2013.770327
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education. Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373. doi:10.1177/0022487108322110
- Makkonen-Graig, H. (2020). Kuka on akateeminen, entä akateemikko? *Kielikello* 4/2020. https://www.kielikello.fi/-/kuka-on-akateeminen-enta-akateemikko-?fbclid=IwAR1Kq3YIepcEoe3x7TvwmqCOdavjGAaDiwJIIXtln0_Cg8HzPcS6a-wcTPM
- Manninen, E. & Tarnanen, M. (2019). Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä. *Kasvatus* 50(4), 284–296.
- Martin, M. (2008). Puhu suomea! Oppijan kielestä ja kielipolitiikasta. *Kielikello* 2/2008. <https://www.kielikello.fi/-/puhu-suomea-oppijan-kielesta-ja-kielipolitiikasta>
- Metsämuuronen, J. (2006). (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp Ky.
- Moate, J. (2021). Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 7(3). doi:10.1080/02607476.2021.1896341
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Mock-Muñoz de Luna, C., Granberg, A., Krasnik, A. & Vitus, K. (2020). Towards more equitable education: meeting health and wellbeing needs of newly arrived migrant and refugee children – perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 15 sup2, 1773207. doi:10.1080/17482631.2020.1773207
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Moore, J. & Schleppegrell, M. (2020). A focus on disciplinary language: Bringing critical perspectives to reading and writing in science. *Theory into Practice*, 59(1), 99–108. doi:10.1080/00405841.2019.1685337
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage. doi:10.4135/9781412995658
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, 7–24.

- Muuri, A. (2014). *"Kielestä kiinni"*. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Mäkelä, M.-L., Kalalahti, M. & Peura, M. (2019). Tyttöjen tulevaisuus. Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, 254–287.
- Mäkinen, M., & Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting: Towards collaborative scaffolding. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55(3), 57–74.
- Männikkö, M. & Kirjavainen, T. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. Lönnberg Print & Promo.
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>
- Männikkö, M. & Kirjavainen, T. (2019). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Jälkiseurantaraportti*. Valtiontalouden tarkastusvirasto.
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2019/08/VTV-Jalkseuranta-Maahanmuuttajaoppilaat-ja-perusopetuksen-tuloksellisuus-12-2015.pdf>
- Nicholas, H. & Starks, D. (2014). *Language education and applied linguistics. Bridging the two fields*. Routledge.
- Niemi, A.-M., Kalalahti, M. Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, 49–67.
- Nikander, P. (2000). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, 432–445.
- Nuolijärvi, P. (2018). Nationalismi ja suomen kielen asema. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2018/nationalismi-ja-suomen-kielen-asema>
- OKM. (2010). *Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. (2021). *Maahan muuttaneiden oppilaiden perustaitoja vahvistetaan laajalla toimenpideohjelmalla vuosina 2022–2026*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/oikeus-oppia-ohjelma-etenee-maahanmuuttaneiden-oppilaiden-perustaitoja-vahvistetaan-laajalla-toimenpideohjelmalla-vuosina-2022-2026> (luettu 4.11.2021)
- OKM. (2022). *Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perustaitojen ja opetuskielen vahvistaminen*.
https://okm.fi/maahanmuuttotaustaisten-oppilaiden-perustaitojen-ja-opetuskielen-vahvistaminen?fbclid=IwAR1tQ2RoymhyStGIaCK4wUudpbsjfMiO5XG6BzcZwd7-Km9fNMb_h0SVmMc (luettu 23.6.2022)

- OPH. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (luettu 24.2.2021)
- OPH. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (luettu 24.2.2021)
- OPH. (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- OPH. (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. <https://www.oph.fi/en/node/5042> (luettu 24.2.2021)
- OPH. (2021a). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. Opetushallitus: Lukuliike. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>
- OPH. (2021b). Suomi toisena kielenä -sivusto: Suomi toisena kielenä -opetus | Opetushallitus (oph.fi) (luettu 24.2.2021)
- OPH. (2021c). *Usein kysytyt kysymykset: Onko perusopetuksen oppilaitoksilla velvollisuus järjestää S2-opetusta?* <https://www.oph.fi/fi/useinkysyttya?keyword=s2§or%5BPerusopetus%5D=Perusopetus&page=0> (luettu 24.2.2021)
- OPH. (2021d). *Usein kysytyt kysymykset: Vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opetuksen tuntimäärät perusopetuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/vuosiluokkiin-sitomaton-opetus-ja-opetuksen-tuntimaarat-perusopetuksessa> (luettu 3.11.2021)
- OPH. (2022). *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseseen osallistuneiden määrät vuonna 2020*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot>
- Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto.
- Ouakrim-Soivio, N. & Hietala, R. (2016). Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus ja aika*, 10(4), 79–96. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698/30112>
- Owal Group. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitettiin>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Märd-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuslaki 1998/628. (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 26.2.2021)

- Perusopetuslaki 642/2010. (2010). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (luettu 31.5.2021)
- Pirinen, T. (2015). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 17/2015., 39–46.
- Pritchard, R., & O’Hara, S. (2017). Framing the teaching of academic language to English learners: A Delphi study of expert consensus. *TESOL Quarterly*, 51(2), 418–428. doi:10.1002/tesq.337
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rapatti, K. (2009). Taitavaksi kirjoittajaksi kasvaminen oppiaineiden yhteisenä tavoitteena. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus, 46–52.
- Rapatti, K. (2010). Moninaista suomea monikielisessä koulussa. *Virittäjä* 1/2010, 124–129.
- Rapatti, K. (2011). Kielitietoisuudesta koulun menestystekijä. Näkökulma. *Kielikello*, 3/2011.
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education*, 60, 2020. doi:10.1016/j.linged.2020.100864
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation*. Edited, translated and introduced by John B. Thompson. Cambridge University Press.
- Roche, S. (2016). Education for all: Exploring the principle and process of inclusive education. *International Review of Education*, 62(2), 131–137.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Perceptions of linguistically responsive teaching in language specialist teachers and mainstream teachers. *Porta Linguarium* 35, 25–41. doi:10.30827/portalin.v0i35.16859
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González Falcón, I. & Goenechea Permisán, C. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035, 1–11. doi:10.1016/j.tate.2020.103035
- Roiha, A. (2020). CLIL-opetuksen merkitys yksilöiden elämänkuluissa: entisten oppilaiden retrospektiivisiä narratiiveja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/clil-opetuksen-merkitys-yksiloiden-elamankuluissa-entisten-oppilaiden-retrospektiivisia-narratiiveja>
- Rovaniemen kaupunki (2018). *Rovaniemen kaupungin kotouttamisohjelma 2018–2024*. <https://tinyurl.com/yf5wth5h> (luettu 18.6.2022)
- Rättyä, K. (2021). *Eikö luokanopettajakoulutus tarjoakaan valmiuksia lukutaidon opettamiseen?* Esitys Kasvatustieteen päivillä marraskuussa 2021.

<https://research.tuni.fi/smd/uutinen/kaisu-rattya-kasitteli-kasvatustieteen-paivien-esitelmassaan-huolta-lasten-heikkenevista-lukutaidoista-ja-luokanopettajankoulutuksen-opetusuunnitelmista/>

- Saarikivi, J. (2021). *Tähän pöytään suomenkielinen ruokalista, ja ilman huippusaajaa, kiitos*. Kolmuni. <https://yle.fi/uutiset/3-12116705> (luettu 12.10.2021)
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019). Kielikäsitteet ja oppimiskäsitykset koulutuspolitiikkaa ohjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkin-taa*. Vastapaino, 121–148.
- Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37328>
- Saghafi, K., Reza Adel, S. M., Zareian, G. (2017). An Ecological Study of Foreign Language Writing Anxiety in English as a Foreign Language Classroom, *Journal of Inter-cultural Communication Research*, 46(5), 424-440, doi:10.1080/17475759.2017.136795
- Sajavaara, K., Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. (2007). Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppura-portti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–44.
- Salo, O.-P. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli* 29(2), 89–102. <https://journal.fi/pk/article/view/4788>
- Saukkonen, P. (2020). *Vimmainen maailma. Kirjoituksia muuttoliikkeestä, monikulttuurisuudesta ja nationalismista*. Siirtolaisinstituutti.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12 (4), 431–459.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Routledge. doi:10.4324/9781410610317
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning. Introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409–418. doi:10.1177/1362168818777519
- Schleppegrell, M. J. (2020). The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? *Language Teaching Research* 24(1), 17–27. doi:10.1177/1362168818777519
- Schleppegrell, M. J., Hernandez Garcia, M., AL-Banna, S. & Monte-Sano, C. (2022). *Students' agency in language choice: Middle school students' responses to teachers' translanguaging stance*. Konferenssiesitys, AERA 2022.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics, and social construction. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*. Toinen painos. Sage, 189–213.

- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitteet*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Selimos, E. D. & Daniel, Y. (2017). The role of schools in shaping the settlement experiences of newcomer immigrant and refugee youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 8(2), 90–109. doi:10.18357/ijcyfs82201717878
- Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). *Existential Analysis*, 22(1), 16–31.
- Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European journal of special needs education*, 29(2), 167–183. doi:10.1080/08856257.2014.891719
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 21(1), 14–25.
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kielenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisesta kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Skolverket (2021). *Stöd för nyanlända elever*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever> (luettu 20.10.2021)
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. LiberLäromedel Lund.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2004(1), 39–54.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Smythe, F. (2020). Language inclusiveness in education: Implications for immigrant students in France and New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55: 215–246. doi:10.1007/s40841-020-00164-2
- Snow, A. S. (2017). Content-Based Language Teaching and Academic Language Development. Teoksessa E. Hinkel (toim.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge, 159–172.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science* 328(5977), 450–452. doi:10.1126/science.1182597
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. Teoksessa N. Torrance & D. R. Olson (toim.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge University Press, 112–133.
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsubsteista*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Spolsky, B. & Hult, F. M. (2008). (toim.) *The handbook of educational linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Sulkunen, S. (2013). Adolescent literacy in Europe – An urgent call for action. *European Journal of Education*, 48(4), 528–542. doi:10.1111/ejed.12052
- Suni, M. (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Opetushallitus.
- Suni, M. (2008a). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Virittäjä*, 112(2), 1–7.
- Suni, M. (2008b). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. & Lomaa, 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*. Palgrave Macmillan, 67–95.
- Suomen kieltenopettajien liitto (2021). *Kyselytietoa kieltenopetuksen järjestämisestä*. https://www.sukol.fi/liitto/kannanotot/kyselytietoa_kieltenopetuksen_jarjestamista.2825.news (luettu 3.11.2021)
- Suomenopettajat (2021). ”Miten te teette rajanvetoa sisällön ja kielen opettamisessa?” Keskustelu yksityisessä Facebook-ryhmässä. (luettu 25.11.2021)
- Symons, C. (2021). Instructional practices for scaffolding emergent bilinguals’ comprehension of informational science texts. *Pedagogies: An International Journal*, 16(1), 62–80. doi:10.1080/1554480X.2020.1738938
- Szabo, T. P., Repo, E., Kekki, N. & Skinnari, K. (2021) Multilingualism in Finnish Teacher Education. Teoksessa M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, & T. Schroedler (toim.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Multilingual Matters, 58–81. doi:10.21832/9781788926119-006
- S2-bibliografia (2014). <https://www.jyu.fi/hytk/fi/latokset/kivi/opiskelu/tutkinto-ohjelmat-ja-oppiaineet/suomi/s2>. (luettu 11.11.2021)
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilta*. Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161302>
- Takala, S. & Sajavaara, K. (1998). (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta: luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Tandon, M., Viesca, K. M., Hueston, C. & Milbourn, T. (2017). Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal* 40(2), 154–168. doi:10.1080/15235882.2017.1304464
- Tangen, R. (2014). Balancing ethics and quality in educational research – the ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678–694. doi:10.1080/00313831.2013.821089

- Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. (2017). Oman äidinkielen osaaminen monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 278–297.
- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428–443. doi:10.1080/09500782.2018.1490747
- Tella, S., & Harjanne, P. (2004). Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia* 9(2), 25–52. <https://helda.helsinki.fi/handle/10224/3673>
- TENK (2019). *Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Teräs, M. (2009). Uusien sisältöjen oppiminen kielen oppimisena. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus, 139–146.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus, 184–202.
- The Bell Foundation (2021). *New Arrivals*. <https://www.bell-foundation.org.uk/eal-programme/guidance/diversity-of-learners-who-use-english-as-an-additional-language/new-arrivals/> (luettu 3.11.2021)
- Thomas, W. P. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Thorstensson Dávila, L. (2012). “For them it’s sink or swim”: Refugee students and the dynamics of migration, and (dis)placement in school. *Power and Education* 4(2), 139–149. doi:10.2304/power.2012.4.2.139
- Tilastokeskus. (2021). *Vieraskieliset*. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> (luettu 3.11.2021)
- Toscano-Cruz, M., González-Falcón, I. & Gómez-Hurtado, I. (2020). Educational counseling and temporary language adaptation in classrooms: A study through in-depth interviews. *Sustainability* 12, 10433, 1–19. doi:10.3390/su122410433
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tvaltvatdze, L. & Liukkonen, K. (2020). *Rahavaikenteissä olevat kunnat etsivät säästöjä kaikki-alta – Jyväskylässä uhataan lopettaa maahanmuuttajalasten oman äidinkielen opetus*. Yle Uutiset 21.9.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11556140> (luettu 20.10.2021)
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press, 64–83.

- Umansky, I., Hopkins, M., Dabach, D. B., Porter, L., Thompson, K. & Pompa, D. (2018). *Understanding and supporting the educational needs of Recently Arrived Immigrant English Learner Students: Lessons for state and local education agencies*. Council of Chief State School Officers (CCSSO).
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2000). *World education report, 2000: The right to education; towards education for all throughout life*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>
- Undervisningsministeriet (2017). *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. Undervisningsministeriet i Danmark.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa D. Scott & R. Usher (toim.), *Understanding educational research*. Routledge, 9–32.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene? Minoritetsspråklige elever i grunnsoppleringen*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hv> (luettu 21.10.2021)
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74416>
- Valtioneuvoston asetus 793/2018. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. Longman.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. (2008a). The Ecology of language learning and sociocultural theory. Teoksessa A. Creese, P. Martin and N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*. Toinen painos. Springer Nature, 53–65.
- van Lier, L. (2008b). Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. P. Matthew (toim.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Equinox, 176–199.
- van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, 2–6. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.005
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.

- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- 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 2015 ensituloksia: Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuri-ministeriö.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M. & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education 114*: 1–12. doi:10.1016/j.tate.2022.103689
- Vipunen. (2021). *Esi- ja perusopetuksen oppilaat vuosiluokittain. Vieraskieliset oppilaat*. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus> (luettu 10.12.2021)
- Virta, A. (2009). Kulttuurisen moninaisuuden merkitykset historian opetukselle. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmäsämi*. Opetushallitus, 37–45.
- Vlasov, J. (2018). *Reflecting Changes in Early Childhood Education in the USA, Russia, and Finland*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Volante, L., Klinger, D.A., Bilgili, Ö. & Siegel, M. (2017). Making sense of the performance (dis)advantage for immigrant students across Canada. *Canadian Journal of Education 40*(3), 329–361.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. M.I.T. Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(2), 159–180. doi:10.1080/13670050608668639
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics, 39*(2), 9–30, doi:10.1093/applin/amx044
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J. & Howard-Snyder, D. (2017). Intellectual humility: Owning your limitations. *Philosophy and Phenomenological Research XCIV* (3), 509–539. doi:10.1111/phpr.12228
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 17*(2), 89–100.
- Wrede-Jäntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkäaikaistutkimuksessa. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Nuorisotutkimusverkosto, 155–172.

JULKAISU

I

**Toward sustainable and linguistically responsive support measures for
recently arrived language learners**

Raisa Harju-Autti & Marita Mäkinen

Journal of Multilingual and Multicultural Development, ahead of print
doi:10.1080/01434632.2022.2092626

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa



Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners

Raisa Harju-Autti & Marita Mäkinen

To cite this article: Raisa Harju-Autti & Marita Mäkinen (2022): Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners, Journal of Multilingual and Multicultural Development, DOI: [10.1080/01434632.2022.2092626](https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 22 Jun 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 523





View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners

Raisa Harju-Autti  and Marita Mäkinen 

Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland

ABSTRACT

The number of immigrant students in Finland is increasing; thus, this qualitative case study investigates ways of providing targeted support measures for recently arrived Finnish language learners (RAFLLs) in Finnish lower secondary education. Focusing on linguistic responsiveness, the teaching arrangements and support measures are examined not only from a teacher perspective but also from the perspectives of municipality- and national-level actors by utilizing ecological systems theory. The findings revealed two themes, sustainability and holistic linguistic responsiveness, that reflect the core issues of the current challenges related to organizing teaching and support measures for RAFLLs. Sustainable support measures should be developed on and between all ecosystemic levels. Furthermore, measures for supporting RAFLLs must be developed with an all-encompassing linguistically responsive approach (LRA). The development processes require a more coherent dialogue between the schools, the municipalities, and the national-level actors.

ARTICLE HISTORY

Received 20 April 2022

Accepted 13 June 2022

KEYWORDS

Immigrant students; recently arrived language learners; linguistically responsive approach; ecological systems theory; linguistic support

Introduction

Increased migration is one of the main effects of globalization and has resulted in broader cultural and linguistic diversity in schools in many countries. The arrival of a relatively large number of refugees in Europe in 2015–2016 implicated the necessity of reforming educational measures to meet the needs of recently arrived immigrant students (Bunar and Juvonen 2021; Horgan et al. 2021). Currently, the crisis in Ukraine is creating a substantial number of refugees, challenging educational systems throughout Europe.

Education for children and youths is a human right (Guo-Brennan and Guo-Brennan 2021); thus, education systems must take significant actions to meet the needs of recently arrived students (e.g. Horgan et al. 2021; Koehler and Schneider 2019), regardless of the reasons for migration. Furthermore, educational systems play a critical role as a point of contact between immigrants and their new home country; teachers and other education professionals contribute to the socialization of the newly arrived (Mickan et al. 2007), and peer support is of significant importance (Randell and Osman 2021). From an ecological perspective, the need for schools to develop into spaces where reciprocal learning between individuals and the environment should be acknowledged (Woods 2009).

The education systems of the different European countries have a variety of complex structures and rules, and organizing access to education for refugee children and youths has been executed

CONTACT Raisa Harju-Autti  raisa.harju-autti@tuni.fi

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

primarily within the existing logic and idiosyncrasies of the respective systems (Koehler and Schneider 2019). There are several examples of educational solutions for responding to the different pedagogic and emotional needs of recently arrived students; however, supports in formal education may not always address the individual needs of immigrant students, which can be challenging to identify (Horgan et al. 2021), as these students come from various backgrounds, and their support needs are based on their life experiences (Guo-Brennan and Guo-Brennan 2021; Koehler and Schneider 2019) and their linguistic and educational backgrounds (Rodríguez-Izquierdo and Darmody 2019). It is widely acknowledged that students from linguistically and culturally heterogeneous backgrounds often encounter linguistic barriers in educational settings in their new home countries (e.g. Borgna 2017; Smythe 2022).

In Europe, educational systems have responded to cultural and linguistic diversity (CLD) in many ways (Rodríguez-Izquierdo, González Falcon, and Goenechea Permisán 2020). The majority of EU countries (24 out of 27) offer language support classes for recently arrived students (Gitschthaler et al. 2021), who are generally expected to learn the new language and culture quickly (e.g. Hilt 2017). The duration of the language support classes (Koehler and Schneider 2019) and the pedagogical support measures vary from submersive ‘sink or swim’ approaches to pull-out language instruction and bilingual education (Erling, Gitschthaler, and Schwab 2022; Thorstensson Dávila 2012). In situations where recently arrived students have a limited educational history—meaning that both the education system and the language of schooling are new for the students and their families—additional support in the language of schooling can be especially advantageous (Gitschthaler et al. 2021; Thorstensson Dávila 2012).

