UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokahuoneissa

Ahlholm, Maria; Väätäinen, Ella Eliisa; Latomaa, Sirkku

2023-10-25

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry

http://hdl.handle.net/10138/566482

Ahlholm, M, Väätäinen, E E & Latomaa, S 2023, 'Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokahuoneissa', AFinLan vuosikirja, Vuosikerta. 80, Sivut 17-47. < http://10.30661/afinlavk.127123 >

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 17–47.

Maria Ahlholm
Helsingin yliopisto

Ella Väätäinen
Helsingin yliopisto

Sirkku Latomaa
Tampereen yliopisto

Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa

Nostot

- Vastasaapuneet oppilaat tarvitsevat lisää kontakteja suomea tai ruotsia puhuviin oppilaisiin heti koulupolun alkuvaiheessa.
- Valmistavan opetuksen oppilaat saavat kielenkäytön malleja sekä vertaisilta että opettajalta.
- Opettajan ja vertaisten tuki on tärkeä vastasaapuneille oppilaille kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden kokemuksen kannalta.

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

This article examines the ways in which newly arrived pupils are integrated into the school community and how pupils are supported in adopting the language of instruction. We see language learning as a socialization process: language is for interaction, and through language we situate ourselves in social reality. The article draws on two data sources: a survey of preparatory education teachers in Finland and research project publications drawing on ethnographic data collected in preparatory classes. The survey responses indicate that in some schools, the basis for the integration of newly arrived pupils has been built into the school culture; in others, structures such as group size and spatial arrangement challenge the creation of functional practices. The classroom studies suggest that in the early stages of language learning, learners benefit the most from the linguistic model of their peers, while later, when learning subject-specific content, teachers' support is crucial for them.

Keywords: newly arrived pupils, preparatory education, language socialization, engagement
Asiasanat: vastasaapuneet oppilaat, valmistava opetus, kieleen sosiaalistuminen, osallisuus

1 Johdanto

Eurooppalaisten pakolaisten saapuminen Suomeen ja erityisesti peruskoululaisten suuri määrä tulijoiden joukossa on näkynyt suomalaisissa tiedotusvälineissä kiinnostuksena uuden kielen oppimisen alkuvaihetta kohtaan. Valmistavasta opetuksesta on kirjoitettu entistä näkyvämmin, ja tiedon tarve alkavan kielitaidon kehittymisestä on suuri. Esimerkiksi syksyllä 2022 Helsingin Sanomien mobiiliversio uutisoi Turussa keksitystä opetusmetodista, jonka avulla täysin "ummikko" oppilas oppii suomen kielen (huom. kokonaisobjekti) vuodessa (Laine 2022). Saman päivän myöhemmässä verkkoversiossa *ummikko*-sana oli kadonnut otsikosta ja kekseliäästä opetusmetodista oli tullut "yksinkertainen oivallus": suomea voidaan puhua oppilaille, jotka "eivät osaa kieltä". Muun muassa nämä mediatekstit osoittavat, että suomen oppiminen uutena kielenä on yhä 2020-luvulla suurelle yleisölle tuntematon asia. Se, että suomea voi puhua oppilaalle, jonka äidinkieli on jokin muu, on edelleen uutinen. Kuitenkin vain kieltä käyttämällä tulijoille tarjotaan mahdollisuus kielelliseen sosialisaatioon ja yhteisen kielen myötä osallisuuteen.

Tässä artikkelissa lähtökohtanamme on kielellisen sosialisaation viitekehys, eli näemme kielenoppimisen olevan sosiaalistumista yhteisön kielellisiin käytänteisiin. Tästä näkökulmasta käsin tutkimme kahta valmistavan opetuksen aineistoa ja etsimme niistä tietoa siitä, miten osallisuus rakentuu uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa. Tavoitteenamme on lisätä tietoa peruskouluikäisten vastasaapuneiden oppilaiden suomen kielen karttumisesta valmistavassa opetuksessa.

Valmistava opetus on keskimäärin vuoden pituinen jakso, jonka aikana vastasaapuneille oppilaille järjestetään perusopetukseen valmistavaa opetusta joko ryhmämuotoisena tai yleisopetukseen integroituna (OPH 2015). Vastasaapuneilla tarkoitamme neljän vuoden sisällä maahan muuttaneita, erityisesti peruskouluikäisiä

suomen tai ruotsin kielen oppijoita. Valmistavan vuoden jälkeen vastasaapunut jatkaa opiskeluaan yleisopetuksen ryhmässä. Valmistavan opetuksen opetusjärjestelyt ovat herättäneet tutkijoiden kiinnostuksen viime aikoina, ja on kysytty, millaiset käytänteet edistävät parhaiten vastasaapuneiden kielellistä sosiaalistumista ja osallisuutta kouluyhteisöön. Meillä keskustelu on vasta käynnistynyt, kun taas esimerkiksi pitkään maahanmuuttajia vastaanottaneessa Ruotsissa sitä on käyty jo kauan. Ruotsalainen järjestelmä painottaa maahanmuuttovaiheessa tehtävää tarkkaa kieli- ja koulunkäyntitaustan kartoitusta ja siihen perustuvaa suunnittelua, eikä alkuvaiheeseen ole tehty erillistä opetussuunnitelmaa (Ahlholm ym. 2022: 28–30). Ruotsissa käytänteet ovat kymmenen viime vuoden aikana muuttuneet siten, että oppilaat sijoitetaan erilliseen pienryhmään entistä harvemmin ja he ovat siinä enintään kaksi vuotta (Hedman & Magnusson 2021). Bunarin (2010) mukaan opetuksen järjestäminen vasta maahan tulleille vaihtelee Ruotsin kuntien välillä huomattavasti.

Suomessa valmistavan opetuksen sisällöt on määritelty opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2015). Kielenoppimisen tavoitteena on *kehittyvä alkeiskielitaito* (OPH 2015: 7; Helsingin kaupunki 2016). Termi viittaa Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) perusteella luotuun kehittyvän kielitaidon asteikkoon (OPH päiväämätön), jonka alinta eli A1-porrasta kutsutaan kehittyvän alkeiskielitaidon tasoksi. Eri tasot on nimetty kehittyvän kielitaidon asteikossa seuraavasti:

A1 Kehittyvä alkeiskielitaito
A2 Kehittyvä peruskielitaito
B1 Sujuva peruskielitaito
B2 Itsenäinen kielitaito
C1 Taitava kielitaito[1]

Kehittyvän alkeiskielitaidon kuvauksissa korostuvat arkipäivä, rutiinit, tilanteisuus, nyt-hetki, käsillä olevat konkreettiset asiat, itsestä puhuminen, tunnistaminen ja nimeäminen, luetteleminen, yksinkertaisen ohjeen mukaan toimiminen, myöntyminen ja ein sanominen. Tavoitteista puuttuvat esimerkiksi abstrakteista asioista puhuminen, argumentointi, toisessa ajassa tai paikassa sijaitsevista ennakoimattomista asioista tai tilanteista puhuminen sekä kontekstittomien verbaalisten kuvausten ymmärtäminen. Näitä taitoja edellytetään kuitenkin yleisopetuksessa, jossa vastasaapunut oppilas opiskelee muiden mukana vuoden mittaisen valmistavan opetuksen jälkeen – riippumatta siitä, onko hän osallistunut ryhmämuotoiseen vai integroituun opetukseen.

Etenemme artikkelissa seuraavasti: Esittelemme ensin teoreettisen viitekehyksemme sekä tutkimuksemme aineistopohjan, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät. Tämän jälkeen tarkastelemme tuloksia aineistoittain ja kokoamme päätelmät

1 Kehittyvän kielitaidon asteikossa korkein taso on C1, taitava kielitaito. Kuvauksesta puuttuu eurooppalaisen viitekehyksen ylin taso C2.

aineistotriangulaation pohjalta. Lopuksi pohdimme, mitkä seikat puhuvat yhteisten, mitkä erillisten luokkahuoneiden puolesta.

2 Kielellisen sosialisaation viitekehys uuden kielen oppimisen tutkimuksessa

Kielenoppimisen keskiössä on vuorovaikutus. Siksi käytämme tässä artikkelissa oppimisen rinnalla termiä *kieleen sosiaalistuminen* tai *kielellinen sosialisaatio* (*language socialization*). Sosiaalistuminen on vuorovaikutuksen tulosta, ja siksi sillä on aina kytkös osallisuuden (*inclusion, engagement, participation*) ja toimijuuden (*agency*) merkityksiin.

Kielellisen sosialisaation teorian alku on 1980-luvun sosiolingvistiikassa, Elinor Ochsin ja Bambi Schieffelinin (1984) ajattelussa. Koulukontekstiin kielellisen sosialisaation viitekehystä soveltavat esimerkiksi Patricia Duff (2010) sekä Matt Burdelski ja Kathryn Howard (2020). Claire Kramsch (2002) taas yhdistää sosialisaation teoriaan systeemisen ekologisen kielinäkemyksen (ks. myös Lemke 1990; van Lier 2000). Kielellinen sosialisaatio tarkoittaa yhtäältä sosiaalistumista kielen käyttäjäksi eli yhteisön kielen ja kulttuuristen kielenkäyttötapojen omaksumista (*socialization to use language*), mutta toisaalta sillä viitataan siihen seikkaan, että ihmisen sosialisaatio ylipäätään on kielellinen ilmiö ja tapahtuu kieltä käyttämällä (*socialization through the use of language*) (Ochs & Schieffelin 1984; Duff 2010: 437; Burdelski & Howard 2020: 3). Kielellinen sosialisaatio on siis sosiaalistumista kieleen ja kielellä. Jälkimmäinen ulottuvuus, sosiaalistuminen kieltä käyttämällä, korostaa kielenoppijan aktiivista roolia ja toimijuutta uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheesta lähtien. Ekologisen lähestymistavan mukaisesti kielenoppija on aina kielenkäyttäjä, koska oppiminen on mukautumista kielelliseen ekosysteemiin (van Lier 2000).

Tämän artikkelin kannalta tärkeä painopiste kielellisen sosialisaation teoriassa kytkeytyykin juuri osallisuuden ja toimijuuden näkökulmiin. Suomenkielinen termi *osallisuus* on käsitteenä laaja ja monimerkityksinen, ja sitä on myös kritisoitu epämääräisyydestä (Tujula 2023: 19–20). Käsitteellisen hämäryyden on katsottu johtuvan siitä, että taustalla on kaksi tai jopa kolme englanninkielistä termiä (*participation* 'osallistuminen', *engagement* 'osallistaminen', *inclusion* 'sisällyttäminen'; käännöksistä ks. Niemi ym. 2010; Kiilakoski ym. 2012; Lakka 2023: 170–171). Ymmärrämme osallisuuden tässä artikkelissa yhteisöön ja ryhmään kuulumisena mutta myös mahdollisuutena olla aktiivinen toimija suhteessa sosiaaliseen ympäristöön – osallisuudessa on aina tavalla tai toisella kieli läsnä (esim. Paananen ym. 2023: 9). Koulukontekstiin liitettynä osallisuuden käsitteeseen kuuluu sen ymmärtäminen, että koulu on osa yhteiskuntaa, ja sen vuoksi yhteiskunnassa vaikuttavat arvoasetelmat ovat läsnä koulussakin (Gellin ym. 2012: 10–13). Osallisuuteen kytkeytyen toimijuus (*agency*) on sitä, että kielenoppijan nähdään olevan aktiivinen kielenkäyttäjä eikä passiivinen toisten kielenkäyttäjien toiminnan vastaanottaja (Duff & Doherty 2014: 69). Toimijuuden vahvistamisen on

useissa empiirisissä vuorovaikutustutkimuksissa nähty olevan kielellisen sosialisaation edellytys (esim. Aro 2015; Kaunisto 2019).

Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, ja osallistujien keskinäiset suhteet ovat tyypillisesti epäsymmetrisiä, myös tämän artikkelin kontekstissa eli peruskouluympäristössä. Epäsymmetria liittyy usein valtaan ja auktoriteettiin, ja siksi osallisuudet ja toimijuudet ovat intensiteeteiltään erilaisia. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa opettaja on institutionaalisen asemansa ja tiedollisen auktoriteettinsa vuoksi yleensä aktiivinen osapuoli, aloitteentekijä ja vuorovaikutustilanteen johdattelija, kun taas oppilas on tavallisemmin vastaaja ja osallistuja (Duff 2010: 429–430; Burdelski & Howard 2020: 12). Kouluyhteisön vertaissuhteet ovat puolestaan luontaisemmin symmetrisiä, mutta niissäkin oppilaat ovat eri tavoin etuoikeutettuja, samoin periaattein kuin ihmiset muutoinkin yhteiskunnassa kokevat eriarvoisuutta ja erilaisia osallisuuksia. Riitaoja ja Piippo (2023: 332–338) valottavat koululaisten välisiä valta-asetelmia niin sanotun etuoikeuksien kehän kautta: oppilaiden ikä, sukupuoli, kansalaisuus, ihonväri, katsomukset, vanhempien koulutustaso, fyysinen toimintakyky, seksuaalisuus, mielenterveys, perheen asuminen ja toimeentulo, äidinkieli ja muut yksilölliset tekijät luovat epäsymmetriaa vertaisten välille.

Kielenoppiminen kytkeytyy siis lukuisiin sosiaalisen elämän alueisiin, jotka vaikuttavat myös koulun seinien sisällä. Vuorovaikutukseen osallistuvilla on eriasteisia pääsyjä koulun valtakieleen, mikä voi aiheuttaa vertaisten välille ristiriitoja: esimerkiksi vertaisoppilaan kielellisen tai etnisen taustan on havaittu aiheuttavan valtakiistoja ja syrjintää luokkahuonetilanteissa (esim. García-Sánchez 2020: 40, 43–46) ja jo päiväkotiikäisten vuorovaikutuksessa (Kurhila 2006: 45–50). Toisaalta on havainnoitu sitäkin, kuinka monikielisen luokan oppilaat osoittavat ymmärrystä ja kunnioitusta toistensa kielirepertoaareja kohtaan kielellisten ja kehollisten indeksien välityksellä (Lehtonen 2022: 187–201). Kunnioittavan keskusteluilmapiirin rakentuminen on puolestaan pedagogisen toiminnan tulosta. Opettajan antaman myönteisen palautteen tutkimus osoittaa havainnollisesti, miten opettajan toiminta vaikuttaa paitsi opettajan ja oppilaan kahdenväliseen suhteeseen myös koko luokan keskusteluilmapiiriin ja sitä kautta oppilaiden välisten vertaissuhteiden muotoutumiseen (Karvonen & Heinonen 2023: 149; Karvonen & Tainio 2023: 125).

Koulussa tapahtuvan kielenoppimisen kannalta on kuitenkin erityisen merkityksellistä se, että toimijoiden institutionaaliset roolit näkyvät vuorovaikutustilanteisiin osallistuvien kielenkäytössä toisistaan poikkeavina kielellisinä valintoina. Luokkahuonevuorovaikutukselle ominainen vuorovaikutusjäsennys nousee siitä, että opettajan tehtävänä on opettaa sisältöä ja sen ohella johtaa keskustelua ja ylläpitää järjestystä (esim. Lemke 1990: 17–21; Tainio 2007: 50). Tämän takia opettajan tapa viestiä sekä verbaalisesti että kehollisesti on erilaista kuin oppilaan (Kääntä 2010; 2012). Esimerkiksi sananvalinnoissa on eroa: Yhtäältä kyse on siitä, että lapset tai toisen kielen oppijat eivät hallitse kaikkea opettajan käyttämää termistöä (sanastoon sosiaalistumisesta esim. Cekaite 2020). Toisaalta erot johtuvat siitä, että roolit edellyttävät erilaista

sosiaalista toimintaa, sillä opettajan ammatillinen rooli tuottaa erilaista ilmaisua kuin oppilaan toiminta luokkahuonevuorovaikutuksessa tai välituntien epämuodollisissa viestintätilanteissa.

Kieli on vuorovaikutusta varten, ja kielen avulla asetumme sosiaaliseen todellisuuteen. Kielenoppiminen on siksi luonteeltaan sosiaalistumista, vaikka oppiminen on myös kognitiivista ja siinä mielessä yksilön mielen sisäistä toimintaa. Kognitiivisuus on siis aina läsnä kielenoppimisessa, mutta nähdäksemme se on alisteinen sosiaalisuudelle. Duff (2010) tarkastelee kielellisen sosialisaation teoriaa myös kriittisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa (mts. 434–437, 445) sosiaalistuminen tulkitaan väärin, jos ajatellaan, että kielenoppimisessa nojauduttaisiin pelkästään implisiittiseen oppimiseen, johon ei kuulu jäsentynyttä opetusta ja tietoista kognitiivista prosessointia. Opettajan selkeä ohje ja kulttuuristen käytänteiden läpinäkyväksi tekeminen on usein helpoin tie uuden omaksumiseen. Kun yksilö siirtyy sosiaalisesta kontekstista toiseen, kielellinen käyttäytyminen mukautuu uuteen – mutta ei aivan vaivatta eikä itsestään. Kielenkäyttäjän sosiaalistumista uuteen kontekstiin voi edistää taitavan ja kielitietoisen kouluopetuksen avulla (suomalainen esimerkki ks. Hahl 2022).

3 Tutkimuksen aineistopohja, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

3.1 Tutkimusaineistot

Artikkelin yhtenä aineistona on valmistavan opetuksen opettajille tehty valtakunnallinen kysely. Sen rinnalla tarkastellaan etnografisia aineistoja, jotka on kerätty kahdessa valmistavan opetuksen hankkeessa pääkaupunkiseudulla. Kirjoittajina olemme osallisia näiden aineistojen muodostamiseen, sillä olemme olleet mukana mainitun kyselyn laatimisessa (Ahlholm ja Latomaa) ja tarkasteltavissa etnografiahankkeissa (Ahlholm ja Väätäinen). Tunnemme artikkelin taustalla olevat tutkimushankkeet ja olemme todenneet, että osatutkimusten kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023). Erityistä huomiota on kiinnitetty tutkimuslupien hankintaan, aineistojen anonymisointiin ja turvalliseen säilytykseen sekä tutkimusyhteistyön läpinäkyvyyteen eri vaiheissa. Seuraavaksi kuvaamme hankkeita pääpiirtein ja luonnehdimme tässä tutkimuksessa käyttämiämme aineistoja.

3.1.1 VOMA-hanke

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) toteutti valmistavaa opetusta ja oppilaan oman äidinkielen opetusta koskevan valtakunnallisen arviointihankkeen (VOMA) vuosina 2021–2022. Tavoitteena oli tarkastella valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteiden toteutumista ja opetuksen järjestämis-

tapoja. Lisäksi hankkeessa selvitettiin opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tilaa. Opetuksesta kerättiin tietoa kyselyiden avulla, jotka kohdennettiin opetuksen järjestäjille, rehtoreille, valmistavan opetuksen opettajille sekä oman äidinkielen opettajille. Tietoa kerättiin myös opetukseen osallistuneilta oppilailta. Toukokuussa 2021 kyselyt lähetettiin niihin Manner-Suomen suomenkielisiin ja ruotsinkielisiin kouluihin, joissa tuolloin järjestettiin perusopetukseen valmistavaa opetusta. Vastauksia toivottiin kaikilta opettajilta, jotka antoivat ryhmämuotoista valmistavaa opetusta. Niissä kouluissa, joissa opetusta annettiin integroidusti, vastausta pyydettiin 1–4:ltä aihetta parhaiten tuntevalta opettajalta. (Venäläinen ym. 2022.)

VOMA-aineisto tarjoaa eräänlaisen pysäytyskuvan valmistavan opetuksen tilasta sellaisena kuin kyselyyn vastaajat sen kokivat toukokuussa 2021. Tässä artikkelissa käsittelemme valmistavan opetuksen opettajien (n=308) vastauksia kysymyksiin, jotka liittyvät osallisuuteen ja kieleen sosiaalistumiseen. Kahdessa monivalintakysymyksessä käytämme vertailun vuoksi myös opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden vastauksia. Olemme hyödyntäneet analyysissa hankkeen alkuperäistä aineistoa, ei vain hankkeen loppuraporttiin (Venäläinen ym. 2022) valittuja osuuksia.

3.1.2 Hankkeet *Long Second* ja *Vastaantulo*

Vastasaapuneiden oppimista valmistavassa opetuksessa tutkittiin kahdessa hankkeessa Helsingin yliopistossa. *Long Second* -hankkeessa (LS, 2011–2016) kerättiin yhden lukuvuoden laajuinen aineisto ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen luokasta. Hankkeen tavoitteena oli kerätä naturalistinen aineistokorpus, joka mahdollisti vastasaapuneiden oppilaiden suomen kielen kehityksen tutkimisen ja luokkahuoneen käytänteiden tarkastelun valmistavan vuoden aikana. Aineisto hankittiin videokuvaamalla valmistavan opetuksen alakoululuokkaa kahdesti viikossa. Viikoittain seurattiin sekä opettajajohtoista opetusta että toiminnallista työskentelyä ryhmätyöpöydän äärellä. Pääosa oppilaista puhui ensikielenään venäjää tai viroa, mutta osan vuodesta ryhmässä oli myös kurdin-, makedonian-, latvian- ja portugalinkielisiä oppijoita. Hankkeen tuloksia on kuvattu yhdeksässä vertaisarvioidussa tutkimuksessa (Andonov 2013; Ahlholm 2015; Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018; Ahlholm & Karvonen 2021; Helkiö 2021; Routarinne & Ahlholm 2021; Yli-Piipari 2021; Ahlholm & Piippo 2023; Gustafsson & Ahlholm 2023) sekä 18 pro gradussa, joita ovat ohjanneet useat tutkijat.

