



Kopola Sofia & Korpela Milla

Suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehityksen tukeminen luokkaympäristössä

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimusohjelma, luokanopettaja

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehityksen tukeminen luokkaympäristössä
(Sofia Kopola & Milla Korpela)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 42 sivua

Toukokuu 2022

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena on kuvata, miten suomi toisena kielenä -oppilaiden suomen kielen kehitystä tuetaan luokkaympäristössä. Tavoitteena on johdonmukaisen katsauksen tarjoaminen aiheesta ja siihen liittyvistä teemoista. Lisäksi tutkielmassa on esitelty käytännön keinoja näiden teemojen huomioimiseen opetuksessa. Muuttuvassa ja moninaistuvassa yhteiskunnassa opettajat kohtaavat monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta päivittäin. Opettajien jatkuva lisäkouluttaminen varmistaa ajankohtaisen tiedon saamisen ja ammatillisen kehityksen. Opettaja on vastuussa suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehittymisen tukemisesta, jotta kielitaito ei ole esteenä oppimiselle. Tutkielmassa keskitytään toisen kielen oppimiseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin.

Tutkielma toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa lähteinä käytetään tieteellisiä artikkeleita, tutkimuksia ja muuta kirjallisuutta. Tutkielman teorian kannalta keskeisiä käsitteitä ovat toisen kielen oppiminen, monikielisyys sekä kielitietoisuus. Kielenoppiminen on yksilö-ympäristö-järjestelmässä tapahtuva prosessi, johon vaikuttavat yksilön taustatekijät ja ympäristö. Nyky-yhteiskunnassa jokainen yksilö nähdään monikielisenä, ja koulun tehtävä on tukea oppilaiden monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta. Kielitietoisilla opetuskäytänteillä tuetaan monikielisten oppilaiden suomen kielen kehitystä ja oppimista kokonaisuudessaan.

Kotoa saadulla tuella sekä yksilön kielihistorialla on vaikutusta kielen kehitykseen ja oppimismotivaatioon. Oppilaantuntemuksen kautta opettaja kykenee suunnittelemaan oppilaalle yksilöityjä opetusjärjestelyjä ja eriyttämään opetusta oppilaan tasolle sopivaksi. Opettaja voi hyödyntää opetuksessa kielitietoisia käytänteitä, joita ovat muun muassa visuaaliset tukikeinot, asioiden konkretisointi sekä oppilaan muiden kielten hyödyntäminen. Luokkahuonevuorovaikutus vahvistaa kielen kehitystä, kun kieltä pääsee käyttämään luonnollisessa tilanteessa. Opettajan tehtävä on toimia vuorovaikutustilanteiden ja oppimisen ohjaajana.

Tutkielma osoittaa, että suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehitystä voidaan tukea koulussa monipuolisin keinoin. Tukemisessa huomioidaan yksilön taustatekijät, ympäristö sekä hyödynnetään luokan vuorovaikutussuhteita.

Avainsanat: kielenoppiminen, kielitietoisuus, monikielisyys, suomi toisena kielenä, toisen kielen kehitys

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkielman toteutus	7
2.1 Tutkimuskysymyksen perusteleminen ja tavoitteet.....	7
2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä.....	9
3 Monikielinen oppija kielitietoisessa koulussa	12
3.1 Toisen kielen oppiminen.....	12
3.2 Monikielinen oppija.....	15
3.2.1 Monikielisyys opetussuunnitelmassa.....	15
3.2.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.....	16
3.3 Kielitietoinen koulu.....	17
4 Suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehityksen tukeminen luokkaympäristössä	19
4.1 Yksilön taustatekijät.....	19
4.1.1 Koti ja vanhemmat.....	19
4.1.2 Äidinkieli, asenne ja kielenkäyttökokemukset.....	20
4.2 Kielen huomiointi opetuksessa.....	22
4.2.1 Opetuskäytänteet.....	22
4.2.2 Yleisopetus vai suomi toisena kielenä -opetus?.....	25
4.3 Vuorovaikutus kielen kehityksen tukijana.....	27
4.3.1 Vertaisvuorovaikutus.....	27
4.3.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus.....	29
5 Johtopäätökset	31
6 Pohdinta	34
Lähteet	36