In addition to the overarching educational systems, teachers’ beliefs and approaches related to diversity play an important role in teaching immigrant students (Heikkola et al. 2022; Rodríguez-Izquierdo, González Falcon, and Goenechea Permisán 2020). Taking students’ diverse cultural and educational backgrounds into account is important, and considering language-related issues is also necessary (Guo-Brennan and Guo-Brennan 2021; Vigren et al. 2022). Linguistically responsive teaching (LRT) builds on valuing cultural and linguistic diversity and seeing all languages as equally valuable and as resources for learning (Lucas and Villegas 2011, 2013). A linguistically responsive teacher understands the central role of language in all learning and knows how to implement pedagogies that support language learners (e.g. Heikkola et al. 2022). The aim of LRT is to advocate for multilingual students to be able to participate fully in schools and the wider society (Lucas and Villegas 2011, 2013). Indeed, mastering the language of schooling is one of the most important factors of good educational outcomes for students (Harju-Luukkainen and McElvany 2018), and language skills are crucial for social communication in the new home country (e.g. Guo-Brennan and Guo-Brennan 2021; Horgan et al. 2021). However, according to previous research, mainstream teachers possess limited knowledge about and competences for teaching subject content in a linguistically responsive manner (e.g. Alisaari et al. 2019; Lopez 2021).

This study focuses on educational arrangements and support measures for lower secondary-level students, aged 13–16, who recently moved to Finland and are learning the language of schooling (Finnish); they are referred to as *recently arrived Finnish language learners* (RAFLs; see also Harju-Autti et al. 2021). Thus, this study draws on a Vygotskian perspective, according to which language is perceived as a central tool for learning and development (Vygotsky 1978) and a primary resource for enacting social identity and displaying membership in social groups (Miller 2000). It is important to note that Estonian is practically the only language of the Finno-Ugric language family that resembles Finnish (Honko, Ahola, and Hirvelä 2021), which implies that the linguistic distance between Finnish and other languages is great (see also Nisbet et al. 2021).

In Finland, national funding covers 900–1000 h (approximately one academic year) of support for recently arrived students, after which, based on the principles of inclusivity (Finlex 2011), they participate in mainstream education (Finnish National Board of Education, henceforth FNBE 2015). Overall, the Finnish educational system relies on an inclusive orientation emphasizing pre-emptive support for all students’ learning and well-being (Ainscow 2020; Rajakaltio and Mäkinen

2014). This is based on the Education for All (EFA) approach (UNESCO 2017), which is a global commitment to providing quality basic education for all children, youths, and adults. In Finland, an inclusion-oriented three-tiered support model that offers a gradually strengthening support structure (general support, intensified support, and special-needs support) has been in force since 2011 (Finlex 2011).

Despite the country's good educational reputation, Finland has been among the most unequal Western European countries for immigrant students (e.g. Borgna 2017). This can be seen in the Program for International Student Assessment (PISA) results, which show a large achievement gap between immigrant and native students in Finland (Harju-Luukkainen and McElvany 2018; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018). This may be partially explained by language gaps and the socioeconomic status of immigrant students' families (Ahonen 2021). Furthermore, about 14% of young people in Finland, regardless of their linguistic background, do not reach a sufficient level of literacy to be prepared for further studies and life as contributing members of society (Ahonen 2021). In a text-based society, this calls for further action (Sulkunen 2013): 'Language proficiency must be at the core of educational policies and integration processes in the destination countries, alongside diverse, coherent, intercultural education policy' (Rodríguez-Izquierdo and Darmody 2019, 52).

This study focused on gaining a holistic overview of the educational arrangements and support measures targeted at RAFLs. Bronfenbrenner's ecological systems model (1979, 1992/2005) of human development was used as a theoretical frame to gain a deeper understanding of the Finnish educational system as a multilayered entity in which educational arrangements are developed by actors at the classroom level into education policy making. The aim of this study was to understand the perspectives of educational experts (i.e. teachers, planners, and administrators) who work at different levels of the educational ecosystem to organize or implement RAFL support in order to highlight the need for developing linguistic support for students learning the language of schooling in their new home country. This study was guided by the following research questions:

- (1) What are the current issues concerning the teaching arrangements and support measures targeted at RAFLs in Finnish lower secondary education?
- (2) How should the support measures be further developed?

Toward linguistically responsive education

Developing LRT to meet the needs of language learners is a necessity (Lopez 2021; Lucas and Villegas 2011, 2013). The framework of LRT (Lucas and Villegas 2011, 2013) addresses the academic needs of language learners: linguistically responsive teachers know how to *teach language* and how to *teach about the language* (Lopez 2021). Furthermore, the important role of language across a curriculum, not only in language classrooms but in connection to all subjects (Heikkola et al. 2022; Schleppegrell 2020), requires all teachers to carefully plan their lessons as a site for language learning (e.g. Schleppegrell 2020).

The LRT framework (Lucas and Villegas 2011, 2013) is an educational paradigm entailing a set of orientations and pedagogical skills that teachers need to effectively teach language learners despite any cultural and linguistic barriers (e.g. Lopez 2021). LRT is built on three orientations. First, it is built on sociolinguistic consciousness, with an awareness that language, culture, and identity are inseparable, and that language use and its sociopolitical dimensions are always interconnected with language education. Second, linguistic diversity must be appreciated and cultivated. Third, linguistically responsive teachers understand that language learners need educational opportunities and support to gain access to social and political capital (Lucas and Villegas 2011, 2013).

In addition to these orientations, linguistically responsive teachers must master different strategies for learning about the linguistic and academic backgrounds of language learners, as well as

the skills for applying key principles of second language learning in their teaching (Lucas and Villegas 2011, 2013). Moreover, a linguistically responsive teacher recognizes the language demands of learning new topics through a new language and masters a repertoire of ways to scaffold language learners with extralinguistic supports and well-formulated instructions (Lucas and Villegas 2011, 2013).

In recent years, the LRT framework has inspired many teachers, teacher educators, and researchers and has been used to analyze teachers' attitudes, beliefs (e.g. Alisaari et al. 2019; Vigren et al. 2022), and pedagogical practices (Heikkola et al. 2022; Lopez 2021). These studies have highlighted the crucial importance of developing both pre- and in-service teacher education in order to enhance linguistically responsive pedagogy. In the current study, the LRT framework (Lucas and Villegas 2011, 2013) was used as a reflective tool for mirroring the educational ecosystem from a linguistically responsive perspective.

The ecosystem framework

Ecological systems theory offers a useful framework for discussing the contingencies between individuals and their environments (e.g. Chu, Liu, and Fang 2021). The interconnections between and within ecosystems form a complex ecology; thus, an overall ecosystem is more than the sum of its parts (Moate et al. 2021). In this study, Bronfenbrenner's theory (1992/2005) was applied to examine Finnish basic education as a set of ecosystems, with a focus on linguistic support for RAFLs.

The education system can be perceived as a set of nested ecosystems (van Lier 2004), each of which has its own sets of artifacts and patterns of operations and relations (Bronfenbrenner, 1979; van Lier 2004). The *microsystem* is a developing person's most immediate environment and includes settings such as home, the classroom, and school. The *mesosystem* encompasses the interactions between two or more microsystems to which the developing member belongs. The *exosystem* comprises the linkages and processes occurring in two or more settings that directly influence the developing person's immediate environment; however, on the individual level, ways to influence these processes are limited. The macrosystem forms an overarching pattern of micro-, meso-, and exosystems, representing the culture and subculture of the surrounding context (Bronfenbrenner, 1979; van Lier 2004). Furthermore, the chronosystem, added later by Bronfenbrenner (1992/2005), represents changes to society and culture over time.

For this study, ecological systems theory (Bronfenbrenner 1979, 1992/2005) provides a useful theoretical framework for studying the contexts in which educational experts work. The focus was on examining the contexts of and contingencies between the different ecosystemic levels of the education system with regard to providing linguistic support for RAFLs (see Figure 1).

The microsystem represents teachers' immediate working contexts—classrooms with students and their linguistically and culturally diverse backgrounds. The mesosystem comprises all collaboration that takes place among students, teachers, and other school professionals in educational communities. The exosystem refers to municipality-level administrative processes and decision-making. The national-level administrative views connected to steering documents, such as legislation (Finlex 2011) and the national core curriculum for basic education (FNBE, 2014), are positioned at the macrosystemic level. The growing number of RAFLs in Finland represents changes at the chronosystemic level. Although the importance of examining family relations and the life experiences of immigrant families within the ecosystem is indisputable, in this study, the focus was on the educational context only.

The Finnish context

This study was conducted in Finland, where the majority of the population with a Finnish background speaks Finnish as their first language (L1). Swedish, the other official national language, is spoken by a little over 5% of people with a Finnish background (Official Statistics of Finland

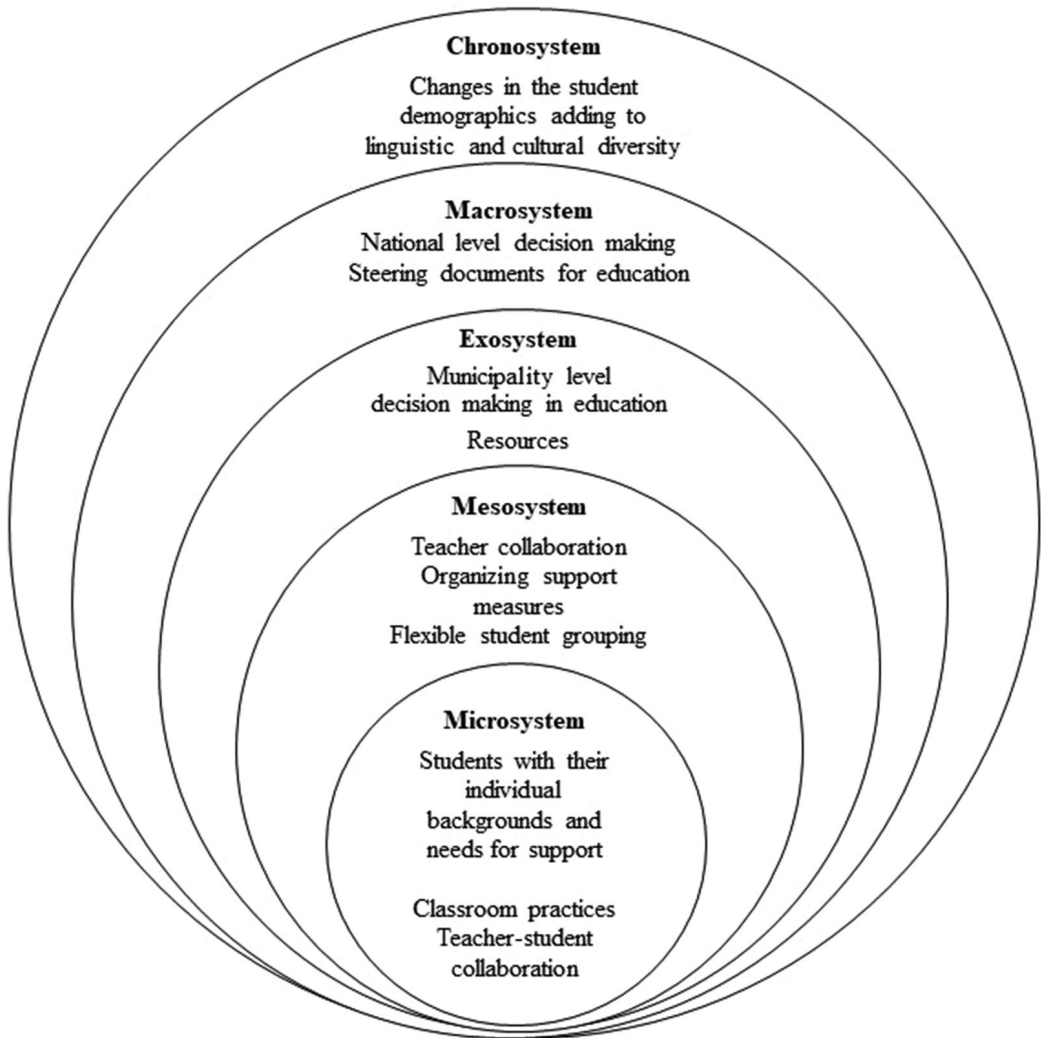


Figure 1. The ecosystemic levels of the education system (adapted from Bronfenbrenner 1979, 1992/2005)

2021). In addition, the Sámi languages (North Sámi, Inari Sámi, and Skolt Sámi), Romani, and Finnish and Swedish sign languages have legislative rights in the Finnish constitution (e.g. Ministry of Justice 2022). The largest immigrant language groups are Russian, Estonian, Arabic, English, and Somali (Official Statistics of Finland 2019); altogether, over 200 languages are spoken in Finland (Finnish Institute for Health and Welfare 2020). In 1990, the number of inhabitants who spoke a language other than Finnish, Swedish, or Sámi as their L1 was 24,783 (0.5% of the population); at the end of 2020, this number had increased to 432,800 (7.8% of the population; Official Statistics of Finland 2021). This change in the chronosystem is also present in student demographics.

Considering the macrosystem, basic education throughout Finland includes grades 1–9 and is free for all age groups (Ahonen 2021). At the primary level (grades 1–6), most teaching is provided by a class teacher. In lower secondary education (grades 7–9), subjects are taught by subject-matter teachers who have majored in the subject they teach and minored in pedagogical studies. With regard to both class-teacher and subject-teacher education in Finland, courses related to CLD are limited and vary between universities (e.g. Szábo et al. 2021).

As a macro-level steering document, the national core curriculum (FNBE, 2014) values cultural and linguistic diversity and requires language-aware pedagogy: ‘In a language-aware school, each adult is a linguistic model and also teachers of the language typical of the subject they teach’ (29). The curriculum emphasizes that language-aware teaching is relevant and beneficial for all students, independent of their linguistic backgrounds (Alisaari 2020). The concept of teacher language awareness is commonly defined as ‘explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use’ (Association for Language Awareness 2022; Hu and Gao 2021). In this study, teachers’ language awareness was examined according to the principles of LRT (Lucas and Villegas 2011, 2013), including the orientations, skills, and knowledge within the framework.

At the exosystemic level, teaching arrangements targeted at immigrant students have been developed in recent years. Current structures include about one year (900 or 1000 h, depending on grade level) of preparatory education (henceforth prep-ed; FNBE, 2015; Koehler and Schneider 2019). The municipalities receive funding for organizing prep-ed, but they are not obliged to offer it. Prep-ed takes place either in separate classes or by integrating recently arrived students into mainstream basic education. After the year of prep-ed, immigrant students usually enter mainstream classes in basic education.

At the meso- and microsystemic levels, a curriculum of Finnish as a second language and literature (FSSL) is offered for studying Finnish. However, FSSL focuses on Finnish as a school subject; it is not a pedagogical support measure for learning the content—or language—of other subjects (FNBE, 2022). Furthermore, ways of organizing FSSL vary between municipalities (Owal Group 2022). Providing immigrant students with L1 classes and other support measures in their L1s is highly recommended in the macrolevel steering documents (e.g. FNBE, 2014). Models to support immigrant students after the year of prep-ed have been developed in different parts of the country as exosystemic-level solutions, but studies on these models are not available (Pyykkö 2017). However, the support measures targeted at RAFLLs who are shifting from prep-ed to mainstream education are seen as inadequate by teachers (Owal Group 2022).

The focus of language education in Finland has mainly been on language, literature, subject-specific knowledge, and teaching foreign languages in monolingual settings (e.g. Salo 2009), not on teaching subject content for students who are simultaneously learning the language of schooling (e.g. Schleppegrell 2020). However, development projects in pre- and in-service teacher education are raising awareness, and programs are aiming to change teachers’ beliefs from seeing multilingualism as a problem to seeing it as a resource (Szábo et al. 2021) and an important feature of the curriculum and the school culture (e.g. Cummins 2021).

In an increasingly globalized world, the number of students simultaneously learning the language of schooling and subject content continues to grow (e.g. Schleppegrell 2020). However, teaching subjects such as biology or history with a content and language integrated (CLIL) approach in mainstream education has received relatively little attention, not only in Finland (e.g. Harju-Autti et al. 2021) but also in other countries (e.g. Erling, Gitschthaler, and Schwab 2022).

Methodology

This research utilized a qualitative case study, which is an in-depth empirical inquiry into a specific and complex phenomenon (the case) set within its real-world, authentic, and localized context with constructivist assumptions (Stake 1995). This methodology allows researchers to discuss the phenomenon from various viewpoints and build a dialogue between experiences and theoretical knowledge. This case study explored ways of supporting RAFLLs in Finnish basic education after their year of prep-ed. With regard to the initiative for and background of this study, the first author’s experience as a teacher of linguistic support from 2014–2016 was used for developing the research design. The value- and bias-laden nature of this insider view (Boblin et al. 2013; Stake 1995) was acknowledged throughout the process.

Ethics

This study was conducted according to the ethical principles of research in Finland (Finnish National Board on Research Integrity TENK 2019). Participation in this study was voluntary, and participants were informed that taking part implied consent. Moreover, participants could withdraw from the process if they wanted to. The participants were given detailed information about the research, including information about their anonymity and the researchers' contact information. The data are stored in an online storage service with two-factor authentication to ensure that the data remain protected. After the publication of this article, the data will be destroyed. Due to the first author's experience as a linguistic support teacher and the prolonged period of time spent studying the phenomenon, the positionality of the first author was carefully reflected on throughout the research process.

Study participants and data collection

The participants in this study ($N = 22$) represented different levels of the education system in accordance with the aforementioned ecosystemic levels. Teachers ($n = 13$) represented the local (micro- and mesosystemic) levels. Administrators ($n = 6$) represented the regional (exosystemic) level. The local- and regional-level participants comprised eight different municipalities from different parts of the country. Participants from the National Agency for Education ($n = 2$) and the Ministry of Education and Culture ($n = 2$) represented the national (macrosystemic) level. The data were collected through Zoom interviews, email correspondence, and phone interviews. The participants were contacted by email via the first author's networks at the beginning of 2022. Purposive sampling was used to select the professional participants for this study. The participants were asked to reflect on the overall structures for providing pedagogical support for RAFLs after their year of prep-ed. They were asked to portray these support measures from a professional perspective and give their opinions on how the measures should be developed. The Basic Education Act (Finlex 2011), the national core curriculum for basic education (EDUFI, 2014), and the national core curriculum for preparatory education (EDUFI, 2015) were used as background data. Although the core curriculum for basic education (EDUFI, 2014) values and supports multilingualism and language awareness, recent studies (Alisaari 2020; Heikkola et al. 2022) have suggested that the macro-level policy documents do not align with municipality and school practices; there are tensions between the macro-level documents and the practices taking place at the inner ecosystemic levels. To complement the information gained from the policy documents, interviewing experts from the different ecosystemic levels provided insightful data and perspectives from and between different experts in the educational context (see Bronfenbrenner 1979, 1992/2005).

Data analysis procedures

Directed content analysis and the initial coding developed by Hsieh and Shannon (2005) were used for the analysis. Directed content analysis was used to identify and understand the systemic-level linguistic barriers that RAFLs face in Finnish lower secondary education. To code the data, the four levels of Bronfenbrenner's ecological systems theory (1992/2005) were used.