Vastaantulo-hankkeen (V, 2017–2019) tavoitteena oli kehittää valmistavaa opetusta ja tutkia vastasaapuneiden oppijoiden kielellistä sosiaalistumista. Tutkimuskohteina olivat alkavan kielitaidon ohella erityisesti kielitietoinen aineenopetus, matematiikan monikielinen oppiminen sekä opettajien kokemukset valmistavasta opetuksesta. Käytännön tasolla hankkeessa kehitettiin muun muassa oppimateriaalia ja työskentelymalleja valmistavan opetuksen luokkahuoneisiin sekä rakennettiin dialogia tutkijoiden, opettajien ja opettajaopiskelijoiden välillä. Hankkeessa myös lanseerattiin suomenkieliseen käyttöön termi *vastasaapunut* (vrt. ruotsin *nyanländ*, Bunar 2010),

jonka tarkoituksena on korostaa hiljattain maahan saapuneiden oppilaiden kielellisen tuen tarvetta sen sijaan, että puhuttaisiin esimerkiksi erityisen tuen tarpeesta ja erityisopetuksesta. (Ks. Ahlholm 2019.) Video- ja havainnointiaineistoa kerättiin neljästä alakoulusta ja kahdesta yläkoulusta pääkaupunkiseudulla, ja seurantajaksojen pituudet vaihtelivat yhdestä päivästä neljään kuukauteen. LS-aineiston kaltaista yhden ryhmän tiheää pitkittäistä tarkastelua ei tehty. Lisäksi haastateltiin opettajia ja tutkittiin koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Tärkeäksi kieliryhmäksi tulivat arabiaa ensikielenään puhuvat oppilaat. Hankkeen tuloksia on kuvattu seitsemässä vertaisarvioidussa tutkimuksessa (Shestunova 2019; Suuriniemi 2019; Shestunova 2022; Jonkka 2023; Piippo & Lankinen 2023; Portaankorva-Koivisto 2023; Ratilainen 2023) sekä neljässä pro gradussa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan LS- ja V-korpuksista valmistuneiden artikkeleiden ja pro gradujen tuloksia kieleen sosiaalistumisen ja oppijan osallisuuden näkökulmista. Aineistosta on jätetty pois V-hankkeessa valmistuneet artikkelit, joiden aineistona on käytetty muuta kuin videoaineistokorpusta (Shestunova 2019, 2022; Suuriniemi 2019). Mukaan on otettu LS-hankkeen pilottiaineistosta valmistunut etnografinen tutkimus (Andonov 2013). Lisäksi LS- ja V-aineistot olivat mukana koulun kosketuskäytänteitä tarkastelevassa hankkeessa (Tainio ym. 2023), ja osa näistä tutkimuksista on sisällytetty artikkelimme analyysiin (Karvonen & Tainio 2023: 114 122; Routarinne ym. 2020; Routarinne ym. 2023: 164–176; Tainio & Karvonen 2023: 84–90). Vaikka näissä ei ole fokuksessa uuden kielen oppiminen, tulokset kuvaavat osaltaan valmistavan opetuksen luokkien käytänteitä.

Taulukkoon 1 on koottu tarkastellut tutkimukset. Viimeinen sarake kuvaa avainsanojen avulla, mikä kielellisen sosialisaation piirre tutkimuksessa on tarkasteltavana.

TAULUKKO 1. Artikkelin analyysissä mukana olleet LS- ja V-aineistojen tutkimukset (17) ja pro gradut (22).

Vertaisarvioidut artikkelit		
Kirjoittaja(t) ja vuosi	*Hanke*	*Avainsanat*
Andonov 2013	LS	osallistumisen dialogisuus, identiteetin muodostuminen
Ahlholm 2015	LS	lingua franca -englannin käyttö, ryhmään mukautuminen
Ahlholm & Karvonen 2021	LS	koulunkäynninohjaajan tuki, multimodaalisuus, kosketus
Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018	LS	oma äidinkieli ja opiskelukieli matematiikan oppimisessa, vertaiskeskustelut, matemaattinen ajattelu
Gustafsson & Ahlholm 2023	LS	istumajärjestysten vaikutus vuorovaikutukseen

Helkiö 2021	LS	opettajan eleet opetuspuheessa, multimodaalisuus
Jonkka 2023	V	oppilaan kysymykset matematiikan tunnilla
Karvonen & Tainio 2023	LS	koulunkäynninohjaajan myötätuntoinen ja lohduttava kosketus
Piippo & Lankinen 2023	V	pulpettipuhe, arabia, oma äidinkieli matematiikan oppimisen tukena
Portaankorva-Koivisto 2023	V	matematiikan kieli ja diskurssi, sanalliset tehtävät
Ratilainen 2023	V	pelillisyys kielen tuottamisen tukena, opettajan pedagoginen tuki
Routarinne & Ahlholm 2021	LS	pyyntörakenteen kehittyminen monikielisessä vuorovaikutuksessa
Routarinne ym. 2020	LS	oppitunnin fokukseen ohjaava kosketus
Routarinne ym. 2023	LS	opettajan ohjaileva kosketus
Tainio & Karvonen 2023	LS	oppilaiden kiintymystä ja leikillisyyttä osoittavat kosketukset
Yli-Piipari 2021	LS	omistus- ja kieltorakenteiden kehittyminen venäjää ensikielenä puhuvilla, vertaisten mallit
Pro gradut		
Kirjoittaja(t) ja vuosi	*Hanke*	*Avainsanat*
Fagerjord 2019	LS	konjunktioiden kehittyminen puhekielessä, yhdyslauseet
Gustafsson 2014	LS	osallistuminen, aloitteet, koululaistaitojen kehittyminen
Helkiö 2019	LS	multimodaalisuus opettajan puheen resurssina, kehollisuus
Henriksson 2014	LS	koululaistaitojen kehittyminen valmistavan vuoden aikana
Hyvärinen 2019	LS	direktiivisten ilmausten kehittyminen venäjää ensikielenä puhuvilla
Häkkinen 2016	LS	ymmärrystaitojen pitkittäiskehitys vuorovaikutuksessa, vierusparit
Ikonen 2019	LS	ryhmätyötuntien puheen suunnat, kielivalinnat, multimodaalisuus
Jonkka 2019	V	oppilaan kysymykset, matematiikan oppiminen, yläkoulu

Kauranen 2020	LS	kielenainesten kierrättäminen, korjausaloitteet
Kuusisto 2016	LS	omistuslauseen kehittyminen, vertaisten mallit
Lindborg 2018	V	huomion kiinnittäminen, avuntarpeen ilmaisu
Pikelner 2018	LS	koodinvaihto, oma äidinkieli resurssina, venäjä ensikielenä
Puonti 2014	LS	vuorovaikutus monikielisessä luokassa
Pohjoismäki 2016	LS	luokkahuoneen materiaaliset ja visuaaliset tukielementit
Päivärinta 2017	LS	opettajan korjauskäytänteet
Raappana 2016	LS	itsesäätely ja toiminnanohjaus ryhmässä
Rajamäki 2019	V	monikielinen käsitteenoppiminen, matematiikan oppiminen
Ratilainen 2019	V	kielen tuottaminen, opettajan pedagoginen tuki
Sistonen 2016	LS	kieltorakenteiden kehittyminen
Tahvanainen 2017	LS	*mutta*-sanan käytön kehittyminen pitkittäisaineistossa
Väätäinen 2022	LS	opettajan työrauhapyynnöt, tunnin fokukseen ohjaava kosketus
Äärilä 2022	LS	koulunkäynninohjaajan työrauhapyynnöt, tunnin fokukseen ohjaava kosketus

3.2 Tutkimuskysymykset ja -menetelmä

Tarkastelemme tässä artikkelissa, miten vastasaapuneen koululaisen osallisuutta kouluyhteisöön rakennetaan valmistavassa opetuksessa. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaiset opetusjärjestelyt tukevat oppilaiden osallisuutta ja koulun opetuskieleen sosiaalistumista?
2. Miten kieleen sosiaalistuminen ja osallisuus rakentuvat ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa?

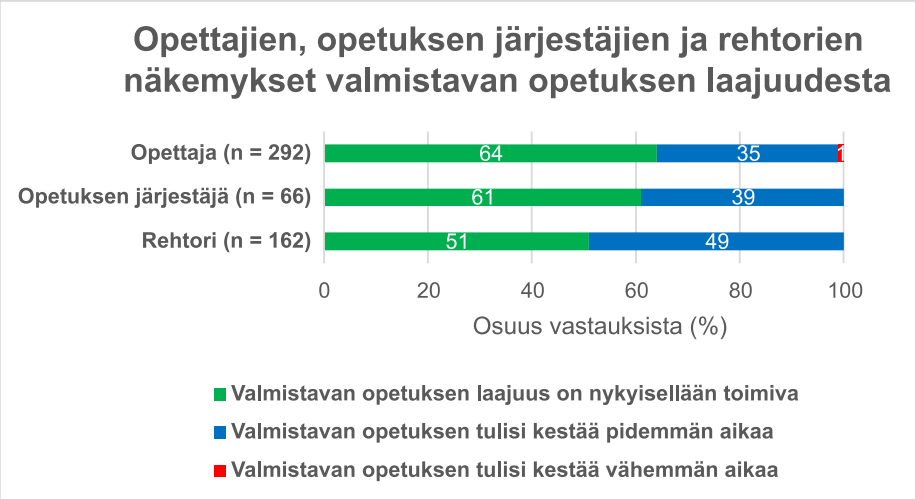
Etsimme aineistoista sisältöjä, jotka valottaisivat kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden kysymystä. Hyödynsimme tässä aineistotriangulaatiota eli käytimme useita eri tavoin kerättyjä aineistoja vastataksemme asettamiimme tutkimuskysymyksiin (Denzin 1970: 301; Hamunen & Konstenius 2020: 141). Ensiksi aineistot käytiin läpi yksi kerrallaan. VOMA-aineistosta valittiin osallisuuteen ja kieleen sosiaalistumiseen liittyvät monivalintakysymykset ja avoimet vastaukset. Avoimia vastauksia tutkittiin

sisällönanalyysin keinoin, ja aineistosta poimittiin tyypillisiä näkökulmia edustavat esimerkit. Etnografisiin aineistoihin pohjautuvat tutkimukset (LS- ja V-aineistot) analysoitiin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Lopuksi aineistojen kuvaamat tulokset asetettiin "päällekkäin" ja kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden kuvaa tarkasteltiin kokonaisuutena. Triangulaation tavoitteena oli tutkimuksen luotettavuuden vahvistaminen sekä tutkitun ilmiön – kielellisen sosialisaation ja osallisuuden – kokonaisvaltainen hahmottaminen monista eri tulokulmista.

4 Tulokset aineistoittain

4.1 VOMA-kyselyaineiston tulokset

Yksi keskeinen valmistavaan opetukseen liittyvä kysymys on opetuksen laajuus, joka on vaihdellut vuosikymmenten aikana puolesta vuodesta vuoteen (ks. valmistavan opetuksen historiasta Suomessa Ahlholm & Latomaa 2023). Tällä hetkellä laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää, ja opetusta annetaan 6–10-vuotiaille 900 tuntia ja sitä vanhemmille 1 000 tuntia. Opetuksen kestosta kysyttäessä suurin osa vastaajista toivoi laajuutta pidennettäväksi; erityisesti valmistavan opetuksen opettajilla oli muita enemmän toiveita opetuksen pidemmästä kestosta (kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajien, opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemykset valmistavan opetuksen laajuudesta.

Opettajien avoimiin kysymyksiin antamat vastaukset paljastavat kuitenkin, miksi suoraviivainen vastaaminen kysymykseen on vaikeaa ja millaiset tekijät vaikuttavat siihen, miten pitkään valmistavan opetuksen pitäisi jatkua. Monet kommentoivat, ettei valmistavan opetuksen kesto sinänsä ole ratkaiseva asia, vaan ennemmin se, saavatko oppilaat opetuksen aikana kontakteja suomen- tai ruotsinkielisiin ikätovereihin.

(1) Kestolla ei ole hirveästi merkitystä, oppilasmäärällä ja suomen puhujilla enemmän[2].

(2) En kannata lyhentämistä tai pidentämistä. – – Kenenkään en toivoisi olevan eristyksissä suomea äidinkielenään puhuvista kovin pitkään, joten tärkeämpi kysymys mielestäni on se, miten opetus järjestetään.