1 Johdanto

Suomen väestörekisteriin on rekisteröity tilasto Suomessa asuvien henkilöiden äidinkielestä (Pyykkö, 2017, s. 95). Tilaston mukaan vuonna 2016 Suomessa oli noin 354 000 vieraskielistä henkilöä, joka kattaa noin kuusi prosenttia koko väestöstä. Rekisterin mukaan vieraskieliseksi on luokiteltu henkilö, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Yleisimpiä muita äidinkieliä ovat tilaston mukaan venäjä, viro, arabia, somali ja englantia (Pyykkö, 2017, s. 95). Tilastosta selviää, että Suomessa puhutaan yli 500:aa eri kieltä. Tilastointi vääristää hieman todellista kielitilannetta, sillä kaksi- tai useampikieliset henkilöt voivat ilmoittaa vain yhden äidinkielen. Usein Suomessa syntyneet henkilöt ilmoittavat suomen äidinkieleksen, mikä vähentää monikielisyyden tilastointia (Pyykkö, 2017, s. 97).

Heikkola, Alisaari, Vigren ja Commins (2022) ovat tutkineet suomalaisten peruskoulujen ala-asteen opettajien tietämystä toisen kielen oppimisesta sekä heidän käyttämiään kielitietoisia opetuskäytäntöjä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa. Tutkimuksessa tutkittiin myös näiden asioiden yhteyksiä, eli mahdollista korrelaatiota opettajan tietämyksen ja käytännön opetuksen välillä. Tutkimus toteutettiin keväällä 2016, ja vastaajajoukko koostui 246 luokanopettajasta, joilla oli vaihteleva määrä kokemusta opetustyöstä. Tutkimuksessa selvisi, että suomalaisilla opettajilla on yleisesti ottaen merkittävä ymmärrys ylimääräisen kielen oppimisprosessista. Yli 80 % vastaajista ilmoitti, että heidän mielestään oppilaan kotona käyttämä kieli ei vaikeuta suomen kielen oppimista (Heikkola ym., 2022). Yli 90 % vastaajista ilmaisi, että suomen kielen huomioiminen laajasti eri oppiaineissa on hyödyllistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen kehitykselle. Lähes 70 % vastanneista opettajista näki aidon vuorovaikutuksen sosiaalisessa kanssakäymisessä edistävän suomen kielen oppimista.

Heikkolan ja kollegojen (2022) tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien ammatillisen kehittymisen tarvetta, ja noin 57 % opettajista ilmaisi tarvitsevansa lisätietoa maahanmuuttajaoppilaiden kielellisistä ja kulttuurisista taustoista, kokemuksista ja taidoista. Lisäksi noin 34 % opettajista ilmaisi haluavansa oppia lisää oppimisen tukemisen keinoista.

Noin viidesosa vastaajista mainitsi tarvitsevansa lisää tietoa toisen kielen oppimisen periaatteista (Heikkola ym., 2022).

Alati muuttuvan ja moninaistuvan yhteiskunnan myötä jokainen opettaja tulee kohtaamaan työssään monikielisyttä ja -kulttuurisuutta. Tämän kandidaatin tutkielman aiheena on suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehityksen tukeminen luokkaympäristössä. Tarkoituksena on tarjota lukijalle johdonmukainen katsaus aiheeseen liittyvistä teemoista kuten monikielisydestä, S2-opetuksesta sekä kielitietoisuudesta. Lisäksi tutkielmassa käsitellään käytännön keinoja huomioida monikielisyys opetuksessa ja luokkahuonekommunikaatiossa. Maahanmuuttajalapsen onnistunut kotoutuminen on suhteessa koulumenestykseen ja koulumenestys taas edellyttää hyvää valtakielen hallintaa, minkä kehittyminen voi viedä 2–5 vuotta (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa, 2013, s. 15–16). Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden puutteellinen kielitaito vaikeuttaa myöhempiä kouluvuosia (Kyttälä ym., 2013, s. 13). Muun muassa edellä mainitut asiat perustelevat tämän tutkielman aiheen tärkeyttä, sillä opettajan ja koulun merkitys oppilaan kielitaidon rakentumisessa on korvaamaton.