The dataset comprises 53 pages of transcripts (12-point font, 1.5 line spacing) of the participants' thoughts on the overall educational structures and the needs for developing support measures for RAFLs. Although the participants were actors at different ecosystemic levels in basic education (after Bronfenbrenner 1979, 1992/2005), the data were analyzed as an entity. The analysis process entailed four phases. After a close reading of the transcribed data, the analysis units were formed: the analysis units for organizing the data were an extensive, meaningful description or a brief notional statement. Units were first allocated according to Bronfenbrenner's systemic levels (1992/2005). It is worth noting that the units were analyzed without consideration for participants'

Table 1. An overview of the analysis unit examples and issue topics related to the emerged themes

Unit Examples	Issue Topics	Theme
'In the National Core Curriculum, the immigrant students are mentioned but there is nothing about how to organize teaching for them.' (MLP3)	Need for more coherent steering	Sustainability
'It is difficult to plan the support structures because the resources for providing support vary annually.' (TR3)	Need for resources enabling continuity	
'The lower secondary school structures form a challenge. There is no time for planning.' (TR1)	Collaboration between actors in planning	
'I believe that if the intensified support is organized in small groups, it is more beneficial.' (TR9)	Organizing grassroots practices	Linguistic responsiveness
'Language-aware pedagogy' is practically non-existent.' (MLP1)	Need for language-aware pedagogy (FNBE, 2014)	
'A specific teacher of linguistic support is an important actor in the support structures.' (TR6)	Importance of dedicated teachers for linguistic support	
'The older the students are, the more important it is to offer linguistic support also in small groups.' (MLP6)	Support measures in small flexible groups	
'Co-teaching in the students' L1s has to be developed on the national level.' (MLP2)	Support in the students' L1s	
'Principals have to be dedicated to developing pedagogy for RAFLs.' (TR1)	Need for pedagogical leadership	
'After the prep-ed, the students are learning Finnish and studying in Finnish at the same time.' (TR6)	RAFLs' needs for linguistic support	

positioning in the ecosystem. Units with similar meanings were assembled under emerging issue topics (Table 1). Next, the relationships between the issue topics and the ecosystemic levels were discussed to gain a holistic overview of the complexities of CLD in lower secondary education. Finally, two main themes emerged: sustainability and linguistic responsiveness. The first three steps of the analysis were conducted by the first author. For researcher triangulation, the fourth step of the analysis, critical reflection on the dialogue of the topics and themes, was conducted jointly.

To present the participants' role in this study, direct quotations have been used. Participants' roles are indicated as TR for teacher, MLR for municipality-level representative, and NaLR for national-level representative.

Findings

The actors at all ecosystemic levels seemed to be aware of the current situation and the importance of developing teaching arrangements and support measures to better meet RAFLs' needs. Regardless of their positioning within the ecosystem, the participants' remarks concerned all the ecosystemic levels. This indicates a shared frustration concerning the lack of dialogue between the different levels. The findings indicate that, to some extent, a multilayered dialogue between and across the different ecosystemic levels does exist, but the power dynamics are imbalanced: the actors at the micro and meso levels have less power to mandate change than those at the exo- and macro-systemic levels.

The national level steering documents enable adapting the system to align with a linguistically responsive approach (LRA), but the municipalities and schools make their own interpretations, which may not align with an LRA. The participants in this study—specialists in this topic—see the importance of an LRA throughout the ecosystemic levels of lower secondary education.

Sustainable support for RAFLs

The need for more coherent steering. The participants mentioned the need for more coherent steering at the macro level, referring to Finnish educational legislation, the regulations set by the Ministry of Education and Culture, and the national core curriculum created by the Finnish

National Agency for Education. While these inclusion-oriented steering documents enable the provision of sustainable support and emphasize early intervention for problems related to all students' learning, schooling, and well-being 'directly as the need arises' (Finlex 2011), there are no solid guidelines specifically addressing support for CLD in basic education:

From the national perspective, it seems that pedagogical practices differ a lot, and the teachers have to adjust their own solutions for teaching and organizing support as well as for evaluating RAFLs without any guidelines from the national level. (TR11)

Moreover, although the aim of the national three-tier support model (Finlex 2011) is a case-by-case approach targeting support that is best for the student, there is no guarantee that the support will actually be executed. Furthermore, the three-tiered support model should address both learning difficulties and language proficiency, as indicated by a national-level participant:

It is important to take language competencies into consideration when the three-tier support model is used. (NaLR2)

Currently, language proficiency and needs for linguistic support are not explicitly addressed in the three-tiered support model in the macro-level steering documents; thus, language-related questions are often overlooked. Consequently, 'challenges arise when differences between learning difficulties and developing language skills are not recognized' (NaLR4).

Based on the findings of this study, the core issue from the RAFLs' perspective seems to lie within the discrepancies between the macro-level steering documents and the actual time that is needed for learning a new language. At the micro level, RAFLs can still be considered language learners (e.g. Schleppegrell 2020) after the 900 or 1000 h of funded prep-ed (FNBE, 2015). On the one hand, the limited period of separate prep-ed is in line with the principles of inclusive education, emphasizing each student's right to participate in mainstream education (Erling, Gitschthaler, and Schwab 2022). On the other hand, the short-term prep-ed is not sufficient for students who would benefit from linguistic (and possibly other types of) support for a longer period of time. The educational structures rely on the one year of prep-ed: the macro level steering does not acknowledge the need for additional linguistic support at the micro level after that year.

Inclusive education and cultural and linguistic diversity are national-level issues, but the responsibility of planning and implementing teaching arrangements is up to the municipalities. The current system should be fixed, but the means to address these issues are limited. (NaLR3)

The need for more coherent steering was mentioned by many participants. In Finland, teachers have strong autonomy, and it is highly appreciated (e.g. Soini, Pyhältö, and Pietarinen 2021). However, strong teacher autonomy may cause challenges in collaboration when renewing pedagogical solutions.

The participants mentioned challenges related to the decentralized basic education system in Finland because the municipalities form their own practices for supporting RAFLs. At the exosystemic level, municipalities create their curricula based on the national core curriculum (FNBE, 2014). Support measures for RAFLs are funded according to municipality-level policymaking and are organized according to the understanding of and resources available to each municipality's school administration. This leads to a significant lack of continuous support structures, as noted by a national-level participant:

After the prep-ed, the student is pushed to mainstream education, often without adequate support. (NaLR2)

Although the national steering documents encourage organizing prep-ed, teaching Finnish as a school subject, and teaching students' L1s, the municipalities are not given specific guidelines for organizing the teaching arrangements. The need for sustainable support mechanisms after the year of prep-ed has only recently gained attention (see Harju-Autti et al. 2021; Owal Group 2022).

The need for resources enabling sustainability. Organizing support requires resources that are often dependent on temporary funding. The teaching positions that depend on municipality decisions are not permanent. This is a challenge not only for long-term planning and teacher

collaboration, but also for building meaningful and sustainable pedagogical relationships with RAFLs. Changes in teaching staff members can be harmful:

The worst case is when, in autumn, the teachers are not the same ones we met at the end of the prep-ed together with the RAFL. (TR8)

The participants emphasized that teaching arrangements and support measures for RAFLs are planned at the municipality level. However, without specific guidance, every school is responsible for inventing its own ways of addressing RAFLs' needs, as pointed out by a teacher participant:

We have had relatively good resources for supporting RAFLs, but the lack of clear structures forms an obstacle to planning ahead. It is difficult to plan the support structures because the resources for providing support vary annually. (TR3)

Collaboration between actors in planning. A mesosystemic notion, the participants emphasized the importance of collaborative long-term planning as a means for building sustainable support measures for RAFLs. This is in line with the findings of Walton et al. (2022), who promoted the importance of collaborative learning communities in responding to educational challenges. A lack of planning time was considered one of the main problems, especially by the teacher and administrative participants. As indicated by a municipality-level participant, 'Teachers need more time for collaborative planning' (MLP3). Furthermore, collaborative pedagogical actions require time for both planning and implementation; however, 'The lower secondary school structures form a challenge. There's no time for planning' (TR1).

Organizing grassroots practices. The exosystemic municipality-level decisions related to support for RAFLs include prep-ed arrangements, teacher resources, and teacher qualification requirements, as well as resources for FSLL and L1 instruction. This leads to a variety of solutions in the microsystem. The importance of flexible teaching groups was emphasized by the participants:

I believe that if intensified support is organized in small groups, it is more beneficial. I assume that it is more challenging to provide adequate support for RAFLs who study in mainstream classes. (TR9)

Indeed, it is vital to offer RAFLs adequate but flexible support measures for language development within the school context (e.g. Harju-Autti et al. 2021).

To achieve sustainability, there must be a shared vision among stakeholders operating within and between the ecosystemic levels when developing support measures targeted at RAFLs. Furthermore, in line with the findings of Soini, Pyhältö, and Pietarinen (2021), the developmental processes concerning curriculum reform—in this case, curriculum-wide language awareness—require negotiation and interplay between actors at all ecosystemic levels. At the micro- and mesosystemic levels, the schools are dependent on exo-level municipality resources, but they are also responsible for providing RAFLs with adequate support, as required by the macro-level policies.

Holistic linguistic responsiveness

According to the participants, the macro-level legislation should be updated to consider RAFLs' needs for linguistic support. Currently, the legislation (decree 1777/2009; Finlex, 2009) does not address language proficiency issues in relation to support measures or school subjects other than Finnish/Swedish as a second language and the teaching of students' L1s (Finlex 2011). This requires macro- and exo-level attention, as pointed out by a national-level participant:

The support after prep-ed should be organized within mainstream education, not as separate groups. However, if funding for this is provided to the municipalities, we should be able to rely on the education providers to target the resources for RAFL support. There are examples of FSLL resources that are not used for what they are meant for. We need a flexible form of additional support that reaches those who need it. (NaLR1)

The need for language-aware pedagogy. Although 'language-aware pedagogy' (FNBE, 2014) is required from all basic education teachers, proficiency in the language of schooling has not been

a core issue in the macro-level planning and implementation of pedagogical support. According to the national core curriculum (FNBE, 2014), the consideration of students' linguistic and educational backgrounds should be addressed in the local curricula—thus at the exosystemic level—which are then further implemented at the meso and micro levels. Based on our findings, municipalities that have many years of experience organizing teaching for immigrant students have developed numerous effective meso- and micro-level practices for supporting RAFLs in basic education. However, as pointed out by a national-level participant (NaLR1), municipalities with no previous experience teaching RAFLs are currently receiving immigrant families with school-aged children due to refugees coming from Ukraine. Thus, it would be significant for exosystemic municipality-level decisions to be based on adequate knowledge of LRAs in every municipality.

Regardless of the participants' systemic positioning, the structure of lower secondary education was considered challenging. In lower secondary education, non-language-related subjects are taught by subject teachers whose educational backgrounds frequently do not include content related to language education. Thus, LRT (Lucas and Villegas 2011, 2013) may seem irrelevant to teachers who have not participated in pre- or in-service courses covering linguistic topics.

There are teachers who pay tremendous attention to linguistic support, and there are teachers who are of the opinion that language-aware pedagogy is not their duty, or they just don't know how to implement language-aware pedagogy for RAFLs. (MLR3)

Implementing language-aware pedagogy in the lower secondary context requires CLIL, as indicated by a municipality-level participant (MLP1). However, CLIL is not used to explicitly teach the language of the surrounding society (e.g. Harju-Autti et al. 2021).

The importance of dedicated teachers for linguistic support. In Finland, all teachers are expected to support all students (FNBE, 2014), including RAFLs. However, according to the participants, the implementation of support for RAFLs at the microsystemic grassroots level needs further attention. As stated by one respondent, 'If supporting RAFLs is labeled as a 'duty for all', it easily becomes a responsibility of nobody' (TR3). Consequently, in schools with a specific teacher resource for linguistic support, the responsibility of supporting RAFLs is shared among subject (including FSL) teachers, special education teachers, and teachers of linguistic support at the mesosystemic level. This was considered useful by the participants:

The support measures work well when there are teachers who are actually assigned to do that. (TR1)

Support measures in small, flexible groups. The importance of collegial collaboration at the mesosystemic level was also brought up from the perspective of linguistic responsiveness. In particular, the participants highlighted the significance of designated professionals working as teachers of linguistic support. It is an exosystemic phenomenon that such teachers have different titles in different municipalities; however, their duties seem to be relatively similar in the different meso and micro-systems: supporting RAFLs in learning subject content and the language of schooling and becoming included in the school culture. Thus, when building meaningful and sustainable pedagogical relationships based on an LRA, the structures of lower secondary education should provide flexible opportunities at the meso level for arranging support for RAFLs:

Co-teaching is often implemented so that there is a teacher of linguistic support—a teacher of Finnish—who takes RAFLs into a separate class where they can get more personalized support. We have also noticed that this arrangement has encouraged RAFLs to be braver in speaking and asking questions. (TR13)

The arrangement of small, flexible groups within mainstream education to help students practice their language skills has been shown to be beneficial (Harju-Autti et al. 2021). However, this requires exo- and macro-level decisions that consider the needs for teachers, time, and classroom space to be made.

Supporting students' L1s. The importance of L1 support for RAFLs was recognized by the participants of this study. At the national level in Finland, the accessibility and availability of L1 instruction are problematic, varying between municipalities and even schools:

The schools don't understand the importance of providing support in the students' L1s. (MLP1)

Some municipalities organize L1 instruction and support in many languages, but there are many municipalities where L1 instruction is not organized at all, either because there are not enough students per language or because there are no teachers available. Therefore, L1 support for RAFLs depends on the municipality in which they live, which leads to unequal support measures. According to LRT (Lucas and Villegas 2011, 2013), valuing students' first languages as a tool for learning new content is crucial, not only for learning purposes but also for supporting multilingual learners' identities (e.g. Cummins 2021).

Pedagogical leadership. As pointed out by a teacher participant (TR9), continuous teacher collaboration is needed to build sustainable support mechanisms for RAFLs:

It is very important to understand that to create linguistically responsive support measures, teacher collaboration, student knowledge, and intensive planning are needed. All of this should be supported by the principals. (TR9)

In addition to teacher collaboration, the significance of pedagogical leadership from principals in creating a linguistically responsive school culture was also highlighted.

RAFLs' needs for linguistic support. It was recognized by the participants that, independent of immigrant students' other possible support needs, inadequate language skills can pose a challenge in all learning (see also Schleppegrell 2020). For many students, one year in prep-ed is not enough to learn sufficient Finnish for studying in general basic education, as pointed out by a teacher participant:

After the transition from prep-ed to mainstream basic education, the students need support for studying subject-specific content in the new language. (TR5)

All the participants, independent of their systemic level, emphasized the importance of meeting RAFLs' individual needs concerning their academic, social, and linguistic development. The findings suggest that building a linguistically responsive school culture should not be seen as merely the teachers' responsibility, although students' opportunities to develop their language proficiency are determined by educators' skills and knowledge (e.g. Cummins 2021; Schleppegrell 2020; Smythe 2022). It is vital to acknowledge that the challenges of implementing LRT (Lucas and Villegas 2011, 2013) are dependent on the LRA of all the levels of the educational ecosystem, from the national level to the municipalities and the school settings.

Discussion

This study examined the current issues concerning support measures targeted at RAFLs in Finnish lower secondary education. The theory-driven analysis was based on Bronfenbrenner's ecological systems theory (1979, 1992/2005). The findings offer insights to better understand the complex nature of and needs for developing support measures for language learners in new home countries.

This study indicates that the desire to develop sustainable teaching arrangements and support measures to better meet RAFLs' needs is strong. However, due to changes at the chronosystemic level, a growing number of RAFLs at the microsystemic level has left the actors at the meso-, exo-, and macrolevels unable to respond adequately. The prevailing structures seem to align with the sink-or-swim approach (see Thorstenson Dávila, 2012). To some extent, the sink-or-swim approach can be considered a narrow view of inclusive education (Schwab, Sharma, and Loreman 2018). In the school context, teachers are the most important actors with regard to providing students with the support they need for learning. However, to learn, students need support from more experienced others (Vygotsky 1962). The sink-or-swim approach (Thorstenson Dávila 2012) can

lead to students falling behind in the educational system and negatively impact their future ambitions and career choices (e.g. Borgna 2017).

With regard to inclusive pedagogy (Mäkinen and Mäkinen 2011), the notion of inclusion should not be viewed solely as a question of student placement (e.g. Göransson and Nilholm 2014). Instead, schools should be learning communities that offer flexible environments where all students have an equal right to belong to mainstream classrooms with their peers but are also given opportunities to participate in intensified individual or group-based support activities (see also Smythe 2022).

The participants' responses were deeply connected to an LRA: the importance of language proficiency in becoming an active member of a new home country was acknowledged, and the challenges of learning a new language were recognized. Furthermore, the importance of valuing students' L1s was emphasized. However, previous studies on linguistic diversity in the Finnish education system (e.g. Alisaari et al. 2019; Harju-Autti et al. 2021) have suggested that the linguistic barriers that RAFLs encounter at school are not sufficiently recognized. The findings of the current study corroborate this insight. Indeed, while the need for linguistic support is acknowledged by the people who specialize in these topics, the actions to provide it are formed, according to the macrosystemic-level national steering documents, in local communities, thus on the exosystemic level, where an all-encompassing LRA has yet to be developed. Furthermore, support measures vary not only between municipalities at the exosystemic level, but also between schools at the meso- and microsystemic level, mainly because language-aware pedagogy (FNBE, 2014) is understood in different ways. Some teachers use a variety of sophisticated pedagogical strategies (see Cummins 2021) together with the principles of LRT, whereas others are reluctant to adopt the idea of language-aware pedagogy. This creates inequality in the linguistic support that RAFLs receive in mainstream lower secondary education classes.

The findings also suggest that developing the education system according to and toward a holistic LRA is a lengthy process that should involve all ecosystemic levels, with an emphasis on a strong dialogue. The Finnish basic education system and its teaching arrangements, subjects, and structures were originally built and developed on monolingual ideologies. In addition, Finnish teacher education programs follow the principles of the basic education system by educating class teachers, subject teachers, and special education teachers separately, and courses covering CLD in teacher education are still limited (Szábo et al. 2021). Therefore, acknowledging changes at the chronosystemic level, it is crucial that teacher education is developed to provide teacher-students with adequate knowledge of linguistically and culturally responsive pedagogy (see also Vigren et al. 2022).

The findings support the notion that, at the macro level, the national steering documents for Finnish basic education do not form obstacles to providing support for RAFLs. However, much of the local, exo-level decision-making does not include an LRA; for example, there is a paucity of specific knowledge regarding linguistic demands and needs for linguistic support. One crucial factor is, of course, money. Many steps toward culturally and linguistically responsive teaching have been taken at the macro level, such as pre- and in-service teacher projects funded by the Ministry of Education and Culture and the National Agency for Education. However, with project-based funding, continuity is not secured. Questions related to language proficiency should be included in all policy-making processes (e.g. Rodríguez-Izquierdo and Darmody 2019), requiring a holistic LRA from all actors on all ecosystemic levels. This could reduce the current tensions and further strengthen the dialogue between the levels.

As pointed out by the participants, subject-specific terminology is a language of its own (see also Schleppegrell 2020). In LRT, identifying the particular language demands of each discipline is vital (Lucas and Villegas 2011, 2013). Therefore, language-aware pedagogy is needed in all teaching—and from all teachers—independent of students' linguistic backgrounds (FNBE, 2014). However, RAFLs form a category of their own: learning the language of the surrounding community as the language of schooling at the same time as learning subject-specific content in the new language is demanding (Cummins 2021; Schleppegrell 2020). Everyone is a language learner throughout their

lifetime, but on some occasions, targeted linguistic support is crucial (e.g. Koehler and Schneider 2019). To implement targeted linguistic support on the micro level following the principles of LRT (Lucas and Villegas 2011, 2013), coherent meso-, exo- and macro-level planning is required: it is necessary to build sustainable support measures based on sociolinguistic consciousness and an appreciation of linguistic diversity, as well as identification of language demands related to learning new topics through a new language.