(3) Jag anser inte att tiden är avgörande utan problemet i finska [paikkakunnan nimi] är det att det är svårt att få tillräckligt med stimuli på svenska. Skolkamraterna talar mycket finska på rasterna och om eleven i förberedande undervising kan engelska är det lätt för skolkamraterna att tala engelska i stället.

Kun opettajat toivovat opetuksen kestoa pidennettäväksi, syynä on esimerkiksi oppilaan ikä, aiempi koulupolku ja muut taustatekijät. Niin ikään liian suuri ryhmäkoko vaikuttaa siihen, missä määrin opettajat pystyvät mielestään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja taustatekijöihin liittyviin haasteisiin.

(4) Riittävän kielitaidon saavuttaminen yhdessä vuodessa niin, että oppilas pystyisi opiskelemaan neljännen tai sitä ylempien luokkien sisältöjä on aika kova vaatimus. Monilla valmistavassa opetuksessa olevilla voi olla myös taustalla hyvin rikkinäinen tai jopa olematon koulupolku, mahdollisesti myös kriisejä tai traumoja, joten vuodessa yleisopetukseen siirtyminen on monelle todella haastavaa.

(5) Oikeuskansleri on päättänyt valmistavan opetuksen ryhmäkooksi (12/2015) 8-10 oppilasta. Edelleen ryhmässäni on jatkuvasti 12+ oppilasta suosituksen vastaisesti. Jos ryhmäkoko on liian suuri, myös tukea tarvitaan enemmän. Muutoin oppiminen ei onnistu ja tilanne on jatkuvasti (tunti tunnilta) ”tulipalojen” ehkäisemistä ja paikkaamista, ei opetusta.

Opettajat pohtivat myös sitä, millaiseen opetukseen oppilas siirtyy valmistavan opetuksen jälkeen eli saako oppilas siellä tarvitsemaansa tukea vai ei. Opettajien mukaan on mahdollista, että oppilas passivoituu, jos hän jatkaa omassa ”akvaariossaan” liian pitkään.

2 Lainaukset kyselyaineistosta ovat alkuperäisessä kirjotusasussa.

(6) Noin lukuvuoden mittaisena ajanjaksona VALO mahdollistaa siirtymisen perusopetukseen, tietysti tuettuna. Käytännössä valo-sisältöjen opetus mielestäni jatkuu perusopetukseen siirtymisen jälkeenkin, mutta toisaalta pitempi valo-status saattaisi passivoida oppilasta ja perusopetuksen tavoitteet kannustavat oppilasta kehittymään kohti vuosiluokalla vaadittavaa tasoa.

Miten opetus pitäisi sitten järjestää, yleisopetuksessa vai omassa erillisessä ryhmässä? Esimerkit 7 ja 8 havainnollistavat opettajien ajatuksia integroidun opetuksen hyvistä puolista (ks. myös OKM 2022: 54–56). Etenkin alakouluikäisten tilanne nousi vastauksissa toistuvasti esiin.

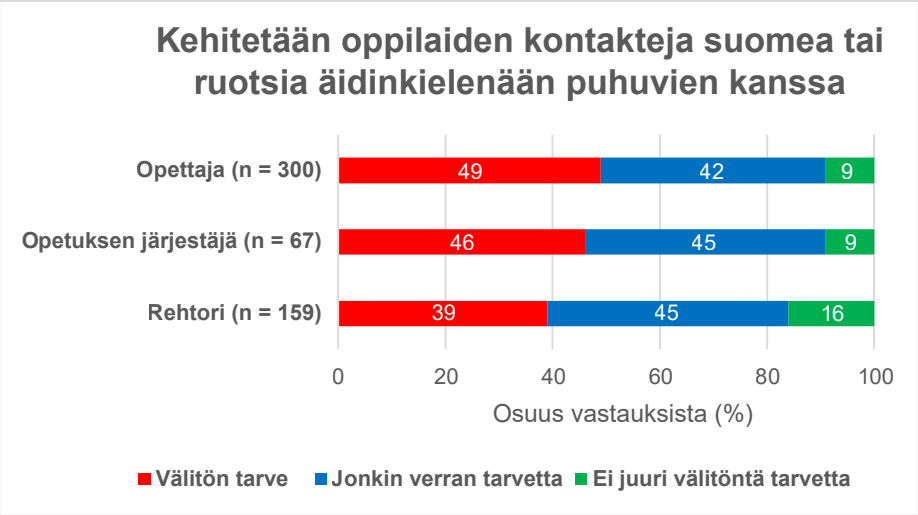
(7) Erityisesti ensimmäisellä ja toisella luokalla integroitu valmistava opetus on riittävä, sillä oppilaat oppivat kielen melko nopeasti yleisopetuksen ryhmässä. Ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa tilanne on varmasti toinen.

(8) Nyanlända elever lär sig enligt min erfarenhet det svenska språket mycket snabbt då de är inkluderade i den allmänna undervisningen.

Valinnan mahdollisuutta – yleisopetus vai oma ryhmä – ei kuitenkaan ole kaikkialla tarjolla, ja sitä puolestaan kuvastaa esimerkki 9. Toimivien käytänteiden kehittäminen voi olla haastavaa esimerkiksi tilarajoitteiden tai suurten opetusryhmien vuoksi.

(9) Oppilaat opiskelevat lähinnä omissa ryhmissä. Kouluun ei ole luotu järjestelmää, jossa valmistavan oppilaiden integrointi esim. taito- ja taideaineisiin olisi systemaattista. Perusopetuksen ryhmät ovat suuret ja luokkatilat pienet. Usein valmistavan oppilaat eivät mahdu integroitumaan näihin ryhmiin.

Erillisen opetusryhmän puolesta puhuvat esimerkiksi pienryhmän turvallinen ilmapiiri sekä opettajan ja mahdollisen koulunkäyntiavustajan tarjoama emotionaalinen tuki (ks. myös Ahlholm & Karvonen 2021; Hedman & Magnusson 2021). Haasteena on kuitenkin se, että kontaktit koulun muihin oppilaisiin voivat jäädä vähäisiksi. VOMA-arvioinnin vastaajien mukaan välitöntä kehittämistarvetta olisikin juuri siinä, että oppilaat saisivat lisää kontakteja suomen- tai ruotsinkielisiin vertaisiin. Tämä kävi ilmi kyselyn kohdasta, jossa kysyttiin opetuksen laadusta. Kohdassa oli 14 valmista vaihtoehtoa tarjolla, ja vastaajia pyydettiin valitsemaan, mihin niistä on ”välitön tarve”, ”jonkin verran tarvetta” tai ”ei juuri välitöntä tarvetta”. Kaikkien vastaajaryhmien mielestä esimerkiksi oppimateriaalien kehittäminen parantaisi opetuksen laatua. Opettajat pitivät tärkeänä ryhmän enimmäiskoon määrittelyä, opetuksen järjestäjät puolestaan moniammatillisen yhteistyön kehittämistä ja rehtorit suomen kielen opetuksen painottamista. Kaikkein tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi nousivat kuitenkin oppilaiden kontaktit suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuviin oppilaisiin (kuvio 2).



KUVIO 2. Tärkein kehittämiskohde valmistavan opetuksen laadun parantamiseksi rehtorien, opetuksen järjestäjien ja valmistavan opetuksen opettajien mukaan.

Miten sitten valmistavan opetuksen oppilaiden oppimista voisi tukea, ja miten kontakteja muihin oppilaisiin voitaisiin lisätä? Seuraavat poiminnot havainnollistavat useiden opettajien työssään kohtaamia haasteita ja heidän näkemyksiään ratkaisuista.

(10) Tarpeeksi S2 tukea, tarpeeksi resurssiopettajia, tarpeeksi koulunkäynninohjaajia, tarpeeksi pieni ryhmäkoko yleisopetuksen ryhmissä, jos valmistavan oppilaita luokassa, valmistavan opetuksen oppilaita tasaisesti luokkiin niin että suomen kieltä puhuvia oppilaita olisi luokassa suhteessa enemmän.

(11) Tilaratkaisut: ei sijoiteta valmistavaa opetusta aivan muualle kouluun ”erityisopetuskäytävälle”, vaan esim. sellaiseen luokkatilaan, jossa on mahdollisuus toteuttaa integrointia kaveriluokan kanssa kätevästi vaikka välioven avaamisella eikä toiselle puolelle koulua jatkuvasti siirtyen.

(12) Valmistavan opetuksen aikana on haasteellista saada kavereita, koska koulun toimipisteet sijaitsevat eri tiloissa ja kaikki oppilaat eivät näe ikätovereitaan luontevasti välitunneilla.

Haasteissa on siis kyse paitsi opetuksen saamista resursseista ja opetusjärjestelyistä myös konkreettisista tilaratkaisuista (vrt. Tajic & Bunar 2020). Niin ikään tuen tarve mainittiin vastauksissa usein. Kyselyyn vastanneet opettajat kuvasivat tuen tarvetta esimerkiksi seuraavasti:

(13) Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen jälkeen, kun oppilas siirtyy lähikouluun, valmistavaa opetusta olisi ehkä hyvä vielä tarjota integroidun valmistavan opetuksen muodossa.

(14) Yleinen tuki ei riitä valmistavan opetuksen jälkeen, vaan oppilaat tarvitsevat oikeanlaista tehostettua kielellistä tukea perusopetuksen puolella.

Kielenoppimisen edistymisen kannalta olennaista on siis mahdollisuus sosiaalistua kieleen ja toisaalta myös tehostettu tuki, jota tarvitaan vielä valmistavan opetuksen jälkeenkin (kielellisesti tuetusta opetuksesta ks. Harju-Autti 2022).

4.2 Luokkahuoneaineistojen tulokset

Seuraavaksi lähestymme valmistavaa opetusta laadullisen etnografisen tutkimuksen näkökulmasta. Tarkastelemme LS- ja V-aineistojen pohjalta tehtyjen tutkimusten tuloksia kokonaisuutena ja keskitymme siihen, miten kieleen sosiaalistuminen ja oppijoiden osallisuus rakentuvat ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen luokissa.

4.2.1 Vertaispuhujien mallit ja kielen rakenteiden käyttöön sosiaalistuminen

Kun kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, oppiminen ei aina tapahdu suoraviivaisesti, helpoimmasta rakenteesta vaikeaan, vaan opittuihin sisältöihin vaikuttavat ympäristö ja sen sosiaaliset komponentit (van Lier 2000: 254–255). Tällainen rakenteiden kehittymisen epälineaarisuus on yhteinen havainto LS-pitkittäisaineiston kielen rakenteita tarkastelevista tutkimuksista (Sistonen 2016; Tahvanainen 2017; Fagerjord 2019; Hyvärinen 2019; Routarinne & Ahlholm 2021; Yli-Piipari 2021). Esimerkiksi LS-aineiston venäjänkieliset oppijat omaksuivat suomen kieltorakenteen puheeseensa ennen omistusrakennetta. Tämä oli siinä mielessä odotuksenvastaista, että omistuslauseen rakenne on samankaltainen suomessa ja venäjässä, kun taas kieltorakenteet poikkeavat toisistaan. Kieltolauseen nopeaan kehittymiseen vaikuttikin sen esiintymistiheys ja käyttötarve luokkahuoneessa: kieltäminen on sosiaalisesti tärkeä vuorovaikutustoiminto, jolla ilmaistaan omia rajoja. (Yli-Piipari 2021; vironkielisen oppilaan kieltorakenteen kehityksestä ks. Sistonen 2016.) Sitä vastoin omistuslauseen käyttöön oppilaat eivät saaneet toistuvia malleja yhtä säännöllisesti.

Kielenkäytön malleja saadaan luokkahuoneessa kaikilta sen jäseniltä. Opettajalla ja oppilaalla on kuitenkin luokkahuonetilanteessa tietyt institutionaaliset roolit, jotka poikkeavat toisistaan. Näin myös toiminnan tavoitteet ovat erilaiset: opettaja ohjeistaa ja oppilas toimii ohjeiden mukaan (Tainio 2007: 50). Kielenkäyttökin on erilaista, ja luokkahuoneen roolit ja toiminnan tavoitteet määrittävät sen, millaisia suomenkielisiä kielenkäytön malleja kielenoppija saa vuorovaikutuksesta. Muun muassa eräs venäjänkielinen oppija käytti suomenkielisissä direktiiveissään yksisanaisia lausumia (esim. *viivotin!* 'anna minulle viivoitin'), kun taas imperatiivit hän tuotti ensimmäisten

kuukausien aikana äidinkielellään venäjäksi ja luokan lingua francalla englanniksi (esim. *give me*) (Hyvärinen 2019). Hän ei tuottanut suomenkielisiä arkisia imperatiiveja, kuten *anna*. Hyvärinen (2019) havaitsi, että opettaja käytti puheessaan imperatiiveja, joista oppija olisi teoriassa voinut ottaa mallia. Oppilaan roolin näkökulmasta opettajan käyttämien verbien imperatiivimuodot eivät kuitenkaan olleet hyödyllisiä. Sitä vastoin tilanteessa, jossa oppilas toimi apuopettajana vertaisoppilaalle, hän käytti yllättäen puheessaan imperatiivia *tee*, jota hän ei muuten ollut tuottanut. Tässä kielenkäytön tilanteessa oppilas asettui opettajan rooliin ja hyötyi opettajansa aiemmin antamasta kielellisestä mallista. Havainto on osoitus aktiivisen toimijuuden ratkaisevasta merkityksestä kielellisessä sosialisaatiossa.

Myös Kuusisto (2016) sai samankaltaisia tuloksia luokkahuoneroolien merkityksestä kieleen sosiaalistumisessa. Tutkiessaan omistuslauseen käyttöä LS-aineistosta hän havaitsi, että oppilaiden ja opettajien tuottamien lauseiden omistajien persoonamuodot olivat erilaisia: oppilaat käyttivät useimmiten yksikön 1. persoonaa, kun taas opettajat käyttivät yksikön 2. ja 3. persoonaa sekä monikon 2. persoonaa. Opettaja oli näissä tilanteissa usein kysyjän roolissa (esim. *Onko sulla se paperi?*), kun taas oppilas vastasi kertomalla itsestään (esim. *Minulla on kynä*). Erot kielenkäytössä johtuivat Kuusiston (2016) mukaan luokkahuonetilanteesta, jossa opettajan rooliin kuului kysymysten kysyminen ja oppilaiden rooliin vastaaminen. Merkittävää olikin, että useiden oppilaiden omistusrakenteiden käytön määrä tai laatu ei juuri muuttunut valmistavan vuoden aikana, ja vaikutti siltä, että oppilaat olisivat hyötyneet omistuslauseiden mallina enemmän toisista oppilaista kuin opettajasta. Tätä havaintoa tukee niin ikään Yli-Piiparin (2021) tutkimus samasta aineistosta: hänen tutkimansa venäjänkieliset oppilaat eivät vaikuttaneet saavan omistuslauseen malleja oman kielenkäyttönsä tarpeisiin, sillä opettajan ja oppilaan roolit ja näin ollen myös käytetyt rakenteet olivat erilaisia.

Tulosten perusteella oppilaat näyttävät saavan vuorovaikutustilanteisiin tarvitsemiaan kielenkäytön malleja usein vertaisiltaan. Oppilaat toki hyötyvät myös opettajan mallista, mutta on tilanteita, joissa opettajan puheessaan tuottamat rakenteet eivät vastaa oppilaan senhetkisiä informaalin kanssakäymisen kielenkäyttötarpeita. Ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa suomenkielisiä vertaisia ei tavallisesti ole, ja siksi oppilailla ei ole kielenkäytön malleja kaikkiin vuorovaikutustilanteisiin. Tämä voi heijastua kielivalintoihin, sillä suomenkielisten tarjoumien puuttuessa oppilaat pyrkivät ilmaisemaan asiansa muilla osaamillaan kielillä (Pikelner 2018; Ikonen 2019).

4.2.2 Osallisuuden tukeminen dialogissa

Valmistavan opetuksen ryhmä on luonteeltaan kokonaisvaltainen: ryhmässä opitaan vuoden aikana uutta kieltä, uusia aineita ja uusia taitoja. Lisäksi ryhmä on paikka sosiaalisten suhteiden solmimiselle. Andonov (2013) analysoi oppimistilanteiden dialogisuutta ja sitä, miten oppilaat kehittivät kaiken aikaa keinoja kommunikoida toisten oppilaiden kanssa. Myös opettajan työhön kuului jatkuva dialogi eri oppilai-

den kanssa. Opettajalta vaadittiin erityistä herkkyyttä, jotta hän pystyi huomioimaan erilaiset kokemustaustat ja lähtökohdat luokkahuoneessa (vrt. etuoikeuksien kehään, Riitaoja & Piippo 2023). Lisäksi opettajan tehtävänä oli luoda lyhyessä ajassa turvallinen ilmapiiri, jossa kaikki saivat kokea kuuluvuuden tunnetta.

Valmistavassa luokassa vuorovaikutus on merkittävää myös suomalaiseen kouluun tutustumisen kannalta. LS-aineistoa tutkittaessa huomattiin, että suomen kielen taidon ohella koululaistaidot kehittyivät, sillä vuoden aikana oppilaat muuttivat toimintaansa luokkahuoneen käytänteiden ja pedagogisten tavoitteiden edellyttämään suuntaan. He oppivat esimerkiksi hakemaan tietoa kirjoistaan ja vihoistaan (Henriksson 2014) ja tekemään vuorovaikutusaloitteita aiempaa oma-aloitteisemmin (Gustafsson 2014; Häkkinen 2016). Aloitteellisuus näkyi myös pidentyneinä ja aiempaa vastavuoroisempina keskusteluketjuina (Häkkinen 2016). Samoin V-aineistosta havaittiin, että oppilaiden tekemät kysymykset ovat kielenoppimisen alkuvaiheessa nonverbaalisia ja epätarkkoja avunpyyntökysymyksiä, ja opettajan tehtävänä on ensin neuvotella oppilaan kanssa ongelman sisällöstä (Lindborg 2018; Jonkka 2019, 2023: 307–308). Pitkittäisaineistosta (LS) oli kuitenkin nähtävissä, miten oppilaiden oppitunneilla esittämät kysymykset muuttuivat luonteeltaan: suorittamiseen liittyvistä avunpyynnöistä ja ongelmien käsittelystä siirryttiin oppitunnin sisältöihin keskittyviin kysymyksiin (Gustafsson 2014). Nämä muutokset kertovat niin kieleen kuin ympäristöönkin sosiaalistumisesta.

Opettajan tai koulunkäynninohjaajan tuen rooli on valmistavassa opetuksessa suuri (Puonti 2014; Raappana 2016; Päivärinta 2017; Helkiö 2019, 2021; Routarinne ym. 2020; Ahlholm & Karvonen 2021; Väätäinen 2022; Äärilä 2022; Routarinne ym. 2023). Tutkiessaan pelaamista opetuksen muotona Ratilainen (2019, 2023) havaitsi, että opettaja toimi tilanteen aktiivisena ohjaajana ja auttoi, kun avuntarvetta ilmeni. Hän tuki kielentuottamista ja piti yllä rakentavaa vuorovaikutusta. Oppilaslähtöisessäkin oppimistilanteessa opettaja ohjasi toimintaa vahvasti saavuttaakseen opetuksen pedagogiset tavoitteet. Opettajan tai koulunkäynninohjaajan tehtävänä oli myös tarvittaessa palauttaa oppilaiden huomio takaisin tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja näin ohjata tunnin kulkua sekä edistää luokkahuoneen työrauhaa (Routarinne ym. 2020; Väätäinen 2022; Äärilä 2022). Lisäksi opettajan pedagoginen ohjaus liittyi materiaalisen ympäristön käyttöön (Pohjoismäki 2016) ja istumajärjestysten säätelyyn (Gustafsson & Ahlholm 2023).

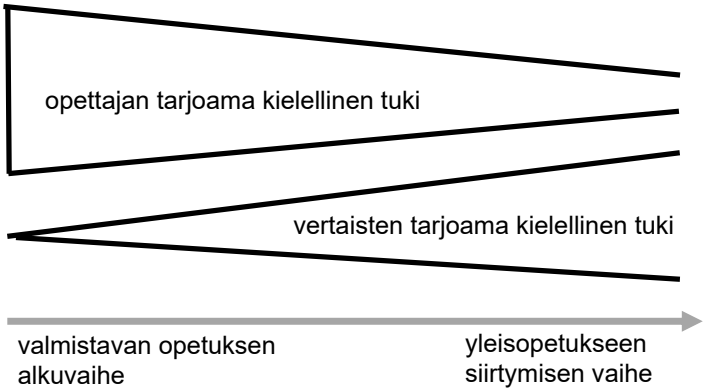
Opettajan tuen merkityksen ohella myös vertaissuhteiden luominen on olennainen osa oppijan arkea ja kouluun kiinnittymistä. Luokkahuone on sosiaalisena ympäristönä luonnollinen paikka sosiaalisten suhteiden rakentamiselle. Aineistoissamme oppilaat osoittivat keskinäistä kiintymystä esimerkiksi leikillisin kosketuksin (Tainio & Karvonen 2023: 87–90). Ensikielen merkitys luokkahuonevuorovaikutuksessa oli suuri, ja yhteinen ensikieli vaikutti oppilaiden välisiin keskusteluihin ja ystävyyssuhteisiin vahvistavasti. LS-aineistosta voitiin esimerkiksi havaita, että luokan vironkieliset ja samanikäiset pojat muodostivat oman sosiaalisen ryhmänsä ja että venäjän kielen avulla käytiin yksityisiä keskusteluita (Pikelner 2018). Niin ikään oppilaiden käyttöön

ottama lingua franca -englanti osoittautui keskeiseksi ryhmään liittymisen keinoksi (Ahlholm 2015; Routarinne & Ahlholm 2021). Englantia käytettiin LS-aineiston luokassa oppilaiden kesken kommunikoimiseen, jolloin sillä oli sekä vuorovaikutuksellinen että vertaisryhmään sidostava rooli. Molemmissa aineistoissa englanti toimi myös asiantuntijakeskustelun mahdollistajana, eli valmistavan luokan oppilaat saattoivat osoittaa lingua franca -englannin avulla episteemistä osallisuuttaan. Matematiikan tehtävien äärellä käydyt ongelmanratkaisukeskustelut olivat yläkoululaisilla tyypillisesti monikielisiä: tehtävänantoa luettiin suomeksi ja sen merkityksistä neuvoteltiin parin kanssa muillakin kielillä, esimerkiksi yhteisellä äidinkielellä tai englanniksi (Rajamäki 2019; Piippo & Lankinen 2023; Portaankorva-Koivisto 2023). Tutkimuksissa oppilaiden ensikielten käyttö ja lingua franca -englanti näyttäytyivätkin autenttisina itseilmaisun välineinä ja kumpusivat omien ajatusten kommunikoinnin ja sosiaalisten suhteiden muodostamisen tarpeesta. Osallisuutta rakennettiin eri tilanteissa eri kielillä sekä käyttämällä muita modaliteetteja, kuten eleitä ja kosketuksia.