The findings of this study indicate that the notion of inclusive education is interpreted in many ways. Our understanding of inclusive education is based on the EFA approach (UNESCO 2017). Thus, to develop inclusive practices that take linguistic diversity into consideration, finding new approaches for including recently arrived students in the education system is required (see also Erling, Gitschthaler, and Schwab 2022). Due to educational segregation (e.g. Hilt 2017; Rodríguez-Izquierdo, González Falcon, and Goenechea Permisán 2020), discussing the existing school structures is essential. It is noteworthy that, contrary to common belief, inclusive education is not equivalent to placing all students in the same classroom for every lesson. Instead, inclusion is about providing students with the support they need through various means (e.g. Schwab, Sharma, and Loreman 2018). To learn the language of schooling in a new home country, students should have the time and space to practice their language skills across the curriculum with dedicated teachers who, in line with LRT, are able to support students in building connections with their L1s, the language of schooling, and the subject content (e.g. Schleppegrell 2020).


Currently at the macro level, the government-funded Right to Learn development program aims to identify effective measures to strengthen support for learning and special needs and improve literacy in Finland (Ministry of Education and Culture 2019). Considering municipalities' autonomy at the exosystemic level, macrosystemic national-level improvements are challenging to implement at the meso- and microsystemic levels. Furthermore, the importance of school-level leadership has been emphasized by Soini, Pyhältö, and Pietarinen (2021), who found that school communities that learned from reforms were able to utilize the reforms as fuel for sustainable school development. However, as the number of RAFLs continues to grow, the needed support measures require macrosystemic, national-level attention. Evidence has shown the necessity of developing support measures for RAFLs (e.g. Kirjavainen and Pulkkinen 2017; Owal Group 2022), but concrete macrosystemic national-level actions, such as developing teachers' qualification requirements, are needed. This study indicates that the expertise of linguistic support teachers is beneficial for organizing support for RAFLs. This solution, however, has not yet been backed by any official guidelines in Finland. Subsequently, developing linguistic support requires national-level attention and adequate resources from exo- and macro-level decision-makers. Reaching sufficient academic proficiency in a new language takes several years (e.g. Schleppegrell 2020); thus, specific attention should be paid to supporting RAFLs, with a focus on inclusive practices (e.g. Erling, Gitschthaler, and Schwab 2022).


Sustainable support measures need to be developed with consideration for all ecosystemic levels. Although this study has limitations related to generalizability as a result of the small sample in the context of a single country, it provides relevant insights for developing teaching practices in linguistically diverse contexts. Moreover, the validity of this study is strengthened by researcher triangulation. Cultural and linguistic diversity have expanded throughout Finland, but local-level decision-making at the exosystemic level, which is often based on short-term project funding, does not guarantee equal support for RAFLs in Finnish basic education. Therefore, actions at the meso-, exo-, and macrosystemic levels should be further developed dialogically with an LRA to meet RAFLs' needs. Although teachers are responsible for implementing LRT in the classrooms (e.g. Zhang-Wu 2017), at the micro level, an LRA has to be adopted at all levels to find sustainable and pedagogically meaningful solutions that meet the needs of language learners around the world. Further research is needed to examine the role of school leadership in developing the overall school culture with an LRA.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ORCID

Raisa Harju-Autti  <http://orcid.org/0000-0002-2217-8630>

Marita Mäkinen  <http://orcid.org/0000-0002-0496-0792>

References

- Ahonen, A. K. 2021. "Finland: Success Through Equity—The Trajectories in PISA Performance." In *Improving a Country's Education. PISA 2018 Results in 10 Countries*, edited by N. Crato, 121–136. Springer.
- Ainscow, M. 2020. "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1): 7–16. doi:10.1080/20020317.2020.1729587.
- Alisaari, J. 2020. "Case Study 5. Language Sensitive Curriculum and Focus on Language Awareness in Finland." In *The Future of Language Education in Europe: Case Studies of Innovative Practices*, edited by E. Le Pichon-Vortsmann, H. Siarova, and E. Szony, 78–85. Publications Office of the European Union.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. L. Commins, and E. O. Acquah. 2019. "Monolingual Ideologies Confronting Multilingual Realities. Finnish Teachers' Beliefs About Linguistic Diversity." *Teaching and Teacher Education* 80: 48–58. doi:10.1016/j.tate.2019.01.003.
- Association for Language Awareness. 2022. *Language awareness defined*. Retrieved April 12, 2022 from https://lexically.net/ala/la_defined.htm.
- Boblin, S. L., S. Ireland, H. Kirkpatrick, and K. Robertson. 2013. "Using Stake's Qualitative Case Study Approach to Explore Implementation of Evidence-Based Practice." *Qualitative Health Research* 23 (9): 1267–1275. doi:10.1177/1049732313502128.
- Borgna, C. 2017. *Migrant Penalties in Educational Achievement. Second Generation Immigrants in Western Europe*. Amsterdam University Press. eBook.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1992/2005. "Ecological Systems Theory." In *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, edited by U. Bronfenbrenner, 106–173. Sage.
- Bunar, N., and P. Juvonen. 2021. "'Not (yet) Ready for the Mainstream' – Newly Arrived Migrant Students in a Separate Educational Program." *Journal of Education Policy*, 1–23. doi:10.1080/02680939.2021.1947527.
- Chu, W., H. Liu, and F. A. Fang. 2021. "A Tale of Three Excellent Chinese EFL Teachers: Unpacking Teacher Professional Qualities for Their Sustainable Career Trajectories from an Ecological Perspective." *Sustainability* 13 (12): 6721. doi:10.3390/su13126721.
- Cummins, J. 2021. "Rethinking the Education of Multilingual Learners." *Multilingual Matters*, doi:10.21832/CUMMIN3580.
- Erling, E. J., M. Gitschthaler, and S. Schwab. 2022. "Is Segregated Language Support fit for Purpose? Insights from German Language Support Classes in Austria." *European Journal of Educational Research* 11 (1): 573–586. doi:10.12973/eu-jer.11.1.573.
- Finlex. 2011. *Basic Education Act. 628/1998. Amendments up to 1136/2010*. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628>.
- Finnish National Agency for Education. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [National core curriculum for basic education]. Accessed 14.4.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Finnish National Agency for Education. 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet* [National core curriculum for preparatory education]. Accessed 14.3.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Finnish National Agency for Education. 2022. *Suomi toisena kielenä -opetus*. [Teaching Finnish as a second language and literature]. Accessed 14.3.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>.
- Finnish National Board on Research Integrity TENK. 2019. *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland*. Finnish National Board on Research Integrity TENK. Accessed 1.3.2022. <https://tenk.fi/en/advice-and-materials>.
- Finnish National Institute for Health and Welfare. 2020. *Education and language skills*. Accessed 1.3.2022. <https://thl.fi/en/web/migration-and-cultural-diversity/integration-and-inclusion/education-and-language-skills>.
- Gitschthaler, M., J. Kast, R. Corazza, and S. Schwab. 2021. "Inclusion of Multilingual Students—Teachers' Perceptions on Language Support Models." *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. doi:10.1080/13603116.2021.2011439.

- Göransson, K., and C. Nilholm. 2014. "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545.
- Guo-Brennan, L., and M. Guo-Brennan. 2021. "Leading Welcoming and Inclusive Schools for Newcomer Students: A Conceptual Framework." *Leadership and Policy in Schools* 20 (1): 57–75. doi:10.1080/15700763.2020.1838554.
- Harju-Autti, R., M. Mäkinen, and K. Rättyä. 2021. "'Things Should Be Explained So That The Students Understand Them': Adolescent Immigrant Students' Perspectives on Learning the Language of Schooling in Finland." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Ahead-of-print. doi:10.1080/13670050.2021.1995696
- Harju-Luukkainen, H., and N. McElvany. 2018. "Immigrant Student Achievement and Education Policy in Finland." In *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross Cultural Approaches*, edited by L. Volante, D. Klinger, and O. Bilgili, 87–102.
- Heikkola, L. M., J. Alisaari, H. Vigren, and N. Commins. 2022. "Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms." *Journal of Language, Identity & Education*, 1–17. doi:10.1080/15348458.2021.1991801.
- Hilt, L. T. 2017. "Education Without a Shared Language: Dynamics of Inclusion and Exclusion in Norwegian Introductory Classes for Newly Arrived Minority Language Students." *International Journal of Inclusive Education* 21 (6): 585–601.
- Honko, M., S. Ahola, and T. Hirvelä. 2021. "Vironkielisten osallistujien kielitaito yleisten kielitutkintojen suomen kielen testissä." *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 31: 114–152. doi:10.5128/LV31.04.
- Horgan, D., S. Martin, J. O'Riordan, and R. Maier. 2022. "Supporting Languages: The Socio-Educational Integration of Migrant and Refugee Children and Young People." *Children & Society*, 369–385. doi:10.1111/chso.12525.
- Hsieh, H.-F., and S. E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687.
- Hu, J., and X. A. Gao. 2021. "Understanding Subject Teachers' Language-Related Pedagogical Practices in Content and Language Integrated Learning Classrooms." *Language Awareness* 30 (1): 42–61. doi:10.1080/09658416.2020.1768265.
- Kirjavainen, T., and J. Pulkkinen. 2017. "Miten lähtömaa on yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen? Oppilaiden osaamiserot PISA 2012 –tutkimuksessa [The Effect of the Country of Origin and Student Performance. The Differences in PISA 2012]." *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (4): 430–439.
- Koehler, C., and J. Schneider. 2019. "Young Refugees in Education: The Particular Challenges of School Systems in Europe." *Comparative Migration Studies* 7 (28): 1–20. doi:10.1186/s40878-019-0129-3.
- Lopez, M. P. S. 2021. "Exploring Linguistically Responsive Teaching for English Learners in Rural, Elementary Classrooms: From Theory to Practice." *Language Teaching Research*, 136216882110510–23. doi:10.1177/13621688211051035.
- Lucas, T., and A. M. Villegas. 2011. "A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers." In *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators*, edited by T. Lucas, 55–72. Routledge.
- Lucas, T., and A. M. Villegas. 2013. "Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in pre-Service Teacher Education." *Theory Into Practice* 52 (2): 98–109. doi:10.1080/00405841.2013.770327.
- Mickan, P., K. Lucas, B. Davies, and M.-O. Lim. 2007. "Socialisation and Contestation in an ESL Class of Adolescent African Refugees." *Prospect* 22 (2): 4–24.
- Miller, J. M. 2000. "Language use, Identity, and Social Interaction: Migrant Students in Australia." *Research on Language & Social Interaction* 33 (1): 69–100. doi:10.1207/S15327973RLSI3301_3.
- Ministry of Education and Culture. 2019. The right to learn – An equal start on the learning path: Comprehensive school education programme for quality and equality 2020–2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-691-1>.
- Ministry of Justice. 2022. *Kielelliset oikeudet* [Linguistic rights]. Accessed 10.4.2022. <https://oikeusministerio.fi/kielelliset-oikeudet>.
- Moate, J., L. Lempel, A. Palojärvi, and T. Kangasvieri. 2021. "Teacher Development Through Language-Related Innovation in a Decentralised Educational System." *Professional Development in Education*, 1–16. doi:10.1080/19415257.2021.1902838.
- Mäkinen, M., and E. Mäkinen. 2011. "Teaching in Inclusive Setting: Towards Collaborative Scaffolding." *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 55 (3): 57–74.
- Nisbet, K., R. Bertram, C. Erlinghagen, A. Pieczykolan, and V. Kuperman. 2022. "Quantifying the Difference in Reading Fluency Between L1 and L2 Readers of English." *Studies in Second Language Acquisition*, 407–434. doi:10.1017/S0272263121000279.
- Official Statistics of Finland. 2019. *The largest groups by native language 2009 and 2019*. Statistics Finland. http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_kuv_003_en.html.
- Official Statistics of Finland. 2021. *Population according to language 1980–2020*. Statistics Finland. http://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tau_002_en.html.

- Organization for Economic Cooperation and Development. 2018. *Programme for International Studies Assessment. PISA 2018 results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- Owal Group. 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi* [A review of the current state of teaching Finnish or Swedish as a second language]. <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitetiin>.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta* [Multilingualism into a strength. A report on languages and language reserve in Finland]. Ministry of Education and Culture. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
- Rajakaltio, H., and M. Mäkinen. 2014. "The Finnish School in Cross-Pressures of Change." *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2): 133–140.
- Randell, E., and F. Osman. 2022. "Living in the Shadow of Political Decisions: Former Refugees' Experiences of Supporting Newly Arrived Refugee Minors." *Journal of Refugee Studies* 34 (4): 4121–4139. doi:10.1093/jrs/feaa096.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., and M. Darmody. 2019. "Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain." *British Journal of Educational Studies* 67 (1): 41–57. doi:10.1080/00071005.2017.1417973.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., I. González Falcon, and C. Goenechea Permisán. 2020. "Teacher Beliefs and Approaches to Linguistic Diversity. Spanish as a Second Language in the Inclusion of Immigrant Students." *Teaching and Teacher Education* 90: 103035–11. doi:10.1016/j.tate.2020.103035
- Salo, O.-P. 2009. "Dialogisuus Kielikasvatuksen Kehyksenä [A Dialogical Approach as a Framework for Language Education]." *Puhe ja Kieli* 29 (2): 89–102. <https://journal.fi/pk/article/view/4788>.
- Schlepppegrell, M. 2020. "The Knowledge Base for Language Teaching: What is the English to be Taught as Content?" *Language Teaching Research* 24 (1): 17–27. doi:10.1177/1362168818777519.
- Schwab, S., U. Sharma, and T. Loreman. 2018. "Are we Included? Secondary Students' Perception of Inclusion Climate in Their Schools." *Teaching and Teacher Education* 75: 31–39. doi:10.1016/j.tate.2018.05.016.
- Smythe, F. 2022. "School Inclusion, Young Migrants and Language. Success and Obstacles in Mainstream Learning in France and New Zealand." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, doi:10.1080/01434632.2022.2056189.
- Soini, T., K. Pyhältö, and J. Pietarinen. 2021. "Shared Sense-Making as key for Large Scale Curriculum Reform in Finland." In *Curriculum Making in Europe. Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts*, edited by M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, and T. Soini, 247–271. Emerald.
- Stake, R. E. 1995. *The art of Case Study Research*. Sage.
- Sulkunen, S. 2013. "Adolescent Literacy in Europe – An Urgent Call for Action." *European Journal of Education* 48 (4): 528–542. doi:10.1111/ejed.12052.
- Szábo, T. P., E. Repo, N. Kekki, and K. Skinnari. 2021. "Multilingualism in Finnish Teacher Education." In *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*, edited by M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, and T. Schroedler, 58–81. x: Multilingual Matters. doi:10.21832/9781788926119-006
- Thorstensson Dávila, L. 2012. "For Them It's Sink or Swim': Refugee Students and the Dynamics of Migration, and (Dis)Placement in School." *Power and Education* 4 (2): 139–149. doi:10.2304/power.2012.4.2.139.
- UNESCO. 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>.
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Vigren, H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. O. Acquah, and N. L. Commins. 2022. "Teaching Immigrant Students: Finnish Teachers' Understandings and Attitudes." *Teaching and Teacher Education* 114: 103689–12. doi:10.1016/j.tate.2022.103689.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walton, E., S. Carrington, B. Sagers, C. Edwards, and W. Kimani. 2022. "What Matters in Learning Communities for Inclusive Education: A Cross-Case Analysis." *Professional Development in Education* 48 (1): 134–148. doi:10.1080/19415257.2019.1689525.
- Woods, A. 2009. "LEARNING TO BE LITERATE: ISSUES OF PEDAGOGY FOR RECENTLY ARRIVED REFUGEE YOUTH IN AUSTRALIA." *Critical Inquiry in Language Studies* 6 (1-2): 81–101. doi:10.1080/15427580802679468.
- Zhang-Wu, Q. 2017. "Culturally and Linguistically Responsive Teaching in Practice: A Case Study of a Fourth-Grade Mainstream Classroom Teacher." *Journal of Education* 197 (1): 33–40. doi:10.1177/002205741719700105.

JULKAISU II

Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views

Raisa Harju-Autti & Hanna-Maija Sinkkonen

International Journal of Multicultural Education, 22(1), 53–75
doi: 10.18251/ijme.v22i1.2077

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa

Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views

Raisa Harju-Autti
Tampere University
Finland

Hanna-Maija Sinkkonen
University of Turku
Finland

ABSTRACT: This paper sheds light on linguistic support concerning the language of schooling in multilingual classrooms in Finnish lower secondary education. We ask how the teachers consider knowing their students, what the needs in linguistic and academic support are, and how the needs are met. The data were collected from teachers in eight lower secondary schools in different parts of Finland. The findings show that the means to scaffold Finnish language learners are still in the development phase as there are no uniform ways to support students with an immigrant background in Finnish basic education.

KEYWORDS: multilingualism, linguistic support, scaffolding, Finnish basic education, immigrant students

Finnish Basic Education and Immigrant Students
Theoretical Framework
Methodology and Data
Results
Discussion and Conclusions
Practical Implications
References
Author Contact

Although Finland has been a country experiencing both emigration and immigration for centuries, only from the beginning of the 1990s has the number of people with an immigrant background rapidly grown (Martikainen, 2013). Due to the increasing cultural and linguistic diversity in Finnish society, the school system in Finland is facing new challenges. The low academic performance of minority or immigrant students is a stable phenomenon in many Western countries as well as in Finland (Hachfeld, Anders, Schroeder, Stanat, & Kunter, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). Furthermore, Finland has been referred to as the *Miracle of Education* (Niemi, Toom, & Kallioniemi, 2012), but the Programme for International Student Assessment (PISA) results for

2012 and 2015 indicate that Finland can no longer rely on its previous results in learning (OECD, 2015; Vettenranta et al., 2016). On average, immigrant students perform less well in school compared to native students in Finland than do immigrant students in other countries (Harju-Luukkainen et al., 2014; NAOF, 2015). The PISA 2015 results seem to confirm this trend, although the number of immigrant students participating in the tests is limited (Vettenranta et al., 2016). However, immigrant students are not the only group performing less well in schools, this phenomenon is also met among students who live in foster care (Heino & Oranen, 2012).

In 2015, Finland was one of the countries in Northern Europe to receive a record number of asylum seekers (OECD, 2015). In addition to that, migrant flows have increased during the latest decades: People move to Finland for several reasons, such as family relations, work, or studies (see Martikainen, 2013). Most of the migrants come from Eastern Europe, but especially after 2015 the number of immigrants from the Middle East and Northern Africa has risen (Statistics Finland, 2019a). The most spoken foreign languages (i. e., other than Finnish, Swedish, or Sami) are Russian, Estonian, Arabic, and Somali, but there are dozens of other foreign languages spoken in Finland as well (see Statistics Finland, 2019b). This new-scale intensification of cultural diversity in society with more heterogeneous groups (e.g., Civitillo et al., 2017; Gutentag, Horenczyk, & Tatar, 2017; OECD, 2015) requires teaching methods that meet the needs of linguistically and culturally rich classrooms. It also requires attention to be paid to the fact that the newly arrived students come from a variety of backgrounds, and their reasons for moving to Finland are also very different. The need for specific linguistic support for adolescents arriving in Finland is undisputed: Language is the key to learning (Harju-Autti, Aine, Rähkä, & Sinkkonen, 2018; Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Over 80 percent of the first-generation immigrant students in Finland do not speak the language of instruction at home (OECD, 2015).

The aim of this survey is to provide information on the current situation in lower secondary schools in Finland, especially in regard to multilingualism and ways of supporting the Finnish language learners (FLLs), who in this present study are defined as students who have lived in Finland for less than five years. The research questions are:

1. What do the teachers report concerning the FLLs' linguistic and academic skills?
2. How do teachers describe the needs for support among FLLs in basic education?
3. In what ways is the support organized?