Valmistavan opetuksen ryhmässä sekä opettajan että vertaisten sosiaalinen tuki ovat tärkeitä niin koulukielen haltuunoton kuin osallisuuden kokemuksenkin kannalta. Kielenainesten kierrättäminen on ryhmän vuorovaikutukselle ominainen tapa rakentaa yhteisyyttä ja osallisuutta (Kauranen 2020). Aineistoesimerkeistä voidaan huomata, että vertaissuhteiden merkitys korostuu sekä kielenoppimisen että osallisuuden rakentumisessa. Oppija pyrkii liittymään ryhmään käyttäen osaamiaan kieliä ja omaksuu uusiakin kieliä vastatakseen sosiaalisen ympäristönsä asettamiin vaatimuksiin. Duff ja Doherty (2014: 65–66) kuvaavatkin kielellistä sosialisaatiota ja toimijuutta liikkeessä olevaksi sykliksi, jonka keskiössä kielellinen ja kulttuurinen taito kehkeytyvät. Tässä kokonaisuudessa rakentuu myös koulukielen oppiminen. Vaikka oppija peilaa toimintaansa jatkuvasti suhteessa vertaisiin, on opettajan rooli merkityksellinen kokonaisuuden tukemisessa sekä emotionaalisesti että pedagogisesti.

5 Yhdessä vai erikseen: aineistotriangulaation yhteenveto

Seuraava kuvio kiteyttää päätelmämme. Kuviossa ei oteta huomioon ikätekijää, traumataustaisten oppilaiden erityistarpeita tai muita sosiaalisia muuttujia, vaan siinä pelkistetään kielellisen sosialisaation vaiheet arjen kielitaidon ja tiedonalojen kielitaidon oppimisen vaiheiksi. Yläpuolella oleva avoin kolmio kuvaa opettajan tarjoaman kielellisen tuen määrää, ja alapuolella oleva kulma kuvaa kohdekieltä puhuvien vertaisten kielellisen tuen tarjontaa. Nuoli kuvaa aikajanaa: vasemmalla on uuteen maahan saapumisen vaihe ja oikealla yleisopetukseen siirtymisen vaihe. Yleisopetukseen tultaessa opettajan tuen määrä vähenee suhteessa vertaistuen tarjonnan määrään.



KUVIO 3. Opettajan ja vertaisten kielellisen tuen tarjonta.

Uuteen kieliyhteisöön sosiaalistumisen alkuvaiheessa arkisten ikätasoisten mallien tarve on suuri. Tässä vaiheessa koulutusjärjestelmä tarjoaa vahvaa aikuisen tukea, joka toteutetaan tavallisesti ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa. Ryhmässä voi olla sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja. Noin vuoden mittaisen jakson kuluttua oppilaan oletetaan olevan kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla, ja siinä vaiheessa siirrytään jokapäiväisen käyttökielen opiskelusta systemaattisempaan tiedonalojen kielen opiskeluun yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Kun kielelliset haasteet lisääntyvät tiedonalojen kielen opiskelun myötä, kasvaa tarve opettajan tukeen. Tässä vaiheessa koulutusjärjestelmä puolestaan tarjoaa siirron suureen vertaisryhmään, jossa aikuisen tuki vähenee. Riippuu kunnasta ja koulusta, onko siirtymisen jälkeen tarjolla kielellisesti tuettua opetusta (Harju-Autti 2022).

Opetuksen tavoitteena olevan kehittyvän alkeiskielitaidon tason voinee – ainakin teoriassa ja ideaalitilanteessa – saavuttaa kuuntelemalla ja toistamalla vertaispuhetta jokapäiväisissä koulutilanteissa. Teoreettinen ideaalitilanne olisi sellainen, jossa kouluympäristö kokonaisuudessaan tukisi vuorovaikutusta sekä emotionaalisella tasolla että funktionaalisesti ja oppilaan toimijuuden kokemus olisi vahva. Kuuntelemalla ja vähitellen tuttuja fraasien osia toistamalla oppilas voisi oppia vertaisilta esimerkiksi aamutervehdykset, säästä ja vaatetuksesta puhumisen, koulumatkan kulkuvälineiden ja suuntien ilmaukset, omien tunnetilojen ilmaukset sekä arkiset vuorovaikutustilanteet, pyytämisen ja kieltämisen (ks. esimerkit 6, 7 ja 8 tässä tekstissä; myös Kotilainen & Kurhila 2019; Ahlholm & Piippo 2023). Valmistavan luokan jälkeen vaatimukset kuitenkin kasvavat nopeasti: on ymmärrettävä puhetta siitä, mikä ei näy, vastattava perustelevin virkkein, reagoitava tarkoituksenmukaisesti verbaalisiin ohjeisiin ennakoimattomissa tilanteissa sekä tuotettava tarkkoja ja monipolvisia kuvauksia eri oppiaineista. On kirjoitettava raportteja, kuvauksia ja esseitä tekstilajiin sopivalla kielellä. Valmistavan luokan jälkeisiä tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa, jollei ensin ole opittu aktii-

visesti tuottamaan arjen kieltä, jota kuvataan kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla. Akateemisen kielenkäytön tavoitteita ei myöskään ole edes teoriassa mahdollista saavuttaa pelkästään kuuntelemalla ja toistamalla vertaisten puhetta ja toimintaa. Siksi opettajan tarjoaman tuen tarve kasvaa jyrkästi siinä vaiheessa, kun oppilas siirtyy valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta yleisopetuksen opetussuunnitelmaan.

Maahanmuuton syitä on monia, mutta usein taustalla on jokin kriisi. Se voi olla luonteeltaan senkaltainen, että oppilas tarvitsee vahvaa emotionaalista tukea, ja tämä voi joissain tapauksissa olla peruste erityiseen pienryhmään siirtämiselle. Tavallisesti asia ei kuitenkaan ole näin, vaan pakolaiskasvatuksen tutkijoiden mukaan (esim. Chase 2012: 863–865) tärkeä osa emotionaalista tukea kriisitilannetta eläville koululaisille on tavallinen ja rutiininomainen kouluarki tavallisessa luokassa. Uuteen kieleen sosiaalistuminen ei myöskään itsessään vaadi erillistä pienryhmää, vaan se voi hyvin alkaa yleisopetuksen ryhmässä, joka on riittävän pieni ja jossa aikuiset varmistavat turvallisen vertaisvuorovaikutuksen. Mitä vanhempia oppilaat kuitenkin ovat, sitä pikemmin heidän on päästävä alkuun tiedonalojen kielenkäyttöön sosiaalistumisessa, ja tässä tarvitaan koulutetun opettajan tukea.

Opettamalla kieltä pyritään jouduttamaan kielellistä sosiaalistumista. Joskus kieltä opetetaan eristämällä puhuja sosiaalisesta vertaisryhmästä tarkastelemaan kieltä ja sen käyttöä abstraktiona. Kielen tarkastelu erillisenä entiteettinä edellyttää kuitenkin kehittynyttä metakielellistä taitoa, ja koululaisilla tällaiset taidot ovat vasta kehittymässä. Kielenopetuksen yksi tavoite onkin kehittää metakielellisiä valmiuksia. Motivaatio kielenoppimiseen on kuitenkin lähtökohtaisesti ja oletusarvoisesti kielen sosiaalisessa komponentissa, joka on vahvimmillaan vertaisten parissa.

Koululaisen kielellinen sosialisaatio on yksinkertaistetusti ilmaistuna kaksitahoinen kysymys. Kielellinen sosialisaatio on ensinnäkin osallistumista kieltä käyttävän yhteisön elämään kieltä käyttämällä (Ochs & Schieffelin 1984: 296). Koulussa tätä puolta vahvistaa tasaveroinen kommunikaatio vertaisryhmän kanssa. Sosialisaation perustana on siis liittyminen vertaisryhmään, jonka kanssa eletään arkea. Tässä opettajan rooli liittyy toiminnan puitteisiin: opettaja mahdollistaa vuorovaikutuksen ja takaa läsnäolollaan turvallisen ilmapiirin. Toiseksi kyse on uuden kielen ja koulun eri tiedonalojen kielellisten käytänteiden omaksumisesta (Ochs & Schieffelin 1984). Jälkimmäinen kielellisen sosialisaation ulottuvuus liittyy koulun ydintehtävään, ja se toteutuu ammattitaitoisten opettajien johdolla. Peruskoululaisen edellytetään koulussa kehittyvän eri tiedonalojen ymmärtäjäksi ja yleiskielellä tuotettujen tekstien lukijaksi ja kirjoittajaksi tai kuulijaksi ja puhujaksi. Tässä toisessa tehtävässä ammattitaitoisen opettajan rooli on perustavanlaatuinen.

6 Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet valmistavan opetuksen tutkimusaineistoja kielellisen sosialisaation viitekehyksen kautta. Olemme kiteyttäneet keskeisiksi tulkitsemiamme havaintoja tämän tutkimuksen tuloksiin. Alakoulun puolelta oli käytössä pitkittäisaineisto, joka kuvaa suomen kielen kehittymistä lukuvuoden ajalta. Yläkouluista tällaista aineistoa ei ole, joten vastaavaa tarkastelua ei ole voitu tehdä yläkouluikäisistä. Laajassa aineistossamme on lisäksi paljon sellaista, jolle tiivis tarkastelumme ei tee oikeutta. Erityisesti etnografinen aineisto on aina altis monitulkintaisuudelle, ja viitekehys antaa tietynlaiset linssit aineiston tarkastelulle. Kirjoittajina olemme vastuussa tulkintojen puutteista ja tiedostamme, että pohdintamme valmistavan opetuksen ongelmakohdista on puheenvuoro keskustelussa, joka kaipaa useita näkökulmia ja viitekehyksiä.

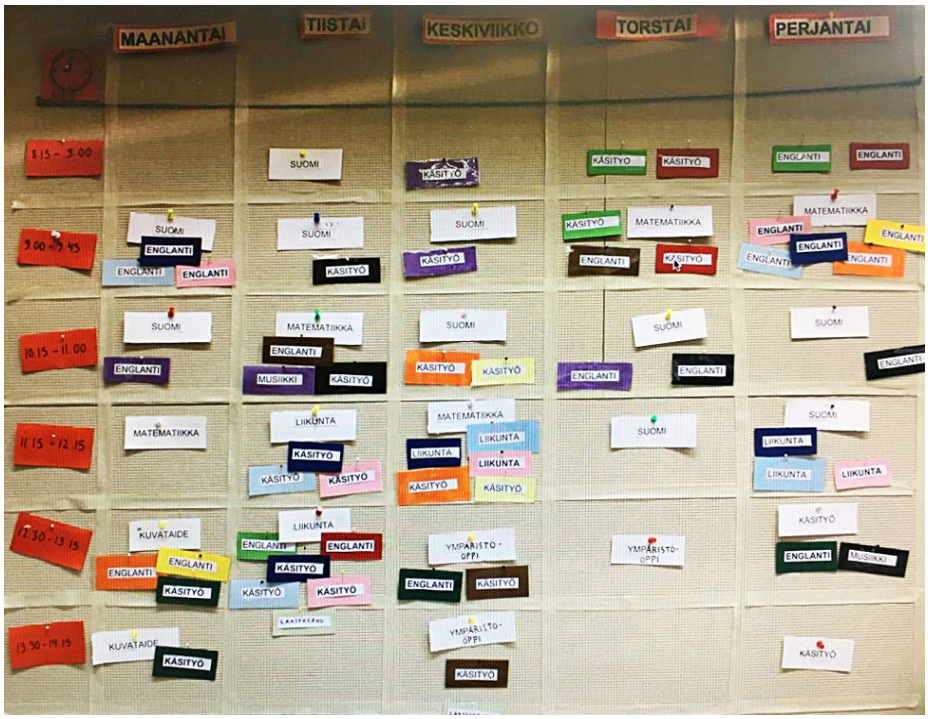
Valmistavan opetuksen järjestämisen käytänteet vaihtelevat kunnittain ja kouluittain. VOMA-aineiston opettajien vastausten perusteella joissain kouluissa pohja vastasaapuneiden oppilaiden integraatiolle on rakennettu osaksi koulun toimintakulttuuria ja rakenteita. Kaikissa kouluissa tilanne ei ole näin hyvä, vaan rakenteet, kuten luokkakoot ja erilliset tilat, vaikeuttavat integraatiokäytänteiden luomista. Opetushallituksen ohjeet ovat linjanvetoja, joiden soveltaminen on kuntien vastuulla, minkä vuoksi järjestelyissä voi olla suuriakin eroja. Tämä antaa mahdollisuuden huomioida erilaiset koulukontekstit ja oppilaat yksilöinä. Väljistä linjauksista seuraa kuitenkin käytännössä myös se, että oppilaat eivät saa yhdenvertaista kohtelua eri puolilla maata.

Tarkastelemissamme luokkahuoneaineistoissa valmistava opetus toteutettiin ryhmämuotoisena erillisissä luokkahuoneissa. Aineistoista piirtyy kuva ilmapiiriltään lämpimistä ja osallistavista pienryhmistä. Avoimeksi jää kysymys, kuinka erillisessä pienryhmässä voidaan tukea oppilaita osallisuuteen koko kouluyhteisön tasolla. Tämä kysymys on taustalla myös kuviossa 3, jossa esittelemme ristiriitaa opettajan tuen tarpeessa ja tarjonnassa. Kielenoppimisen alkuvaiheessa on olennaista oppia arjen kieltä, ja tähän tarvitaan vertaisen antamaa mallia. Etnografisten aineistotutkimusten tulokset kertovat opettajan tuen olevan vahvaa ryhmämuotoisena opetuksena toteutetussa järjestelyssä. Tarkastelluissa opetustilanteissa oli kuitenkin puutetta suomenkielisten vertaisten tarjoamasta kielellisestä esimerkistä: oppituntien sisältöihin, kuten tiedonalakohtaisiin sanastoihin ja ilmiöihin, liittyvät keskustelut käytiin suomeksi, mutta spontaanit tarvepohjaiset aloitteet, joihin oppilas ei saanut tarvitsemaansa mallia luokkahuonevuorovaikutuksesta, olivat usein muun- kuin suomenkielisiä. Lisäksi sosiaalisten suhteiden solmimiseen tähtäävät keskustelut käytiin usein yhteisellä ensikielellä tai lingua franca -englannilla.

Heti arjen kielen alkeiden opiskelun jälkeen koulussa aletaan suuntautua yleisopetuksen opetussuunnitelmien mukaiseen tiedonalojen opiskeluun. Tässä vaiheessa oppilas tarvitsee koulutetun opettajan vahvaa tukea, joka kohdistuu nimenomaan

kielen merkitysten ja käsitesisältöjen avaamiseen. Vaikka oppilaat tarvitsevat toiminnan jäsentämiseen ja pedagogisen fokuksen ylläpitoon aikuisen tukea alusta saakka, kasvaa spesifin kielellisen tuen merkitys sitä suuremmaksi, mitä syvemmälle tiedonalojen abstraktiin käsitteenmuodostukseen edetään. Yleisopetukseen siirtymisen vaiheessa opettajan kielellisen tuen tarve kasvaa jyrkästi.

Valmistavan opetuksen valtakunnalliset linjaukset ohjaavat integroimaan oppilaat taito- ja taideaineissa sekä mahdollisuuksien mukaan muissakin aineissa yleisopetuksen ryhmiin heti ensimmäisestä viikosta alkaen. *Vastaantulo*-aineistoon kuuluva valokuva (kuva 1) havainnollistaa ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen luokan integroinnin arkista haastavuutta.



KUVA 1. Valmistavan opetuksen ryhmän lukujärjestys. Valkoiset laput kuvaavat ryhmän oman luokkatilan tunteja, ja värikkäisiin lappuihin on merkitty oppilaiden integraatiotunnit muissa luokissa. Jokaisella oppilaalla on henkilökohtainen värikoodi. (Lähde: *Vastaantulo*-hankkeen valokuva-aineisto.)

VOMA-aineiston tarkastelu vahvistaa etnografia-aineistojen luomaa kuvaa ryhmän integroinnin käytännön haasteista. VOMA-aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että valtakunnallista ohjeistusta ei aina noudateta. Ryhmän lukujärjestyksen luominen ja valmistavan luokan kotiryhmän toiminnan organisointi useiden yleisopetuksen luok-

kien ohjelmia mukailevaksi on erittäin haastavaa, eikä opettajilla ole aina resursseja toimia linjausten mukaisesti. Niinpä ryhmämuotoinen valmistava opetus jää liian monissa tapauksissa muusta koulunkäynnistä erilliseksi saarekkeeksi. Valmistavasta ryhmästä yleisopetukseen siirtyvä oppilas joutuukin aloittamaan sosiaalisen piirinsä rakentamisen miltei alusta samaan aikaan, kun hän opettelee uusia luokkahuonekäytänteitä ja kun sisällölliset tavoitteet kasvavat kiihtyvään tahtiin.

Tulosten perusteella voi argumentoida sellaisten järjestelyiden puolesta, jotka mahdollistavat vahvan vertaistuen vastasaapuneiden koululaisten ensimmäisten viikkojen ja kuukausien aikana ja jotka säästävät resurssia siihen, että koulutetun ammattilaisen tukea voidaan vahvistaa hiukan myöhemmässä kielenoppimisen vaiheessa. Laaja aineistotarkastelu osoittaa kuitenkin samalla yhdessä vai erikseen -kysymyksen moniulotteisuuden. Aineistojen perusteella ei nimittäin voi ykskantaan todeta, että suoraan yleisopetukseen integroitu valmistava opetus olisi aina paras vaihtoehto edes nuorimmille oppilaille. On muistettava myös oppijoiden yksilölliset emotionaalisen tuen tarpeet: traumataustaisten oppilaiden kanssa ammattitaitoisen opettajan ja ylipäätään aikuisten läsnäolon merkitys korostuu jo heti valmistavan opetuksen alkuvaiheessa. Vaikka erityisryhmä ei olisi tarpeen, ovat ryhmän rutiinit ja turvallisuus kiistatta edellytyksiä vastasaapuneiden oppilaiden kielenoppimiselle (esim. Ahlholm & Piippo 2023) ja suurryhmä ja strukturoimaton avotilaympäristö voivat näiltä osin olla haastavia oppimisympäristöjä (avotilojen kosketusvuorovaikutuksesta ks. Niemi 2023). Etnografiset tutkimukset osoittavat lisäksi havainnollisesti sen, miten tärkeä rooli opettajalla on luokkahuoneessa rakennettaessa pedagogisten tavoitteiden mukaista dialogia (esim. Andonov 2013; Karvonen & Tainio 2023; Ratilainen 2023; Routarinne ym. 2023). Tämän vuoksi niin ikään yleisopetukseen integroitu valmistava opetus on paljolti opettajan varassa. Opettajan ohjauksessa toteutuu myös vertaistuki; vertaistuen toteutuminen ei siis tarkoita sitä, että kielenopetus olisi oppilaiden vastuulla. Nykykoulun käytänteiden kannalta on tulevaisuudessa tärkeää tutkia sitä, miten alkava kielitaito kehkeytyy sellaisissa koulun ympäristöissä, joissa opettajan ohjaus ei ole yhtä tiivistä kuin luokkahuonetunneilla. Olisi siis tutkittava, millaisia kielenoppimistilanteita syntyy esimerkiksi erilaisten avoimien tilojen, välituntien ja liikuntatuntien vuorovaikutustilanteissa.

Vastasaapuneet oppilaat eivät aloita valmistavaa opetusta tyhjinä tauluina – ”ummikkoina” –, vaan heillä on jo valmiiksi kielitaitoa yhdessä tai useammassa kielessä. Ensimmäinen kouluvuosi uudessa kieliympäristössä on silti oppilaille kognitiivisesti hyvin kuormittava, sillä aikaa on vähän ja opittavaa paljon. Piippo ja Lankinen (2023) havainnollistavat, kuinka limittäiskieliset käytänteet voivat vähentää oppilaiden kognitiivista kuormitusta ja ovat siten omiaan helpottamaan uuden kielen oppimisprosessia. Oppilaiden äidinkielen tukeminen ei siis sulkisi pois uuden kielen oppimista, vaan voisi päinvastoin edistää sitä ja samalla tuottaa oppilaille lisää osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia (Lehtonen 2022). Olisikin tärkeää tutkia, miten ja missä

määrin valmistavassa opetuksessa ja monikielisissä luokissa hyödynnetään oppilaiden aiempaa kieliosaamista.

Tarkastelemamme aineistot herättävät kysymyksen eräänlaisesta kielenopetuksen ja kielenoppimisen välisestä jännitteestä tai jopa ristiriidasta. Opettaminen on toimintana painottunut tiedollisiin prosesseihin: muistamiseen, ymmärtämiseen, soveltamiseen, analysoimiseen ja arvioimiseen (vrt. Bloomin taksonomia, Bloom 1956: 201–207). Etnografiset havainnot kielenoppimisesta luokkahuoneissa liittyvät kuitenkin sosiaalistumiseen ja sosiaalisiin prosesseihin, joita ovat esimerkiksi ryhmään liittyminen, kasvojen säilyttäminen, etäisyyden ja läheisyyden säätely, aloitteen tekeminen, vastaaminen ja myötäily, kieltäminen ja suojautuminen, avun pyytäminen ja avun saaminen sekä luottamus. Kielellisen sosialisaation viitekehys antaa mahdollisuuden tutkia kielipedagogista kokonaisuutta sosiaalisten prosessien kautta. Avaukset tunnetaitojen opettamisen vahvistamiseksi (esim. Tomperi ym. 2022) ovat myös kielellisen sosialisaation viitekehyksestä katsottuna kiinnostava ja toivottava uusi tutkimussuuntaus. Tulevaisuudessa olisi panostettava pitkittäisaineistojen keräämiseen yläkoulunkin valmistavan vuoden ajalta. Eri-ikäisten oppilaiden suomen kieleen sosiaalistumisen alkuvaihetta tulee edelleen systemaattisesti tutkia.

Kirjallisuus

Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. https://journal.fi/afinla/article/view/53774

Ahlholm, M. 2019. 'Vastasaapunut' on tarpeellinen käsitetyökalu koulutussuunnittelussa. Blogiteksti sivustolla M. Ahlholm & N. Lankinen (toim.) *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019*. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/2018/11/ [luettu 15.2.2023]

Ahlholm, M. & P. Portaankorva 2018. The language factor – what exactly is it? Bilingual speakers of Russian and Finnish solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education, 23* (3–4), 101–123.