Finnish Basic Education and Immigrant Students

Basic education and lower secondary education in Finland are divided into four different levels: pre-primary education at the age of six, primary level education from the age of seven to twelve (grades 1 to 6), lower secondary level education from the age 13 to 16 (grades 7 to 9), and general or vocational upper secondary level education (grades 10 to 12). In primary school, teaching in almost all the subjects is conducted by primary school teachers who have a master's degree in educational sciences. From lower secondary level onwards, the subjects are taught by specific subject teachers who are specialized in particular subjects, having pedagogical studies as a minor subject (60 ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System) in their master's degree (Finlex, 1998). On the primary level, students spend approximately 20 hours per week with their class teacher, and there is time for forming a pedagogical relationship. This study focuses on the lower secondary level, where the subjects are taught by subject teachers whom the students meet only for a couple of lessons in the week, depending on the subject. Class supervision on a more administrative level is carried out by subject teachers as homeroom teachers (see for example City of Helsinki, 2019; Ministry of Culture and Education, 2019).

Basic education from pre-primary school until the end of lower secondary school is free for all children in Finland. Because Finland is a bilingual country, basic education is provided in Finnish or in Swedish, which are the two official languages (Basic Education Act 628/1998, 1998). In Finnish basic education, the newly arrived students can be provided with a year of preparatory studies (Finnish National Agency for Education [FNAE], 2019a). However, offering the preparatory studies is not mandatory for the municipalities (FNAE, 2015a). Preparatory education aims at providing students with the basic skills in the language of schooling (i.e., Finnish or Swedish), as well as in the Finnish academic school culture (FNAE, 2015b). After approximately a year in preparatory education, students are placed in regular classes, and the support they are given there depends on decisions and funding based on municipal decision-making. Unfortunately, one year of preparatory education for learning in a new country may provide the FLLs with an inadequate start. Further, when attending regular classes at the primary level, the students work both with the same peers and with the same teacher until the end of the sixth grade. In that context, the teacher is able to form a coherent pedagogical relationship with FLLs, as it is possible to observe and assess the students on a daily basis. This is not the case when students attend regular classes on the lower secondary level, as subject teachers and the students only work together for a couple of lessons per week. In addition to the variety of teachers, the groups of students vary because there are differences in the optional courses the students take. Furthermore, the teachers on the lower secondary level are used to teaching students with similar backgrounds: Six years of Finnish basic education has been the default setting for decades. As the number of culturally

and linguistically diverse students has grown, and continues to grow, it is important that the teachers gain new teaching skills. However, it has been found that subject teachers use less versatile teaching methods in teaching diverse classes when compared to primary school teachers (Saloviita, 2018).

In Finnish basic education, Finnish as a second language (FSL) teaching is taught as part of the regular lesson planning for the syllabus of Finnish language and literature. Also, a variety of different mother tongues of the students are taught outside the regular lesson plan as optional studies, such as Russian, Arabic, Persian, Kurdish, etc. However, often only the most common mother tongues can be taught, and the selection of languages varies depending on the size of the multilingual population and the financial resources, as well as on the teacher capacity of each municipality (Harju-Autti et al., 2018). The government offers financial support for teaching minority languages and the students' mother tongues (Finlex, 2007). However, only teaching the FSL syllabus is mandatory—forming separate groups for Finnish language and literature and FSL is not required (FNAE, 2019b).

Theoretical Framework

The theoretical framework for this study is based on both linguistics and education, as well as on educational linguistics (van Lier, 2004; Spolsky, 2008). The main theoretical background for this study is sociocultural theory, on which the Russian psychologist L. S. Vygotsky and his colleagues based their research on sociocultural learning (Lantolf & Thorne, 2006). More specifically, this study is based on the concept of the zone of proximal development (ZPD) (Vygotsky, 1978; 1986), which has been widely used as a theoretical framework in the context of second language acquisition (SLA) (e.g., Donato, 1994; Lantolf & Appel, 1994; Lantolf & Poehner, 2010; Lantolf & Thorne, 2006; van Lier, 2004; Washburn, 1994; Zuengler & Miller, 2006). However, SLA has mainly been studied among English-speaking countries, and the focus of SLA studies has been on the acquisition of English as a second language (Cenoz & Gorter, 2019).

When discussing the ZPD (Vygotsky, 1978; 1986) in the school context, the key action is *scaffolding*, that is, offering the novice an encouraging and supportive environment for learning (see Kayi-Aydar, 2013; Walqui, 2006). The concept of scaffolding was introduced by Wood, Bruner, and Ross (1976) and derives from cognitive psychology and first language (L1) learning research wherein a knowledgeable partner provides the novice with suitable practicing methods and encouragement to learn the language in social interaction (e.g., Donato, 1994; van Lier, 2004).

Learning a new language is a time-taking process. According to Cummins (1981), it takes approximately one to two years to learn the *basic interpersonal communication skills* (BICS) in a new language, but in order to master *cognitive academic language proficiency* (CALP), the learning process can take up to 5–7

years. Furthermore, the language used at school can also be divided into categories, such as *basic everyday language*, *essential academic language*, *discipline-specific language*, and *school navigational language* (Beacco et al., 2015). Language development is always an individual process, and the different aspects of proficiency cannot be considered to reflect just one unitary proficiency dimension (Baker, 2007; Cummins, 2008).

In Finland, Finnish or Swedish as a second language is taught in schools with FLLs. Several studies have been conducted within the field of teaching immigrants in Finland (e.g., Honko, 2013; Latomaa & Suni, 2011; Suni & Latomaa, 2012; Talib, 2002). In spite of the research conducted and the obvious need to improve the means to support FLLs, a lack of amendments on the legislative level still exists: There is a core curriculum for preparatory education (FNAE, 2015b) that is based on Finnish legislation (Basic Education Act 628/1998, 1998), but the ways of organizing preparatory education vary. Furthermore, the means to support FLLs depend on municipal decision-making, and that creates inequality in education. The structure of support varies, as there are no official guidelines.

For the first time, the term *language awareness* (see Carter, 2003; Denham & Lobeck, 2010) was introduced in the Finnish Core Curriculum for Basic Education (FNAE, 2014) to refer to all teaching and school culture: What had previously been seen as the duty of language teachers, or special education teachers, should now be the responsibility of all the teachers. Traditionally, language awareness has been connected to language teaching (Carter, 2003; Breidbach, Elsner & Young, 2011), and research concerning language awareness is often conducted within language teaching (see for example van den Broek et al., 2019). Furthermore, considering the high quality of language education in Finland (Hildén & Kantelinen, 2012), the paradigm shift for all teachers to become “language teachers” will take time. The aim, however, is that every teacher works in a linguistically responsive manner (Alisaari et al., 2019; Lucas & Villegas, 2013).

In countries such as the United States, Australia, New Zealand, Canada, Ireland, and the UK, the assessment of English as an additional language (EAL) learners has been discussed for decades as the number of EAL learners has increased. However, as Sinclair and Lau (2018) have pointed out, language assessment policies differ, and further research is needed in order to form fair and effective assessment policies to support equitable educational opportunities.

Finland is a country where standardized tests are not used in basic education or student assessment, nor in evaluating teacher performance (Morgan, 2016). Furthermore, the questions concerning EAL learners in the English speaking countries mentioned above do not translate to Finland with its less than five million speakers of Finnish: Learning English as a lingua franca is about gaining a tool with which to operate both locally and globally, whereas learning Finnish is only helpful in the Finnish context.

The need for scaffolding multilingual students’ linguistic skills is widely recognized, but the means to provide adequate support have not been taken into use, and linguistic approaches have not been systematically used in intercultural

education and classrooms (Dervin & Liddicoat, 2013; Latomaa & Suni, 2011). In Finland the number of multilingual students with Finnish as an additional language is increasing, especially in the areas with a dense multiethnic population (Statistics Finland, 2019a). Monolingual practices are still prevalent in Finnish basic education, and the shift to understanding multilingual realities is needed (Alisaari et al., 2019; Latomaa & Suni, 2011). Teachers have not received enough training on working in multilingual contexts (Alisaari et al., 2019; Baker, 2007).

A study carried out by Arnot et al. (2014) noted three key elements that have to be taken into account in EAL education, both in primary and secondary schools: *educational achievement*, *language development*, and *school integration*. *Educational achievement* refers to a student's academic progress throughout basic education, and it is measured by classroom participation, examinations, and project work. *Language development* refers to the linguistic skills in a language that is new to the EAL student and as a mediating tool for the learning of different subjects. *School integration* refers to participation, both academically and socially, emphasizing collaboration and cohesion as means of preventing marginalization and polarization (Arnot et al., 2014).

In sum, as the Finnish basic education system was created in times of relatively strong monolingualism—in spite of the country's official bilingualism—changes in the society now call for an educational update in which the different dimensions (Arnot et al., 2014) are taken into account. Until now, the studies concerning FLLs in Finland have mainly focused on language learning, not on school integration and academic development (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Methodology and Data

Using a qualitative approach, in this study we surveyed teachers' views on a topic that is multi-faceted, sensitive, and relatively new in the Finnish context. According to Creswell (2005), qualitative research is often used to study phenomena that are less examined and when there is a recognized need for listening to the views of the participants of the study (e.g., lanes, Cappello, & Demo, 2017).

The data for this study were collected using an electronic questionnaire with open-ended questions that was sent to the principals of eight lower secondary schools in northern, eastern, western, central, and southern parts of Finland in October 2016. The reason for sending the questionnaire to schools in different parts of Finland was to find out differences between geographically distant schools. The principals, who were also asked to participate as respondents, forwarded the questionnaires to their teaching staff members.

The survey was developed using the three dimensions of Arnot et. al (2014) as a basis, as we were interested in finding out how teachers reflect on educational achievement, language development, and social integration among FLLs. The

survey was pre-tested by two special education teachers, and some amendments were made based on their comments in autumn 2016.

The entire research process was conducted in accordance with the guidelines provided by the Finnish National Board on Research Integrity (TENK) (TENK, 2019): Participation was voluntary, and anonymity was guaranteed throughout the process. Reminders asking the respondents to fill out the questionnaires were sent twice to the principals of the schools. By the end of March 2017, the total number of filled questionnaires was 43, but four questionnaires had to be discarded because of their ambiguity.

Four of the eight schools that were located in the same city in Central Finland have a specific resource of a teacher in linguistic support (TLS) for students after the year of preparatory education. Additional linguistic support is targeted at teaching the language of schooling, Finnish in this case, along with the subject contents (see *sheltered English* [Baker, 2007]). The school in northern Finland has an additional teacher resource for linguistic support. The schools located in southern, western, and eastern Finland do not have additional teacher resource for linguistic support, but they provide the FLLs with FSL instruction and special education, if needed.

In addition to background information (gender, age, working location, current position, education and main subject, and whether or not teachers had completed their pedagogical studies) the questionnaire had seven statements, some of which gave respondents additional instructions for commenting and giving more information on their choices. The statements used for this study are based on the three dimensions of supporting the language learner at school (see Arnot et al., 2014): educational achievement (Statements 1 and 2), language development (Statements 3, 5, and 6), and school integration (Statement 7). The last, open-ended question was provided for additional opinions and comments. Before commenting in the statements, the teachers were asked first to respond using a five-point scale: 1 (*very well*), 2 (*rather well*), 3 (*I don't know*), 4 (*rather poorly*), and 5 (*very poorly*). In addition, they were asked to give reasons for their answers concerning every statement. In this article, we focus on analyzing the comments that the respondents provided for their numerical choices.

The respondents were asked how well they think they know their FLLs and their backgrounds, especially the students who have lived in Finland for five years or less. They were also asked to evaluate the teaching arrangements in their schools. The first two statements are considered within the dimension of educational achievement. The second dimension, language development, is examined with the comments for three questions: (3) What kind of linguistic support is offered at the school? (5) What is the meaning of linguistic support? and (6) What is the role of linguistic support in learning subject-specific contents? For the third dimension, in Statement 7 the respondents were asked to give their opinion on the role of the school in meeting the needs of the students in social integration.

The data include answers from 39 respondents. Most of them ($n = 25$, 64 %) are from four schools located in one city in central Finland. The rest of the answers ($n = 14$, 36 %) are from four schools in different parts of Finland. In Figure 1 the division of the respondents and the subjects they teach is presented.

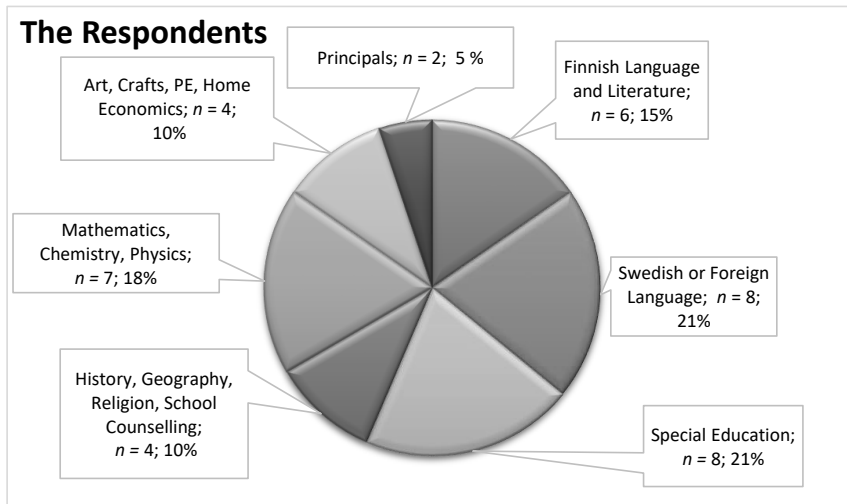


Figure 1. *The Respondents and the Subjects They Teach*

Altogether, the answers of 39 respondents are analyzed in this study by means of qualitative data analysis (see Miles & Huberman, 2002). The method of analysis was conventional content analysis (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002), in which the themes were derived from a pre-existing theoretical model presented by Arnot et al. (2014). The comments were categorized for analysis according to the three research questions. The analysis was conducted by the first author.

The quotes from the respondents are represented in random order to anonymize them and coded with "T" for *teacher* and the ordinal number of the filled questionnaire, followed by the subject the respondent teaches. The quotes were translated from Finnish into English by the first author. The results are represented according to the three dimensions of supporting the language learner at school presented by Arnot et al. (2014).

Results

The results are given in the order of the research questions. First, the comments concerning knowing the FLLs' backgrounds are presented. Second, the needs of the FLLs for academic support are presented, and third, the needs for linguistic support are reported.

Knowing the FLLs' Backgrounds

The respondents reported knowing the backgrounds of their students (i.e., the country of origin, the languages they speak, their skills in Finnish) either *rather poorly* (19, 49 %) or *very poorly* (2, 5 %):

It takes time to know the languages the students speak or their skills in Finnish. One has to be very sensitive about students' backgrounds. Social workers and tutors exercise professional secrecy. I draw my own conclusions if necessary. (T1, FSL)

The students join my classes without me getting any information about their previous situation. They can have had a rough history so asking questions seems inappropriate. (T4, physical education)

I don't know that much. On the other hand, some of the information may be classified as confidential. I would like to get more information on the students' skills in Finnish language. (T21, special education)

The quotes from T1, T4, and T21 seem to indicate that teachers are not fully aware of the information that they are supposed to know or of what they are not allowed to know. According to Lucas and Villegas (2013), linguistically responsive teachers possess a repertoire of strategies for learning about the linguistic and academic backgrounds of the language learners in both the language of schooling and their native languages. A linguistically responsive teacher also has to be able to identify the language demands of the classroom tasks (Lucas & Villegas, 2013), which helps the teacher in supporting the students on their individual ZPDs.

The teachers felt they need to take the initiative in getting information concerning immigrant students:

Mainly it's about me asking the students about their backgrounds. Some of the information can be read in the personal education plan. (T1, FSL)

I know if the student studies Finnish as a second language, nothing more. (T5, history)

I have never received any information on the backgrounds of the immigrant students beforehand. I have collected data after the student has joined my group. (T37, FSL)

As T1, T5, and T37 pointed out, there is no uniform way of providing information for teachers, and teachers often have to do some extra work in order to find out

where the students are from and what their skills in Finnish are, as well as what their skills in the particular subject in question are.

Furthermore, the homeroom teachers need to know more about their students than does a subject teacher without the responsibility of supervising the class:

I am not very aware of the students' backgrounds. However, I am a homeroom teacher, and I know the students in my own class quite well. (T10, mathematics)

Homeroom teachers are responsible for all the personal education plans in the class, and that can be a reason for knowing the students better than other subject teachers. However, a homeroom class usually consists of 20 to 30 students, whereas the subject teacher supervising the class may teach up to 200 students in a school.

Knowing the student seems to be a core issue for many of the respondents. Of course, it is easier to find out the student's skills when the language spoken is mutual. Many of the respondents pointed out that it is important to know the backgrounds of the students in order to be able to communicate, support, and evaluate the students (see Arnot et al., 2014).

Only one respondent, a special education teacher, reported knowing the new students very well. Three respondents, all teachers of languages, were not able to say. However, 15 teachers said they knew the backgrounds of their students rather well; these teachers were either teachers of a language, especially FSL, or teachers of special education.

The Needs Concerning Academic Support

The respondents were asked to evaluate the arrangements for academic support (i.e., lesson plan structure, FSL instruction, additional linguistic support, remedial teaching) in the school where they worked. Of the 39 respondents, 30 (77 %) were of the opinion that the arrangements were organized rather well. However, the respondents pointed out the need for smaller teaching groups and more teacher resources:

We cope with the existing resources the best way we can. However, a lot should be done in order to improve the situation. The sizes of the groups should be small enough for the teacher to pay attention to FLL support. It would also be necessary to limit the number of FLLs per class and avoid placing them all in one group. (T3, languages)

Well, we are trying to support the FLLs, but due to the scarce resources, it is quite impossible. If you are responsible for teaching a subject that needs a lot of reading to be understood by a group of 27 students, it is sometimes

difficult to estimate the FLLs' needs, both in terms of learning the language and the contents of the subject. (T5, FSL)

There are no guidelines nor equal financial resources for organizing support for immigrant students in Finnish basic education. Furthermore, the respondents seem to have several ideas about how to improve the current situation, such as smaller groups, providing more teachers, and restructuring lesson plans. Many of the respondents stated that with smaller groups, it would be easier to get to know the students, provide them with adequate assistance, and scaffold them (see van Lier, 2004; Walqui, 2006). Good practices need to be developed, and teachers feel they need time for planning and implementing educational methods that meet the needs of more heterogeneous groups (see Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Three of the respondents considered that the teaching arrangements were carried out very well in their school:

FLLs receive a lot of support, and teachers pay attention to them. For instance, arrangements for taking exams are taken care of well. (T10, mathematics)

Furthermore, T10, a teacher of mathematics, is the only respondent who gave more detailed information on the "very well" organized school arrangements (as quoted), but no further details on the actual means of supporting FLLs are reported by T10.

In sum, the statements concerning school arrangements are quite similar to one another, independent of the fact that the respondents have chosen either *rather well* (77 %) or *rather poorly* (13 %). Not one of the respondents was of the opinion that school arrangements were organized very poorly. However, all the respondents who had chosen the alternative *rather poorly* were teachers of languages, who are educated to be aware of issues concerning linguistic development (Kantelinen, Jeskanen & Koskela, 2016).

The Needs Concerning Linguistic Support

The majority of the respondents (27, 70 %) stated that the arrangements for linguistic support in their schools are organized rather well. However, lack of time and teachers is mentioned by 22 respondents. The similarities in schools are mostly within the availability of FSL instruction and special education. Yet, there are significant differences in offering additional linguistic support (in addition to FSL instruction) and students' mother tongue instruction:

The lack of a clear structure is a problem. Teachers in special education have to use their resources for FLLs, which makes it difficult to provide support for the Finnish-speaking students with special needs. Many subject

teachers have a lot of knowledge and skills to support FLLs, but it takes a lot of effort. (T1, FSL)

The need for support has been noted, and we do talk about it. Having adequate resources for offering support annually is another story though. (T5, history)

FLLs do get FSL instruction, but there should be more linguistic support in other subjects as well. (T6, FSL)

The lack of a clear structure of support in the schools is referred to by several respondents. The need for linguistic support in all subjects is mentioned in many answers, and it is especially pointed out not just by the teachers specialized in language education or special education but also in the answers of principals and teachers of the other four categories. Although the need for linguistic support is mentioned by other than language teachers and special education teachers, only one of the respondents mentioned the class subject, religion in this case, as a means to also *teach the language of schooling*. Furthermore, using the students' mother tongues in learning was not mentioned by any of the respondents, which in turn underlines the monolingual ideologies (see Alisaari et al., 2019).