Ahlholm, M. & U. Karvonen 2021. Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. *Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 166–184. https://doi.org/10.30660/afinla.99081

Ahlholm, M. & N. Lankinen (toim.) 2021. *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019*. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/ [luettu 5.2.2023]

Ahlholm, M., A. Slotte & K. Wallinheimo 2022. Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoululaisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society.* AFinLAn vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–43. https://doi.org/10.30661/afinlavk.114589

Ahlholm, M. & S. Latomaa 2023. Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 35–56.

Ahlholm, M. & I. Piippo 2023. Askeleet alkuvaiheen kielenoppimiseen: esimerkkinä yksi peruslausetyyppi. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 91–119.

Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi: merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus*, *44* (3), 299–312.

Aro, M. 2015. In action and inaction: English learners authoring their agency. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan, 48–65.

Bloom, B. S. 1956. A condensed version of the Taxonomy of Educational Objectives. Teoksessa B. S. Bloom (toim.) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain.* New York: David McKay Company, 201–207.

Bunar, N. 2010. *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Burdelski, M. J. & K. M. Howard 2020. Introduction. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development.* Cambridge: Cambridge University Press, 1–26.

Cekaite, A. 2020. Teaching words, socializing affect, and social identities: negotiating a common ground in a Swedish as a second language classroom. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development.* Cambridge: Cambridge University Press, 112–131.

Chase, E. 2012. Security and subjective wellbeing: the experiences of unaccompanied young people seeking asylum in the UK. *Sociology of Health & Illness, 35* (6), 858–872. https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2012.01541.x

Denzin, N. 1970. *The research art in sociology*. London: Butterworth.

Duff, P. A. 2010. Language socialization. Teoksessa N. H. Hornberger, S. L. McKay & S. Lee (toim.) *Sociolinguistics and language education: new perspectives on language and education*. Bristol: Multilingual Matters, 427–454.

Duff, P. & L. Doherty 2014. Examining agency in (second) language socialization research. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches.* Bristol: Multilingual Matters, 54–72.

EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003. Helsinki: WSOY.

Fagerjord, A. 2019. *Konjunktiosanat kahden virolaisen suomenoppijan puheessa valmistavan opetuksen aikana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142900

García-Sánchez, I. M. 2020. Interactional contingencies and contradictions in the socialization of tolerance in a Spanish multicultural school. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development.* Cambridge: Cambridge University Press, 29–48.

Gellin, M., J. Herranen, P. Junttila-Vitikka, T. Kiilakoski, S. Koskinen, N. Mäntylä, R. Niemi, E. Nivala, K. Pohjola & S. Vesikansa 2012. Lasten ja nuorten palvelut: lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 57. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10–13.

Gustafsson, M. 2014. *"Opettaja, saaks sanoa?" – pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20140611264066

Gustafsson, M. & M. Ahlholm 2023. Riveissä ja ryhmissä: miten erilaiset istumajärjestykset vaikuttavat kielenoppimiseen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 179–204.

Hahl, K. 2022. Active and engaging language learning. Teoksessa R. Hilden & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Glädje i språklärandet. Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsingfors: Svenska kulturfonden, 141–155.

Hamunen, M. & R. Konstenius 2020. Monimenetelmäisen kielentutkimuksen metateoreettisia lähtökohtia. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1457. Helsinki: SKS, 105–157. https://doi.org/10.21435/skst.1457

Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus: yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1

Hedman, C. & U. Magnusson 2021. Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, *13* (1), 85–105. https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309

Helkiö, N. 2019. *Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusresurssina kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906112555

Helkiö, N. 2021. Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. *Plurilingualism in the school.* AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 141–165. https://journal.fi/afinla/article/view/100116

Helsingin kaupunki 2016. Kehittyvän alkeiskielitaidon (taitotaso A1) kuvaus, suomi toisena kielenä. Helsingin kaupungin suomenkieliseen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/B001A/opetussuunnitelma/25162333/perusopetus/tekstikappale/25178806 [luettu 10.2.2023]

Henriksson, A. 2014. *Oppilaiden reagointitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014042925309

Hyvärinen, M. 2019. *Venäjää ensikielenään puhuvan maahanmuuttajaoppilaan suomenkielisten direktiivisten ilmausten kehitys valmistavan luokan aikana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905212029

Häkkinen, P. 2016. *Keskustelunanalyyttinen pitkittäistutkimus suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201611303151

Ikonen, I. 2019. *Oppilaiden puheen suunnat ja kielelliset valinnat valmistavan opetuksen ryhmätyötunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019062021563

Jonkka, M. 2019. *"Mitä on lukusuora?": oppilaiden kysyvät vuorot kielenoppimisen alkuvaiheen matematiikan opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202002121337

Jonkka, M. 2023. Oppilaiden kysymykset valmistavan yläkoululuokan matematiikan tunnilla. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 291–310.

Karvonen, U. & P. Heinonen 2023. Kehuva kosketus: kehuminen, kannustaminen ja rohkaiseminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 127–150.

Karvonen, U. & L. Tainio 2023. Välittävä kosketus: myötäeläminen ja lohduttaminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 92–126.

Kaunisto, M. 2019. "Saako mustan tussin?" Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *Puhe ja kieli*, *39* (1), 99–118. https://doi.org/10.23997/pk.69132

Kauranen, V. 2020. *Yhteistyöllä yhteisymmärrykseen: virolaiset alkuvaiheen S2-oppijat ja opettajat yhteisymmärrystä rakentamassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Säilytteillä Helsingin yliopiston kirjastossa.

Kiilakoski, T., A. Gretschel & E. Nivala 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 57. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 5–7.

Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.

Kramsch, C. (toim.) 2002. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum.

Kurhila, S. 2006. Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisissä päiväkotiryhmissä. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.) *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi.* Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 30–54.

Kuusisto, L. 2016. *Pitkittäistutkimus omistuslauseen omaksumisesta alakoulun valmistavalla luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201611032946

Kääntä, L. 2010. *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective*. Jyväskylä Studies in Humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kääntä, L. 2012. Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, *3* (2), 166–186. https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716624

Laine, L. 2022. Kielen kannoilla. *Helsingin Sanomat* 5.10.2022. https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009082450.html [luettu 10.2.2023]

Lakka, L. 2023. Lukutaito ja osallisuus – onko yhtä ilman toista? Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus: kohti kielellistä osallisuutta*. Helsinki: Gaudeamus, 167–183.

Lehtonen, H. 2022. Kieli meissä, kieli välillämme: kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 185–205.

Lemke, J. 1990. *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.

van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 245–259.

Lindborg, N. 2018. *Avuntarpeen ilmaiseminen ja opettajan tavat vastata avunpyyntöihin valmistavassa luokassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201805161927

Niemi, K. 2023. Kosketus ja koulutila: vuorovaikutusta avoimissa koulutiloissa. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 323–331.

Niemi, R., H. L. T. Heikkinen & L. Kannas 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus, 41* (1), 53–62.

Ochs, E. & B. B. Schieffelin 1984. Language socialization: three developmental stories. Teoksessa R. A. Shweder & R. A. Levine (toim.) *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276–320.

OKM 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Owal Group Oy 17.3.2022. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf

OPH (päiväämätön). Kehittyvän kielitaidon asteikko. Suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (tukiaineisto). https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitaidon-kehittymisen-kuvaus [luettu 10.2.2023]

OPH 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Paananen, J., C. Lindholm, M. Lindeman & M. Luodonpää-Manni 2023. Johdanto: kielellisestä haavoittuvuudesta osallisuuteen. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus: kohti kielellistä osallisuutta*. Helsinki: Gaudeamus, 19–32.

Piippo, I. & N. Lankinen 2023. Opettaja ja luokan monet kielet: kuka kontrolloi pulpettipuhetta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 261–283.

Pikelner, E. 2018. *Venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihto ja äidinkielen käyttö valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201810093313

Pohjoismäki, H. 2016. *Luokkahuoneen visuaaliset tukielementit S2-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201611153028

Portaankorva-Koivisto, P. 2023. Kielitietoista matematiikan opetusta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 311–326.

Puonti, E. 2014. *Vuorovaikutus valmistavan opetuksen ryhmässä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Säilytteillä Helsingin yliopiston kirjastossa.

Päivärinta, N. 2017. *Opettajan korjauskäytänteet ja muut keinot reagoida oppilaiden virheellisiin vastauksiin tai vastaamattomuuteen s2-oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/191142

Raappana, M. 2016. *Ohjatun vuorovaikutuksen yhteys lapsen toiminnanohjaukseen*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201610172874

Rajamäki, S. 2019. *Monikielinen käsitteenoppiminen matematiikassa. Tapaustutkimus yläkoulun valmistavalta luokalta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142890

Ratilainen, A. 2019. *Peli uuden kielen oppimisen tukena. Tapaustutkimus perusopetukseen valmistavasta opetuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201902271372

Ratilainen, A. 2023. Struktuurit ja pelillisyys alakoululaisen uuden kielen oppimisessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 121–141.

Riitaoja, A.-L. & I. Piippo 2023. Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 329–361.

Routarinne, S., P. Heinonen, U. Karvonen, L. Tainio & M. Ahlholm 2020. Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. *Social Interaction. Video-Based Studies in Human Sociality*, *3* (1). https://doi.org/10.7146/si.v3i1.120281

Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: a case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, *42* (4), 765–790. https://doi.org/10.1093/applin/amaa048

Routarinne, S., U. Karvonen & P. Heinonen 2023. Ohjaileva kosketus: huomion suuntaaminen pedagogiseen toimintaan. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 151–184.

Shestunova, T. 2019. Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny.* AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 60–76. https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157

Shestunova, T. 2022. Teachers' challenges in preparatory classes: a socio-ecological perspective. *Teachers and Teaching*, *28* (4), 496–515. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750

Sistonen, J. 2016. *Vironkielinen suomenoppija suomen kieltorakenteita omaksumassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Säilytteillä Helsingin yliopiston kirjastossa.

Suuriniemi, S.-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 42–59. https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512

Tahvanainen, S. 2017. *Se on kuin ympäri mutta vaihtaa yksi sana. Pitkittäistutkimus mutta-sanan käytöstä alakoulun valmistavan luokan opetustilanteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712145899

Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.

Tainio, L. & U. Karvonen 2023. Kohtaava kosketus: kättely ja halaus rituaalisina kohtaamiskäytänteinä. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 73–91.

Tainio, L., U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) 2023. *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Tajic, D., & N. Bunar 2020. Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 27* (3), 288–302. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838

TENK 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tomperi, T., K. Hanki, K. Hämeenniemi, S. Hämäri, S. Isopahkala, I. Rissanen & A. Saurama 2022. *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa.* Helsinki: Opetushallitus.

Tujula, M. 2023. *Aktiiviseksi koulussa ja yhteiskunnassa: kouludemokratian toteuttaminen peruskoulussa*. Helsinki Studies in Education 165. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9197-7

Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Karvi. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf

Väätäinen, E. 2022.*Työrauhaa kosketuksen keinoin: käsi olkapäälle -kosketus valmistavan luokan opettajan ryhmänhallinnan resurssina*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202207053222

Yli-Piipari, M. 2021. Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana – omistuslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. *Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 113–140. https://doi.org/10.30660/afinla.100171

Äärilä, A. 2022. *Koulunkäynninohjaaja ja työrauhan ylläpito: kosketuskäytänteitä valmistavassa alakoululuokassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202205091821