In schools that provide a specific resource in linguistic support (TLS) it was seen as useful help for FLLs by the respondents. In schools with no specific linguistic support other than FSL instruction, organizing linguistic support in other subjects seems to be more challenging:

Our FSL teachers are competent, but there are so few of them that we can't get any help from them concerning the other school subjects. (T28, mathematics)

The comment by T28 is somewhat puzzling, since it is difficult to know who the *we* is that is referred to: the FLLs or the teachers of other subjects? On the other hand, as pointed out by T40 (religion), it is necessary for all the teachers to support all students' linguistic development. Furthermore, T16 (languages) brings up the challenges in all subjects taught at the lower secondary level: As the teaching is conducted in Finnish and as all the material is in Finnish, mastering the language of schooling—as well as offering support in learning the language—is essential.

Linguistic support or collaboration provided by the teachers of FLLs' mother tongues is mentioned by three respondents, but as T12 (mathematics) states, the teachers of mother tongues teach in several schools, and therefore they do not easily become part of the school community. Further, mother tongue instruction is not available in all municipalities. As the teachers of students' mother tongues are mostly teachers who are not educated in Finland, different working cultures may hinder collaboration with native teachers.

To conclude, we found that the respondents recognized the needs for linguistic support, but they were uncertain about the means to provide it. The

respondents from different parts of Finland shared similar thoughts concerning the lack of teacher resources as well as large teaching groups, and also the feeling of not knowing how the responsibility of teaching the language of schooling can—or should—be shared among colleagues.

The Needs Concerning Support for Social Integration

School plays an important role in social integration for every student, and for an FLL, school can be the only place in which to communicate with Finnish peers. Social integration refers to academic and social participation in all school activities (Arnot et al., 2014). All the respondents were of the opinion that in social integration, school is either a very significant place for an FLL (31 respondents, 80 %) or a rather significant place for an FLL (8 respondents, 20 %):

School can be the only place for FLLs to communicate with other people outside their home. (T8, languages, preparatory education)

However, social integration can be problematic in schools in cases where the FLL remains in groups who speak the same (foreign) language:

School, and especially friends alongside with the family, forms the most important basis for integration in society. This should be noted in the schools. FLLs mainly get social contacts within the groups of FLLs, and this should be changed so that FLLs and Finnish-speaking students would communicate more with each other. This would definitely help learning the Finnish language as well. (T15, special education)

Finnish-speaking friends are especially important for FLLs in regard to learning the language. School is the place to make friends and get acquainted with the Finnish habits and traditions. (T31, FSL)

Attention should be paid that the FLLs do not isolate themselves and that they are not isolated from the school community. (T37, FSL)

FLLs are often left on their own and are not included in the groups. (T44, special education)

Language is a tool of both exclusion and inclusion, and therefore it is important to pay attention to social relationships among the FLL and non-FLL students both in classroom strategies as well as in other school activities (Arnot et al., 2014). Moreover, the language used among peers differs from the language that is used for learning the contents of school subjects (see Baker, 2007; Walqui, 2006), and that may not always be recognized by all teachers. Further, providing the FLL with knowledgeable partners for learning the language in social interaction in the classroom (see Donato, 1994; van Lier, 2004) often depends on the pedagogical methods chosen by the teacher. Social integration is seen as a means against exclusion, marginalization, and polarization but how, and to what extent it can be supported in schools remains unclear (see Arnot et al., 2014).

Discussion and Conclusions

This study has features that concern both education and linguistics. Furthermore, this study underlines the need for improving the Finnish education system in order to meet the needs of FLLs. Special attention should be paid to create understanding of how improved language development, educational achievement, and social integration reduce the social and academic disadvantage of FLLs (see Arnot et al., 2014).

The understanding of the need to reorganize teaching in multiethnic schools is stated quite clearly, but the lack of concrete action plans is obvious according to the respondents of this study (see Sinclair & Lau, 2018). Cultural diversity in Finnish classrooms has grown immensely during the past few years, and the means for providing support for both Finnish-speaking students and FLLs are at the development stage. The respondents were clearly aware of the needs that FLLs have, but they also recognized the shortage of financial resources: One teacher in a group of 25 students with several different mother tongues and different kinds of previous school histories provides a challenging environment for both learning and teaching, and scaffolding every student is both time-taking and burdensome. Considering the aspects of pedagogical scaffolding (e.g., Kayi-Aydar, 2013; van Lier, 2004), good practices, especially in heterogeneous classrooms, can be demanding. The problem of not knowing the students' backgrounds is evident as our results revealed that the teachers of subjects other than languages or special education did not have enough information concerning the FLLs they teach. This is consistent with the findings of Latomaa and Suni (2011); over half of the respondents in their study were of the opinion that they did not have enough information on their students' language background.

Furthermore, FSL teachers who work with the students in the field of language learning in particular reported knowing their students either rather well or very well. This may be a result of teaching FSL in relatively small groups (National Audit Office of Finland, 2015). FSL teachers are specifically educated to focus on linguistic development, but language plays a significant role in all subjects. When assessing the students, it is very important to know the students' skills, both in the subject being studied and in the language of schooling, in order to provide equal opportunities to show what the student knows about the topic in question. This, however, is not an easy task since subject teachers in Finland are not comprehensively trained to understand the role of language and literacy in disciplinary learning, nor are they trained in linguistically and culturally responsive pedagogy (Aalto & Tarnanen, 2017; Kimanen, Alisaari, & Kallioniemi, 2019). Furthermore, teachers need to become involved in professional growth for developing their expertise in teaching more versatile classes (Alisaari et al., 2019; Kayi-Aydar, 2013; Walqui, 2006). Understanding every teacher's ability to support second language acquisition in all the categories of school languages (Beacco et al., 2015) in order to help the FLLs to progress from basic interpersonal

communication skills to cognitive academic language proficiency (Cummins, 1981; 2008) is essential.

In order to offer every student, both Finnish-speaking and FLL, experiences of learning in the ZPD, teachers should have enough time to get to know the students as individuals. The results of our study reveal that in order to offer adequate support for students, attention should be paid to financial resources. For instance, co-teaching can only be arranged if there are enough teachers (see Loertscher & Koechlin, 2015; Saloviita, 2018). However, it is not merely about the financial resources. Many of the respondents pointed out the need for linguistic support in all the subjects, and from a linguistically responsive point of view, every teacher should be able to provide linguistic support in order to enhance both academic and linguistic achievement (Lucas & Villegas, 2013; Walqui, 2006). This, however, would require a shared understanding that all languages are resources for learning, and that both native learners and FLLs would benefit from a space where all languages are valued (Alisaari et al., 2019; Arnot et al., 2014).

The comments of the respondents show that teachers are aware of the linguistic and academic challenges, but the means to deal with them are ambiguous (see Arnot et al., 2014). Moreover, the issue needs to be discussed by educational organizers in order to attain uniformity and equality in basic education. Local arrangements without coherent guidelines add up to inequality in Finnish basic education, and FLLs have different educational experiences depending on where they live (see Arnot et al., 2014; Sinclair & Lau, 2018). Many of the respondents pointed out that the importance of the Finnish education system in integrating the students is indisputable, but at the same time, there are many details that have to be improved in order to offer equal education for all. This result is consistent with the findings of Latomaa and Suni (2011).

One of the limitations concerning this study is the small number of respondents. Most of the respondents are either language teachers or special education teachers; however, that can be understood as a result of these teachers being more interested in this topic. The more experience the teachers have teaching students with an immigrant background, the more they see the importance of it and are willing to talk about it. Another limitation of our study is the lack of definition of our sample. We do not know the number of teachers to whom the questionnaire was forwarded by the principals. This makes our data vulnerable to sample bias; as e-questionnaires are quite an efficient tool for data collecting, there is always a risk of the loss of some amount of control (Sargis, Skitka, & McKeever, 2013). The respondents working in the four schools located in the same city with a specific resource for linguistic support (TLS) shared similar problems with the 14 respondents from other school around Finland. This implies that in spite of the resources provided, the structure of organizing support in teaching remains unclear. Further interviewing of the respondents could have given more information on this topic.

The aim of this study was to let professional teachers reflect on their thoughts concerning FLLs and how the needs of the language learners in the

classrooms are met. The value of this research is that it reveals the need for improvements in the Finnish school context from the teachers' point of view. Finnish basic education, as well as Finnish society, is undergoing significant changes. Cultural diversity and linguistic challenges are a growing part of our education system. As the classrooms grow more diverse, this study indicates that pre-service and in-service teacher education also have to be developed: Teaching the language of schooling is not for language teachers only.

Practical Implications

Finland is known for high quality education, but further development of the Finnish education system is required in order to maintain the quality of education. The Finnish National Core Curriculum for Basic Education (FNAE, 2014) states that every teacher is a language teacher. However, teachers of subjects other than languages have not received training as language teachers. Diversity in Education (DivEd; DivEd, 2019), a key government project, is one of the current projects developing both pre-service and in-service teacher education towards linguistically and culturally responsive methods in Finland. Unfortunately, a project with a limited time of funding is not able to reach the whole country, nor all the teachers.

Although it is very important to include linguistically and culturally responsive pedagogy in all teacher education, reconsidering the Finnish teachers' job descriptions is required. The results of this study indicate that when schools have a specific linguistic support (a TLS), teachers of other subjects also recognize its importance in supporting the FLLs. Unfortunately, special education teachers, who have not received any particular training in a specific linguistic approach, often teach FLLs who would benefit from teaching strategies aimed at learning both the content and the language. Given the growing student diversity, the teaching staff needs to have new members. In addition to subject teachers and special education teachers, we need teachers who are specifically trained in offering linguistic support (i.e., TLSs) in collaboration with other teachers, for example, teachers trained in co-teaching, in collaborating in lesson planning, and in providing opportunities for creating smaller teaching groups (Harju-Autti et al., 2018).

The findings of this study are applicable in all countries in which English is not an official language: That means all the Nordic countries but also other countries around the world. As the linguistic landscape has changed, the education system cannot remain the same. Lucas and Villegas (2013) emphasized the value of linguistic diversity in schools: A linguistically responsive teacher sees that linguistic diversity is worth cultivating, which in turn requires sociolinguistic skills from all teachers. However, teacher education does not necessarily provide its students with adequate skills in sociolinguistics nor in linguistically and culturally responsive pedagogy. Development of both teacher education programs and the job descriptions concerning these teachers is required to meet the needs of linguistically and culturally diverse classrooms.

References

- Aalto, E., & Tarnanen, M. (2017). Negotiating language across disciplines in pre-service teacher collaboration. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 245–271. doi:10.1515/eujal-2017-0011
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Annot, 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; UK: The Bell Foundation. Retrieved from <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/ealead/Fullreport.pdf>
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Basic Education Act 628/1998. (1998). Ministry of Culture and Education. Ministry of Culture and Education, Finland, Finlex. Retrieved from <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Beacco, J. C., Fleming, M., Gouller, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2015). *The language dimension in all subjects: The handbook for curriculum development and teacher training*. Strasbourg, France: Council of Europe: Language Policy Unit.
- Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (eds). (2011). *Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Carter R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64–65. Retrieved from doi:<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,uid&db=mlf&AN=2003650271&site=ehost-live&scope=site>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019) Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130–135. doi: 10.1111/modl.12529
- City of Helsinki (2019). *Introduction to schools. Guide to comprehensive education in Helsinki*. Retrieved from <https://www.hel.fi/static/liitteet/opev/mauna/introduction-to-schools.pdf>
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van der Vijver, F. J. R., Handrick, A., & Noack, P. (2016). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study.

- Learning, Culture and Social Interaction, 12, 1–14.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Language and Literacy Series. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2008). Reading and the ESL student. *Orbit*, 37, 72–75. Retrieved from <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search.proquest.com/docview/213733753?accountid=14242>
- Denham, K., & Lobeck, A. (Eds.) (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dervin, F., & Liddicoat, A. (2013). *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DivEd. (2019). *Diversity in education. A government key project*. Retrieved from www.dived.fi
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Finlex. (1998). *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista [The decree on the qualification requirements concerning teaching staff]*. Retrieved from <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Finlex. (2007). *Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista [The decree on funding concerning foreign-language-, Sámi- and Roma-speaking students in comprehensive and secondary education by the Ministry of Education and Culture]*. Retrieved from <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070392>
- Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for basic education*. Helsinki, Finland: Finnish National Agency for Education.
- Finnish National Agency for Education. (2015a). *Inclusion of migrants is a challenge to the education system*. Retrieved from https://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/inclusion_of_migrants_is_a_challenge_to_the_education_system
- Finnish National Agency for Education. (2015b). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet [National core curriculum for preparatory education]*. Retrieved from

- http://www.oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Finnish National Agency for Education (2019a). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus [Teaching immigrant students]. Retrieved from https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat
- Finnish National Agency for Education. 2019b. Usein kysytyä: Perusopetuksen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus –oppimäärä [FAQ: The syllabus of Finnish as a second language and literature in basic education]. Retrieved from https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetuksen_s2_oppimaara/103/0/onko_perusopetuksen_oppilaitoksilla_velvollisuus_jarjestaa_s2-opetusta
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2017). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69, 408–419. doi: 10.1177/0022487117714244
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49, 78–91. doi:10.1016/j.ijer.2010.09.002
- Harju-Autti, R., Aine, T., Rähkä, P., & Sinkkonen, H-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena [A teacher of linguistic support (TLS): Scaffolding multilingual adolescents in Finnish basic education). *NMI-Bulletin*, 2018(3), 16–31.
- 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 [Keys for learning and the future: A report on the immigrant learners in PISA 2012]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos [Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland, The Finnish Institute of Educational Research].
- Heino, T., & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? [The customers of child welfare and going to school – special education?] In M. Jahnukainen (Ed.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* [Special care and special education for children in Finland] (pp. 217–240). Tampere, Finland: Vastapaino.
- Hildén, R., & Kantelinen, R. (2012). Language education – foreign languages. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education* (pp. 161–176). Rotterdam, the Netherlands: SensePublishers.
- Honko, M. (2013). Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki [Primary school students' lexical knowledge and

- skills: The Finnish of second-generation migrants compared to native Finnish speakers]. Tampereen yliopisto. Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177.1049732305276687
- lanes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teachers and student voices: A comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 301–311.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S., & Koskela, T. (2016). Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta. [A language teacher as a language education expert – expertise in transition. Language, education and society]* 9.3.2016 (March). Retrieved from <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa/>
- Kayi-Aydar, H. (2013). Scaffolding language learning in an academic ESL classroom. *ELT Journal*, 67(3), 324–335. doi:10.1093/elt/ccto16
- Kimmanen, A., Alisaari, J., & Kallioniemi, A. (2019). In-service and pre-service teachers' orientations to linguistic, cultural and worldview diversity. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 35–54.
- Lantolf, J.P., & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research in speakers. In Vygotskian approaches to second language research (J. P. Lantolf & G. Appel, Eds.) (pp. 1–32). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11–33. doi:10.1177/1362168810383328
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Latomaa, S., & Suni, M., (2011). Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2, 111–136. Retrieved from <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%20111-136.pdf>
- Loertscher, D. V., & Koechlin, C. (2015). Finland, collaboration and co-teaching. *Teacher Librarian*, 42(3), 56–57.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in pre-service teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98–109. doi:10.1080/00405841.2013.770327
- Martikainen, T. (2013). *Religion, migration, settlement: Reflections on post-1990 immigration to Finland*. Leiden, the Netherlands: Brill.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M., (Eds.) (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
doi:10.4135/9781412986274
- Ministry of Culture and Education. (2019.) Basic education. Retrieved from <https://minedu.fi/en/basic-education>
- Morgan, H. (2016). Relying on high-stakes standardized tests to evaluate schools and teachers: A bad idea. *The Clearing House*, 89(2), 67–72.
doi:10.1080.00098655.2016.1156628
- National Audit Office of Finland. (2015). Immigrant students and the effectiveness of basic education. Retrieved from <https://www.vtv.fi/en/publications/immigrant-students-and-the-effectiveness-of-basic-education/>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Immigrant students at school. Easing the journey towards integration. OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page1
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. doi:10.1080/13603116.2017.1390001
- Sargis, E. G., Skitka, L. J., & McKeever, W. (2013). The internet as psychological laboratory revisited: Best practices, challenges, and solutions. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Understanding our online behavior*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Lau, C. (2018). Initial assessment for K–12 English language support in six countries: Revisiting the validity–reliability paradox. *Language and Education*, 32(3), 257–285.
doi:10.1080/09500782.2018.1430825
- Sinkkonen, H.-M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. doi:10.1080/08856257.2014.891719
- Spolsky, B. (2008). Introduction: What is educational linguistics? In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 1–9). Malden, MA: Blackwell.
- Statistics Finland. (2019a). Immigrants settle in the cities, but also in the rural areas. Retrieved from

- <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/maahanmuuttajat-suuntaavat-kaupunkeihin-euroopasta-tulleita-asettunut-maaseudullekin/>
- Statistics Finland. (2019b). Foreign-language speakers. Retrieved from https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset_en.html#tab1483972313984_2
- Suni, M., & Lomama, S. (2012). Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. In J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, & T. Räisänen (Eds.), *Dangerous multilingualism: Northern perspectives to order, purity and normality* (pp. 67–95). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu, haaste ja mahdollisuus [The multicultural school: Both a challenge and a possibility]*. Helsinki, Finland: Kirjapaja.
- TENK. Finnish National Board on Research Integrity. (2019). Responsible conduct of research. Retrieved from <https://www.tenk.fi/en/responsible-conduct-of-research>
- van den Broek, E. W. R., Oolbekkink-Marchand, H. W., Unsworth, S., van Kemenade, A. M. C, & Meijer, P.C. (2019). Unravelling upper-secondary school teachers' beliefs about language awareness: From conflicts to challenges in the EFL context. *Language Awareness*, 27(4), 331–353 doi:10.1080/09658416.2018.1523910
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 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 [PISA 15 Initial results: On top in spite of a slight drop]. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41*. Retrieved from <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>
- 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: M.I.T. Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.
- Washburn, G. N. (1994). Working in the ZPD: Fossilized and nonfossilized nonnative speakers. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language* (pp. 67–81). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35–58.

Author Contact

Raisa Harju-Autti, **raisa.harju-autti@tuni.fi**

MA, Doctoral Researcher, University Instructor

Faculty of Education and Culture, Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere University

Hanna-Maija Sinkkonen, **hanna-maija.sinkkonen@utu.fi**

University of Turku

PhD (Education Sciences) Docent (Special Education)

JULKAISU III

**“Things should be explained so that the students understand them”:
Adolescent immigrant students’ perspectives on learning
the language of schooling in Finland**

Raisa Harju-Autti, Marita Mäkinen & Kaisu Rättyä

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25(8), 2949–2961.
doi: 10.1080/13670050.2021.1995696

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa



International Journal of Bilingual Education and Bilingualism



ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/rbeb20>

'Things should be explained so that the students understand them': adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland

Raisa Harju-Autti, Marita Mäkinen & Kaisu Rättyä

To cite this article: Raisa Harju-Autti, Marita Mäkinen & Kaisu Rättyä (2022) 'Things should be explained so that the students understand them': adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25:8, 2949-2961, DOI: [10.1080/13670050.2021.1995696](https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>



© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 30 Oct 2021.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 1442



[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)



Citing articles: 4 [View citing articles](#)

'Things should be explained so that the students understand them': adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland

Raisa Harju-Autti , Marita Mäkinen  and Kaisu Rättä 

Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland

ABSTRACT

This article explores the language learning experiences of four recently arrived adolescent plurilingual immigrant students who participated in additional structured linguistic support (SLS) in lower secondary education. The SLS was targeted at creating scaffolding for students who were learning both the language of schooling and the subject-specific content of Finnish basic education. This study applied an interpretative phenomenological approach. Data from interviews conducted twice during the study revealed two phenomenological themes at the core of the students' language learning experiences in formal and informal contexts. The first theme suggests that schools constituted the most important inclusive environment for learning the language of the new home country; therefore, scaffolding for the students should be organized accordingly. The second theme revolves around the role of Finnish and other languages in plurilingual students' linguistic repertoires. The findings of this study suggest some pedagogically relevant approaches for supporting students in learning the language of schooling, especially in lower secondary education.

ARTICLE HISTORY

Received 30 October 2020

Accepted 15 October 2021

KEYWORDS

L2 learning; language of schooling; plurilingualism; scaffolding; inclusion

Schools are becoming increasingly aware of the necessity to make sure that all children, regardless of background and first language, acquire a very good level of the language of schooling, if appropriate through special support measures. This supports equity and equal opportunities and reduces the risk of early school leaving.

— Council of the European Union 2019, 5

Inclusive education begins with the belief that education is a basic human right and the foundation for a just society. Thus, the aim of education is to eliminate the social exclusion that can result from attitudes toward race, social class, ethnicity, religion, gender, sexual orientation, disability, or migrant status. However, refugee students often face these inequities. Various scholars have examined learning problems among such students (e.g. Graham, Minhas, and Paxton 2016) and teachers' perspectives on teaching immigrants (Ferfolja and Vickers 2010; Sinkkonen and Kyttälä 2014). This study contributes to this body of research by exploring school-age immigrant students' experiences, focusing on language skills as a way to enhance inclusion. We investigated the experiences of four immigrant students learning the language of schooling in their new home country.

Immigrant students come from diverse backgrounds and have a wide range of proficiency levels in the language of schooling (Majhanovich and Deyrich 2017). Learning a new language is time-consuming, and achieving academic proficiency in the language of schooling is even more demanding

CONTACT Raisa Harju-Autti  raisa.harju-autti@tuni.fi

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

(e.g. Cummins and Early 2015). However, this is seldom recognized in school practices (e.g. de Jong, Coulter, and Tsai 2020). Identifying students' learning needs and supporting their language development are important tenets of inclusive education, as becoming proficient in the language skills required for academic tasks is considerably different from mastering such skills for out-of-school communicative practices (e.g. Lorenzo and Trujillo 2017; Schleppegrell 2001).

Although Finland, the context of this study, relies on preemptive support in all education, measures targeted at the simultaneous learning of language and content have received little attention. Considering educational success, Finland has been among the most unequal Western European countries for immigrant students (Borgna 2017; Zacheus, Kalalahti, and Varjo 2017). This is also echoed in recent PISA results (OECD, 2018), which show a large achievement gap between immigrant and native students in Finland (OECD, 2018); this can be explained partly by language gaps and the socioeconomic status of immigrant students' families (Ahonen 2021). In education, students' individual abilities are connected to a complex reality with opportunity structures, including language proficiency requirements and discrimination (Zacheus, Kalalahti, and Varjo 2017).

Although support models for teaching content and language simultaneously to immigrant students exist globally (Brinton and Snow 2017), studies on their use in small language areas, such as Finland, are lacking. Developing adequate literacy skills in adolescence is crucial for functioning in a text-based society (Sulkunen 2013), and in Finland, subject-content learning is primarily based on textual artifacts, such as textbooks (Moate 2021). The academic Finnish used in textbooks differs significantly from the Finnish spoken outside of the school context. Moreover, the distance between Finnish and other languages is often significant, which also affects language learning experiences (Borgonovi and Ferrara 2020).

This study, which focuses on students' perspectives, discusses support for learning the language of schooling (i.e. the language of instruction that is explicitly connected to all learning in a country) (e.g. Lorenzo and Trujillo 2017). In particular, the focus is on recently arrived immigrant students who participated in structured linguistic support (SLS). SLS was targeted for scaffolding language learning (van Lier 2004), as an additional resource in lower secondary education. Henceforth, these students will be referred to as recently arrived Finnish language learners (RAFLLs). In this study, RAFLLs are defined as students who have lived in Finland less than five years. We aim to concentrate on documenting existing and finding new ways to help immigrant students expand their language repertoires as future assets.

After the sociocultural theoretical framework, including the inclusive (e.g. Ainscow 2020) and ecological (van Lier 2004) approaches behind SLS, are presented, the research design is described. Based on small-scale phenomenological inquiry (Smith, Flowers, and Larkin 2009), our findings are presented and the study's contributions to the development of meaningful ways of supporting RAFLLs in the Finnish educational system are discussed.

Inclusive education as a whole-system approach

Inclusion has several definitions that are grounded in different perspectives (Ainscow, Booth, and Dyson 2006); however, across all definitions, policies, practices, and values are important aspects of developing inclusion (Ainscow 2020). In this study, inclusion is seen as a principal approach to education and society and its importance to a whole-system educational approach is highlighted (Ainscow 2020).

According to sociocultural learning theory, developmental processes occur during participation in both informal and institutional settings (John-Steiner and Mahn 1996; Vygotsky 1978). Inclusion can be interpreted as a Vygotskian notion: schools should be specially designed settings wherein the entire staff is able to meet the needs of each child as an individual (e.g. Mäkinen and Mäkinen, 2011). Collaborative learning that is scaffolded by teachers, which is both central to Vygotsky's notion and in line with the principles of inclusion, not only contributes to but is necessary for students' development (e.g. Gibbons 2015).

Often, discussions on inclusive education have focused on the placement of students with special needs and meeting the social and academic requirements of these students (e.g. Mäkinen and Mäkinen, 2011; Göransson and Nilholm 2014). Although immigrant students may face linguistic difficulties because of cognitive challenges (Geva and Massey-Garrison 2013), the difference between these two is often difficult to define. Bearing this in mind, being a RAFL should not be seen as equivalent to having learning difficulties. As suggested by Nippold (2004), a central component of language development among immigrant students is the attainment of literacy and learning the skills needed for successful communication in formal settings such as school and work.

The zone of proximal development and scaffolding

A focal feature of sociocultural learning is the zone of proximal development (ZPD) (Vygotsky 1978), which is 'the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers' (86). Vygotsky (1978) proposed that conscious awareness and voluntary attention emerge in the ZPD with adult assistance, and this helps students transform everyday concepts into higher or academic concepts (van Lier 2004). This notion is also connected to second and foreign language learning (e.g. Gibbons 2015; van Lier 2004; Walqui 2006): learners need to access language in a dialogical process as conscious and active social participants (van Lier 2004). As suggested by van Lier (2004), the ecological perspective in language development emphasizes meaningful participation in meaning-making activities for gaining learning experiences in the ZPD.

Furthermore, students need appropriate support at school. This support is referred to as scaffolding, which was originally defined as a support process to enable learners to carry out tasks that would otherwise be beyond their abilities (Wood, Bruner, and Ross 1976). In pedagogical contexts, the relatively stable supportive structures are referred to as *pre-planned scaffolding*, while the pedagogical, responsive actions are *in-the-moment scaffolding* (e.g. Symons 2021; Walqui 2006). The SLS program represents a form of pre-planned scaffolding that enables in-the-moment scaffolding during the lessons.

In language learning contexts, van Lier (1996, 2004) has suggested a scaffolding framework consisting of six conditions: continuity, contextual support, intersubjectivity, contingency, handover/takeover, and flow. Continuity makes repetition and variation possible, while contextual support enables exploration in a supportive environment. Intersubjectivity refers to mutual engagement and non-threatening participation. Contingency represents the varied pedagogical strategies that depend on learners' needs in classroom interaction. The fifth condition, handover/takeover, assigns an increasing role to the learner as their skills and confidence grow. Finally, flow refers to a certain balance: participants are focused on a task and interaction is fruitful. This framework provided a theoretical perspective to reflect on the pedagogical scaffolding of the SLS program.

In scaffolding, students' first languages (L1s) should be seen as resources for building thinking and literacy skills, regardless of the language of instruction (de Jong, Coulter, and Tsai 2020; García 2009; Little and Kirwan 2018). Furthermore, using multilingual pedagogies (in some contexts referred to as *translanguaging*, e.g. García 2009) encourages students to use all their linguistic resources. In linguistically diverse contexts, scaffolding both language and content is essential (Gibbons 2015; Symons 2021). In Finland, recent studies have indicated that students' L1s are seldom considered in classroom activities, although teachers' attitudes about multilingualism are mainly positive (e.g. Alisaari et al. 2019).

This study focuses on the scaffolding provided by the SLS teacher in contexts where the RAFLs' L1s were distant from the language of schooling in Finland. We use the term *scaffolding* throughout, emphasizing the SLS teacher's responsibility for pedagogical actions in the classroom, creating opportunities for the students to meaningfully engage in learning the language of schooling, and the subject content.

Combining content and language in education

Globally, educators have been creating ways to support students from culturally and linguistically diverse backgrounds for decades (e.g. García and Flores 2012). Content-based instruction (CBI), which includes various models for teaching language and content simultaneously, such as theme-based, sheltered, and adjunct models (e.g. Nunan 2017), is also an umbrella term for all approaches that combine language and content learning (Brinton and Snow 2017). Content and language integrated learning (CLIL) is often seen as CBI's European counterpart (Snow 2017). However, although CBI and CLIL have many commonalities, CLIL is connected to learning a foreign language, not an L2 as the language of schooling (Dalton-Puffer 2011).

Although languages in the Finnish educational system have been studied in various contexts and from several perspectives and CBI support models have been developed in different parts of the country in accordance with the National Core Curriculum (Finnish National Board of Education, 2014), research on CBI in Finnish basic education is scarce (Harju-Autti and Sinkkonen, 2020). Given recent evidence of the benefits of integrated approaches to language teaching and learning, developing inclusivity and plurilingual literacy is even more essential (Cummins and Early 2015; García and Flores 2012; Little and Kirwan 2018).

In this study, we listened to students' voices and focused on their experiences concerning language learning in their new home country to develop targeted scaffolding strategies. The study was guided by the following research question: What kinds of experiences do RAFLs have concerning learning the majority language in Finland after having participated in SLS?

Methodology

This study utilized an interpretative phenomenological approach (IPA; Smith, Flowers, and Larkin 2009), emphasizing participants' lived experiences of learning the language of schooling in their new home country. IPA focuses on participants' experiential claims and concerns by inviting them to share their stories, thoughts, and feelings about the target phenomenon. With IPA, what people say is connected to their thoughts and emotional responses (Larkin, Watts, and Clifton 2006; Smith, Flowers, and Larkin 2009).

Study context

This study was conducted in a school for basic education of approximately 600 students in a large city in Southern Finland. In the school, the language of instruction was Finnish, and about 35 percent of students had an immigrant background. Throughout the country, compulsory schooling is provided either in Finnish or in Swedish in a single-structure system (grades 1–9) called basic education (Finnish National Agency for Education, 2020). At the primary level (grades 1–6), most of the teaching is provided by a class teacher. In lower secondary education (grades 7–9), subjects are taught by subject-matter teachers who have majored in the subject they teach and minored in pedagogical studies. At the lower secondary level, which is the context of this study, both the teachers and the groups of students change many times throughout the day.

In Finland, newly arrived immigrant students are usually placed in a class for preparatory education (prep-ed) for a year (Finnish National Board of Education, 2015). After this, they generally attend regular classes in basic education. For studying Finnish, a curriculum of Finnish as a second language and literature (FSLL) is offered.

In the National Core Curriculum, FSLL has its own objectives and content (Finnish National Board of Education, 2014): the focus is on the Finnish language, including grammar, vocabulary, registers, and literature. Depending on grade level, students have three to four 45-minute lessons of Finnish as a first or second language and literature per week. In addition, all students receive mandatory lessons in Swedish and English. Classes in students' L1s are offered in some municipalities, but

language selection depends on the resources at the local level. L1 lessons for immigrant students' languages are organized outside of regular lesson plans and are not mandatory.

Language plays a significant role in both language-related subjects and subject-specific content. Therefore, teaching language across the curriculum is necessary to create awareness of the specific ways language is used in subjects such as mathematics, science, and social studies (Cummins and Early 2015). In Finland, the National Core Curriculum (Finnish National Board of Education, 2014) requires language awareness in all teaching and school culture, and it explicitly states that 'all teachers are language teachers of the subject(s) they teach' (Finnish National Board of Education, 2014, p. 28). Furthermore, the curriculum notes that '[e]ducation supports the pupils' development as versatile and skillful users of language, both in their mother tongue and in other languages. They are encouraged to use even limited language skills to interact and express themselves' (Finnish National Board of Education, 2014, p. 166). However, the reality of Finnish basic education is that content teachers and school administrators lack knowledge about language acquisition and the active role of language in teaching and learning, as, unlike their language-teaching counterparts, they receive limited formal guidance on such topics during pre-service or in-service training (e.g. Alisaari et al. 2019; Harju-Autti and Sinkkonen, 2020).

Structured linguistic support

In the school of this study, SLS was designed as a support measure in addition to FSLL for students (starting at age 13) in lower secondary education who had arrived in Finland at around 12 years of age and had already participated in prep-ed. The program was developed by a multi-professional team that included a language educator (the SLS teacher), subject teachers, special education teachers, and school administrators from one Finnish school community (Harju-Autti et al., 2018). As learners age, support for learning a new language becomes increasingly important (Borgonovi and Ferrara 2020; Nunan 2017). Furthermore, when students reach the age of 13, their education shifts from a class-teacher system to a subject-teacher system, reducing the contact between teachers and students from over 20 lessons a week to between one and five lessons a week (Harju-Autti and Sinkkonen, 2020).

The pedagogical approach utilized in SLS was based on sociocultural language learning and multilingual pedagogies, especially the strategy of teaching language and subject-specific content simultaneously (e.g. García and Flores 2012, 243–244; Symons 2021). The aim was to provide students with learning experiences within their ZPDs. SLS was given in math, science, English, and social science for students who had resided in Finland for just over a year (Harju-Autti and Sinkkonen, 2020). The support provided by the SLS teacher consisted of ten lessons a week, either with the subject teacher and the SLS teacher co-teaching in the same classroom or with smaller groups in separate classrooms, that were organized within the regular lesson plan of thirty lessons per week. In addition to reinforcing the students' academic and linguistic skills, the aim of the small-group lessons was to foster an encouraging learning environment and enhance students' engagement with school-related topics.

In SLS, pedagogical activities were aimed at making the content comprehensible for the RAFLLs via scaffolding (van Lier 1996, 2004). Multimodal approaches were used, and the students were encouraged to utilize their full linguistic repertoires by, for instance, using web-based bilingual dictionaries to augment their comprehension of subject-specific topics and to enhance plurilingual literacy. As the RAFLLs received the same learning materials as their classmates, the core concepts were chosen carefully, with the help of subject matter teachers, to align with the curriculum. Teacher collaboration represented a form of pre-planned scaffolding that was complemented with in-the-moment scaffolding during SLS (see, Symons 2021; Walqui 2006). During SLS, the teacher scaffolded both language access and content (van Lier 1996; Walqui 2006) with techniques often used in foreign language education: reading out loud, repetition, singing, and playing games.

Study participants

The four participants in this study—Tahir, Adila, Samira, and Isaac (pseudonyms)—moved to Finland in the early 2010s as refugees at approximately 12 years of age. After a year of prep-ed, they entered regular lower secondary education and participated in SLS in grades 7–9.

Tahir and Samira came from the Middle East, while Isaac and Adila came from sub-Saharan Africa. As they had fled conflict zones, their histories differed significantly from those of most students in lower secondary education in Finland. They had experienced interrupted education before moving to Finland for a variety of factors, such as living in a refugee camp or moving from one country to another.

The four participants spoke four different L1s, all of which were significantly different from Finnish: the linguistic distance was wide (Borgonovi and Ferrara 2020). Some of them had learned two or more languages before moving to Finland. For example, Isaac spoke English fluently, and the other three had studied some English before moving to Finland. Isaac and Adila used the Latin alphabet in their L1s, whereas Tahir and Samira used the Dari, Aramaic, Arabic, and Turkish alphabets. In lower secondary education in Finland, Tahir and Samira had been able to attend lessons in which a language close to their L1 was taught. In secondary education, L1 classes were not available to any of the study participants.

Ethics

The study was carried out according to the ethical principles of research in Finland (Finnish National Board on Research Integrity TENK 2019) throughout the project. The participants represented a vulnerable population: immigrant adolescents. Their guardians gave oral permission for the participants, who were minors at the time of the first interview, to participate in the study. The participants could withdraw from the entire process whenever they wanted. The authors were aware of the power hierarchy between the first author, who conducted the interviews, and the participants, and this was carefully reflected upon throughout.

Data collection

The data for this study were collected retrospectively in two rounds of semi-structured interviews after the participants had completed their basic education. The invitation was sent to all five students who had participated in SLS, four of whom accepted. They were contacted with an informal invitation from the first author, who had previously worked with the participants. The participants were interviewed twice to determine whether they were still actively studying and how their language skills had developed. The first round of interviews took place during their first semester in secondary education (fall 2017), and the second round took place in the summer before they started their final year in secondary education (summer 2019).

The interviews were conducted in Finnish by the first author. The language skills of the participants were carefully considered during the interviews: questions were posed simply, and enough time was provided for the participants to answer thoroughly. If needed, the interviewer rephrased the questions. At the time of the interviews, the participants were in secondary education, three at the vocational upper secondary level, and one in general upper secondary school.

The first interviews were conducted either in the first author's office at the university or at a vocational college near the city center. The focus of the first interview was to discuss the participants' backgrounds, educational history, L1(s), attitudes toward learning, needs for support in learning in the Finnish education system, and plans for the future.

The second round of interviews was conducted either in the first author's office, outside at a park in the city center, or near the participants' homes. For these interviews, the participants were asked to reflect before arriving on the times they felt they had learned Finnish quickly, their feelings about

belonging, how their friends had supported them, and circumstances in which they felt they did not have adequate skills in Finnish; their future plans were also discussed.

All interviews were recorded and transcribed verbatim (nonverbal sounds, such as sighs and coughs, were omitted), which yielded 14,000 words. The interviews of each participant were put together to generate four datasets, which were analyzed as individual entities. The data excerpts used in this article were translated from Finnish into English by the first author. A limitation of this study could be the participants' desire to give socially acceptable answers during the interviews. This was considered in the analysis.

Data analysis

The core lenses of the analysis were insightful reflection and meaning making. The interpretative dialogical technique (van Manen 1990) allowed us to reflect on the participants' individual expressions within the larger scope of the conversation. The analysis was conducted using an iterative and inductive research strategy (Kirppendorff 2013), with no single prescriptive approach. Overall, the analysis consisted of reflection on preconceptions and processes, after which a close analysis of the participants' claims, concerns, understandings, and language use was conducted.

The findings reported here underwent four iterative phases: close reading, organizing, categorizing, and summarizing. First, transcripts were examined thoroughly several times to achieve overall familiarity and establish the basic units for organizing the data. ATLAS.ti was used as a tool to add highlights to the dataset as well as memos for building topics and themes. A basic unit was determined to be either a longer description of a participant's lived experience or a brief notional expression. Thereafter, the units were divided into topics that included similar notions expressed by the participants. The data analysis proceeded until two phenomenological themes, which had some overlap, emerged: (1) Learning the language of schooling in Finland and (2) the role of Finnish, as well as other languages, in RAFFLs' linguistic repertoires. For example, the analysis unit 'I have never studied history in my previous home country' represented the topic of 'previous school experiences' and was further interpreted as an expression of finding both the subject and the language challenging. This topic was placed under the first theme. An example of the data analysis process is shown in Table 1. In the findings, the students' voices are further reflected on using Vygotsky's (1978) theory of ZPD and van Lier's (1996, 2004) principles of scaffolding in language classes to gain new perspectives on scaffolding for RAFFLs.

Table 1. An overview of the analysis unit examples and topics related to the emerged themes

Unit examples	Topic	Theme
<i>I have never studied history in my previous home country.</i>	Previous learning experiences	Learning the language of schooling in Finland
<i>My first language cannot be studied in Finland.</i>	First language(s)	
<i>The teacher explained things so that everyone of us understood.</i>	Teacher scaffolding	
<i>We could always ask for help [in SLS] because the group was so small.</i>	Group size	The role of Finnish and other languages
<i>You should collaborate with people who help you if you have any questions.</i>	Collaboration at school	
<i>We speak English during free time.</i>	Language with friends	
<i>With friends, I speak a different kind of Finnish.</i>	Language and hobbies	
<i>We speak many languages at home.</i>	Languages at home	
<i>I was able to help Arabic speaking customers, and my boss [a Finn] was very happy.</i>	Plurilingualism as an asset	
<i>If I stay in Finland and study here, I have to speak fluent Finnish.</i>	The language of the surrounding society	

Findings

The findings, presented here according to the themes that emerged, shed light on RAFLLs' perspectives on language learning in their new home country. To illustrate the findings, direct quotes from the pseudonymized participants have been included.

Scaffolding learning with SLS

Overall, the participants appreciated the pre-planned and in-the-moment scaffolding (see, Symons 2021; Walqui 2006) offered through SLS. All of them indicated features specific to SLS they considered beneficial for learning, such as continuity, contextual support, and intersubjectivity (van Lier 1996, 2004). For example, Tahir described the contextual support provided in SLS:

With SLS, you study a subject, and you especially study how it would be easier to understand that subject.

Samira described the importance of joint discussion as a form of intersubjectivity:

We would discuss the topics and, as we discussed them, I learned to understand them, and it was not that I would read something and try to understand it, but we talked with each other, the students, and the teacher, so it helps you remember.

Samira's thoughts reinforce the importance of contextual support (see, van Lier 1996, 2004), where exploration is encouraged in a safe, supportive environment. Overall, the participants reflected on intersubjectivity in a non-threatening environment, as emphasized by van Lier (1996, 2004): topics were discussed so students could understand the focal points of subject-specific content. All the participants connected the importance of SLS to learning subject-specific content in mathematics, chemistry, physics, and history; biology and geography were also mentioned.

The participants, who at the time of the interviews had not lived in Finland for more than a couple of years, reported that they needed adequate time and space in the learning environment. This indicates that teachers play a crucial role in providing sufficient multimodal cues to create continuity for students to learn both the language and the content (van Lier 1996, 2004). Consequently, learners should not be left without scaffolding too early, although according to van Lier (2004), dismantling the scaffolding during handover/takeover is an important part of the process.

Scaffolding in a small group was considered beneficial by the participants. As Tahir pointed out:

We could always ask for help [in SLS] because the group was so small, and nobody had to feel ashamed about asking questions.

Other students' interviews also revealed that, with regard to student-teacher relationships, SLS provided them with a safe environment in which they could ask questions in a supportive community; indeed, learning is easier without excessive anxiety. In a smaller group, they got to know each other well, which reinforced the intersubjectivity of learning (see, van Lier 2004). In addition, being grouped according to language competencies was considered beneficial for building contingency in classroom interactions (see, van Lier 1996, 2004). This notion appeared when Samira referred to occasions when students who had lived in Finland for longer periods joined SLS. According to Samira, students who were more skillful in Finnish disturbed the small group symmetry, harming the classroom interaction and flow (see, van Lier 2004; Walqui 2006).

The participants also reported challenges in learning topics that were new to them. Samira had never had the opportunity to study history in her home country; both the subject and its language were new for her. From a teaching perspective, creating learning experiences in the ZPD (Vygotsky 1978) requires recognizing students' prior knowledge and experiences concerning both language and content. Furthermore, learning and development happen in socially and culturally shaped contexts; Tahir explained that trying to learn something that neither he nor his relatives had experienced felt difficult:

In my home, we have never discussed what happened in Finland in the 1930s¹ ... Those who speak Finnish as their first language are connected to the topic more closely; they may not be able to explain it to anyone else, but they understand. But it is important for me to understand history and know what has happened in Finnish history.

Tahir's comment reveals the importance of being familiar with a topic, which is relevant not only for developing linguistic and content knowledge but also for building a personal connection to the topic via contextual support (see, van Lier 2004). On an individual level, a student's ZPD is dependent on both their previous experiences and current opportunities. It reaches back into the past and creates a frame for the present, making future development and learning possible. If the connection or a necessary framework is missing, scaffolding, for example in the form of multimodal cues, is needed.

Schools are focal communities in which language learners can develop as users of the language of their new home country (Nippold 2004; Schleppegrell 2013). Communication with friends and teachers was considered beneficial:

[It's important to] be with people who help you anytime if you have to ask for something, and if you don't have the guts to ask the teacher, you can ask your friends. (Isaac)

At first, everything felt difficult, but when I got to know some peers at school, everything felt easier. (Adila)

The participants in this study were encouraged to use their L1 as a tool for learning Finnish. Moreover, Samira reported of having helped other students with the same linguistic background learn Finnish; she used her plurilingual skills as scaffolding for her peers (see, Walqui 2006).

The role of Finnish in RAFLs' linguistic repertoires

The participants emphasized the differences between communicative practices during school and free time (see, Schleppegrell 2001). In addition to learning Finnish for studying, the participants thought it was important to learn Finnish to form social relationships, engage in hobbies, and go to work. Interestingly, they reported more diverse language learning experiences in out-of-school contexts. For many, attending organized free-time activities, such as sports, was a way of making friends, as some reported having little interaction with their Finnish-speaking classmates during their free time outside of school. For Tahir and Isaac, sports activities were important for practicing Finnish, whereas Adila and Samira reported that they preferred to hang out with friends:

With friends, I use more Finnish because in the lessons, the focus is more on the topics that we study, but with friends, we talk about everything ... but the language I use with friends is different from the language I need at school; it is like another form of Finnish. (Samira)

Samira's thoughts reflect the diversity of registers in Finnish. At school, the aim is to learn the registers that differ from the spoken language used outside of educational settings (Schleppegrell 2013). Moreover, spoken Finnish (in any register) differs remarkably from written Finnish (Lehtonen 2011). For teachers, developing contingency between these registers, for instance by discussing the differences in detail, is important (van Lier 2004). In SLS, these discussions represented contextual support and intersubjectivity (see, van Lier 2004), which help develop students' language skills within their individual ZPDs.

In addition to Finnish and their L1s, English was an important language for the participants. Tahir was the only participant who reported not using English; he focused on using Finnish in his hobbies and at work:

If there were customers speaking my L1, we could speak that, but in most situations, we would probably use Finnish because the words now come to mind more quickly in Finnish.

The other three participants said that practicing English was important to them, mostly because they found Finnish less useful outside of Finland. However, all participants agreed that if they were to stay in Finland, their proficiency in Finnish would be essential:

Hey, listen. If you go abroad, there's no one who speaks Finnish! [laughter] But in all countries they speak English and they can guide you, but if you speak Finnish, you'll be totally lost without knowing anybody. (Adila)

I am motivated to learn Finnish because I live here ... but I'd rather study English now because it's fun and useful. (Samira)

Samira reported often using English for communicating with Finnish-speaking friends. For Isaac, for whom English was an L1, the language choice was playful:

If people address me in English, I respond in Finnish, and if they speak Finnish, I respond in English ... it depends on the age of the other person—if they are elderly, then I continue in Finnish ... people are positively surprised when I continue in Finnish.

Echoing Isaac's experiences of plurilingual confidence in social encounters, Samira reported helping her workplace manager by serving customers in Arabic. Moreover, all the participants spoke highly of their ability to speak several languages with their relatives. Although the emphasis was not on Finnish during family time, Finnish was one of the languages used. Finnish was also seen as the most important language for being included in Finnish society and strengthening a sense of belonging to the school community, which is in line with the holistic approach to inclusion (Ainscow 2020). To conclude, plurilingual abilities were praised by all four participants. As summarized by Tahir, 'There are no cons, just pros'.

Concluding discussion

The findings of this study shed light on RAFLLs' language learning experiences in a new home country with a specific support program (SLS). The findings highlight the importance of understanding the role of the ZPD (Vygotsky 1978) as a basis for all learning, and scaffolding as the main action for supporting students' learning within their ZPDs (van Lier 2004). Although RAFLLs generally attend preparatory education for one year and have FSLL instruction after that in basic education, additional linguistic support in the form of a pre-planned scaffolding program is needed across the curriculum for an extended period of time.

Schools constitute the most important source of support for students in a new home country (Gibbons 2015; Nippold 2004; Schleppegrell 2013). Thus, the formation of meaningful methods and approaches targeted at learning the language of schooling should be based on the sociocultural premise that learning and language development occur in a supportive atmosphere (van Lier 2004) and with an inclusive approach (Ainscow 2020). The findings of this study highlight the need for developing long-term research-based approaches that bring content and language closer together, focusing on multilingual pedagogies with a CBI approach. As such, SLS provides a prototype for further development. The findings also emphasize the importance of understanding RAFLLs' needs and providing them with adequate pre-planned scaffolding that enables responsive, in-the-moment scaffolding (see, Symons 2021; Walqui 2006).

The findings support the importance of providing students with learning experiences within their ZPD by scaffolding both language and content (see, Gibbons 2015; Schleppegrell 2013). Furthermore, the findings indicate that valuing students' plurilingual skills and using students' L1s in pedagogically meaningful ways is essential (e.g. García and Flores 2012; Little and Kirwan 2018). Echoing the participants' voices, this is best executed in small teaching groups where the teacher can focus on scaffolding to strengthen students' relationship with the language and content in a safe environment and use the content for learning language—and vice versa.

It has been pointed out that immigrant students are overrepresented in special education classes in Finland (Sinkkonen et al. 2011). RAFLLs' language proficiency levels may hinder the process of identifying other learning difficulties (Geva and Massey-Garrison 2013), but being a language learner is not equivalent to having learning difficulties. The SLS program aimed at reinforcing RAFLLs' possibilities for developing their skills in the language of schooling and their subject content knowledge, which in turn helped them participate fully in mainstream classrooms (see,

Ainscow 2020). Based on this study, developing Finnish education to be more inclusive for students from linguistically and culturally diverse backgrounds requires a large systematic change, both in Finnish teacher education and in the schools themselves, to create opportunities for meaningful participation for RAFLLs in the text-based education system.

Learning English as a lingua franca was found to provide the students with a tool for global communication. However, Finnish was considered the most important language for building a future in Finland. Therefore, developing the education system into an encouraging platform for building meaningful possibilities for communication in different languages is essential (see, Little and Kirwan 2018).

Despite the study's limited data, its understanding of learners' perspectives offers useful insight on how to develop pedagogical approaches to scaffold RAFLLs learning in lower secondary education. Most educational development programs in Finland are project-based, and the future of SLS depends on research project funding. While more work in this field is still needed, this study is a first step in a greater conversation in Finland about supporting RAFLLs after their year of prep-ed with a CBI approach.

Note

1. The 1930s in Finland was a decade of depression and strong political turbulence, including World War II, which started in 1939.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on Contributors

Raisa Harju-Autti, MA, is a doctoral researcher at the Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland.

Marita Mäkinen, PhD, is a professor of teacher education at the Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland.


Kaisu Rättyä, PhD, is a docent of literary education and university lecturer at the Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland.


Acknowledgements

We would like to thank Dr. Nancy L. Commins (Clinical Professor Emeritus, University of Colorado, Denver, USA) and Dr. Reginald D'Silva (Associate Professor of Teaching, University of British Columbia, Canada), as well as the anonymous reviewers for their insightful comments and suggestions on this article.

ORCID

Raisa Harju-Autti  <http://orcid.org/0000-0002-2217-8630>

Marita Mäkinen  <http://orcid.org/0000-0002-0496-0792>

Kaisu Rättyä  <http://orcid.org/0000-0002-2454-1472>

References

- Ahonen, A. K. 2021. "Finland: Success Through Equity—The Trajectories in PISA Performance." In *Improving a Country's Education. PISA 2018 Results in 10 Countries*, edited by N. Crato, 121–136. Cham, Switzerland: Springer.
- Ainscow, M. 2020. "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1): 7–16. doi:10.1080/20020317.2020.1729587.
- Ainscow, M., T. Booth, and A. Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. L. Commins, and E. O. Acquah. 2019. "Monolingual Ideologies Confronting Multilingual Realities: Finnish Teachers' Beliefs About Linguistic Diversity." *Teaching and Teacher Education* 80: 48–58. doi:10.1016/j.tate.2019.01.003.
- Borgna, C. 2017. *Migrant Penalties in Educational Achievement. Second Generation Immigrants in Western Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Borgonovi, F., and A. Ferrara. 2020. "Academic Achievement and Sense of Belonging among non-Native-Speaking Immigrant Students: The Role of Linguistic Distance." *Learning and Individual Differences* 8 (1): 1–13. doi:10.1016/j.lindif.2020.101911.
- Brinton, D. M., and M. A. Snow. 2017. "The Evolving Architecture of Content-Based Instruction." In *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*, edited by A. Snow, and D. Brinton, 2–20. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Council of the European Union. 2019. *Proposal for a Council Recommendation on A Comprehensive Approach To The Teaching And Learning Of Languages*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8638-2019-INIT/en/pdf>.
- Cummins, J., and M. Early. 2015. *Big Ideas for Expanding Minds: Teaching English Language Learners Across the Curriculum*. Don Mills, Ontario: Rubicon Press/Pearson.
- Dalton-Puffer, C. 2011. "Content-and-language Integrated Learning: From Practice to Principles?" *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182–204. doi:10.1017/S0267190511000092.
- de Jong, E. J., Z. Coulter, and M.-C. Tsai. 2020. "Two-way Bilingual Education Programs and Sense of Belonging: Perspectives from Middle School Students." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: 1–13. doi:10.1080/13670050.2020.1783635.
- Ferfolja, T., and M. Vickers. 2010. "Supporting Refugee Students in School Education in Greater Western Sydney." *Critical Studies in Education* 51 (2): 149–162.
- Finnish National Agency for Education. 2020. *National Agency for Basic Education: Basic education*. <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>.
- Finnish National Board of Education. 2014. *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education. 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet [National core curriculum for preparatory education]*.
- Finnish National Board on Research Integrity TENK. 2019. *The Ethical Principles Of Research With Human Participants And Ethical Review In The Human Sciences in Finland*.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- García, O., and N. Flores. 2012. "Multilingual Pedagogies." In *The Routledge Handbook of Multilingualism*, edited by M. Martin-Jones, A. Blackledge, and A. Creese, 232–246. London: Routledge.
- Geva, E., and A. Massey-Garrison. 2013. "A Comparison of the Language Skills of ELLs and Monolinguals who are Poor Decoders, Poor Comprehenders, or Normal Readers." *Journal of Learning Disabilities* 46: 387–401.
- Gibbons, P. 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom (2nd ed.)*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Göransson, K., and C. Nilholm. 2014. "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545.
- Graham, H., R. Minhas, and G. Paxton. 2016. "Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review." *Pediatrics* 137 (6): 1–15.
- Harju-Autti, R., T. Aine, P. Räihä, and H.-M. Sinkkonen. 2018. "Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena [Structured Linguistic Support (SLS): Scaffolding Multilingual Adolescents in Finnish Basic Education]." *NMI-Bulletin* 28 (3): 16–31.
- Harju-Autti, R., and H.-M. Sinkkonen. 2020. "Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views." *International Journal of Multicultural Education* 22 (1): 53–75. doi:10.18251/ijme.v22i1.2077.
- John-Steiner, V., and H. Mahn. 1996. "Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework." *Educational Psychologist* 31 (3/4): 191–206.
- Kirppendorff, K. 2013. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Los Angeles: Sage.
- Larkin, M., S. Watts, and E. Clifton. 2006. "Giving Voice and Making Sense in Interpretative Phenomenological Analysis." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 102–120. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1191/1478088706qp0620a>.
- Lehtonen, H. 2011. "Developing Multiethnic Youth Language in Helsinki." In *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*, edited by F. Kern, and M. Selting, 291–318. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Little, D., and D. Kirwan. 2018. "From Plurilingual Repertoires to Language Awareness: Developing Primary Pupils' Proficiency in the Language of Schooling." In *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*, edited by C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens, and K. Gorp, 169–205. Walter de Gruyter Inc., Boston/Berlin: ProQuest Ebook Central.
- Lorenzo, F., and F. Trujillo. 2017. "Languages of Schooling in European Policymaking: Present State and Future Outcomes." *European Journal of Applied Linguistics* 7 (2): 177–197. doi:10.1515/eujal-2017-0007.

- Mäkinen, M., and E. Mäkinen. 2011. "Teaching in Inclusive Setting: Towards Collaborative Scaffolding." *La Nouvelle Revue de L'Adaptation et de la Scolarisation* 55 (3): 57–74.
- Majhanovich, S., & Deyrich, M.-C. (2017). Language Learning to Support Active Social Inclusion: Issues and Challenges for Lifelong Learning. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning (IRE)*, 63, 435–452. <https://www.jstor.org/stable/44980143>
- Moate, J. 2021. "Seeking Understanding of the Textbook-Based Character of Finnish Education." *Journal of Education for Teaching* 7 (3): 1–13. doi:10.1080/02607476.2021.1896341.
- Nippold, M. A. 2004. "Research on Later Language Development. International Perspectives." In *Language Development Across Childhood and Adolescence*, edited by R. A. Berman, 1–8. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nunan, D. 2017. "Teaching English to Young Learners." In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. III, edited by E. Hinkel, 68–81. New York: Routledge.
- OECD. 2018. Pisa 2018 results. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. [25.10.2021]
- Schleppegrell, M. J. 2001. "Linguistic Features of the Language of Schooling." *Linguistics and Education* 12 (4): 431–459. doi:10.1016/S0898-5898(01)00073-0.
- Schleppegrell, M. J. 2013. "The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development." *Language Learning* 63 (Suppl. 1): 153–170. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x.
- Sinkkonen, H.-M., and M. Kyttälä. 2014. "Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students." *European Journal of Special Needs Education* 29 (2): 167–183.
- Sinkkonen, H.-M., M. Kyttälä, O. Karvinen, and P. Aunio. 2011. "Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? [Immigrant Students in Special Education – is it About Learning Problems or Inadequate Language Proficiency?]." *NMI-Bulletin* 21 (2): 14–25.
- Smith, J. A., P. Flowers, and M. Larkin. 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Snow, M. A. 2017. "Content-based Language Teaching and Academic Language Development." In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. III, edited by E. Hinkel, 159–172. New York: Routledge.
- Sulkunen, S. 2013. "Adolescent Literacy in Europe – An Urgent Call for Action." *European Journal of Education* 48 (4): 528–542. doi:10.1111/ejed.12052.
- Symons, C. 2021. "Instructional Practices for Scaffolding Emergent Bilinguals' Comprehension of Informational Science Texts." *Pedagogies: An International Journal* 16 (1): 62–80. doi:10.1080/1554480X.2020.1738938.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy, and Authenticity*. New York: Longman.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walqui, A. 2006. "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (2): 159–180. doi:10.1080/13670050608668639.
- Wood, D., J. S. Bruner, and G. Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychiatry* 17: 89–100.
- Zacheus, T., M. Kalalahti, and J. Varjo. 2017. "Cultural Minorities in Finnish Educational Opportunity Structures." *Research on Finnish Society* 10: 132–144.