Tutkielmassa käytetään toistensa synonyymeinä termejä maahanmuuttajataustainen oppilas, suomi toisena kielenä -oppilas sekä S2-oppilas. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL, 2021) mukaan maahanmuuttaja on yleiskäsite maasta toiseen muuttaneelle henkilölle. Maahanmuuttoon voivat johtaa muun muassa perhesyyt, työ, opiskelu tai epävakaa tilanne kotimaassa (THL, 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, s. 118) on määriteltä, että S2-opetukseen voi osallistua monikielisen taustan omaava oppilas tai oppilas, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Tutkielmassa keskitytään S2-opetuksen sijaan kuitenkin kielen kehityksen tukemiseen yleisopetuksessa, joten S2-oppilaalla tarkoitetaan monikielistä oppilasta, jonka ensikieli on jokin muu kuin suomi.

Kirjallisuuskatsauksessa lähdetään liikkeelle tutkimusasetelman pohjustamisesta sekä käytettyjen menetelmien esittelemisestä luvussa (2) Tutkielman toteutus. Tutkimuskysymyksen sekä tutkielman tarpeellisuuden perustelemisen jälkeen siirrytään keskeisten käsitteiden sekä teoriapohjan määrittelyyn luvussa (3) Monikielinen oppija kielitietoisessa koulussa. Teoriapohjasta edetään varsinaisen tutkimuskysymyksen käsittelyyn ja vastaamiseen aiemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden pohjalta. Lopuksi tehdään

johtopäätökset tuloksista luvussa 5, ja pohditaan tutkielman eettisyyttä sekä luotettavuutta pohdinnassa.

2 Tutkielman toteutus

Tämä kandidaatin tutkielma toteutetaan parityönä kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tässä luvussa määritellään tutkimuskysymys ja perustellaan sen merkityksellisyyttä (2.1). Lisäksi perehdytään kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen tutkimusmenetelmänä ja sen eri alatyyppeihin (2.2). Luvun lopussa esitetään perustelut tutkielman menetelmäksi valikoidulle metodille.

2.1 Tutkimuskysymyksen perusteleminen ja tavoitteet

Vigren, Alisaari, Heikkola, Acquah ja Commins (2022) tekivät tutkimuksen suomalaisten opettajien näkemyksistä ja asenteista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista kohtaan. Kyseisessä tutkimuksessa aihetta tutkittiin kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat toisen kielen oppiminen, oppilaiden kulttuurinen sekä kielellinen tausta ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen. Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä, johon vastasi 820 opettajaa eri luokka-asteilta ja työtehtävistä.

Tämän kandidaatin tutkielman kannalta olennaisimmat tulokset ovat, että enemmistöllä vastaajista oli positiivinen asenne maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan ja opettajat yleisesti ymmärtävät toisen kielen oppimisen periaatteet, arvostavat oppilaiden kotikulttuuria ja -kieltä sekä heillä on halu edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Vigren ym., 2022). Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin myös mahdollisia väärinkäsityksiä. Esimerkiksi noin 42 % vastaajista joko eivät tieneet tai olivat eri mieltä siitä, että keskusteltaessa käytettävä kielitaito on olennaisesti erilainen kuin akateeminen kielitaito. Tutkimukseen osallistuneista 53 % esitti, että heidän mielestään maahanmuuttajataustaiset oppilaat oppivat tietyn oppiaineen kieltä automaattisesti osallistumalla kyseisen oppiaineen opetukseen.

Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa selvisi, että vaikka oppilaiden taustoja ja äidinkieliä arvostetaan, niiden hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa aiheutti vastaajien keskuudessa epävarmuutta. Vaikka kokonaisuudessaan tulokset olivat lupaavia, ne paljastivat

myös tiedollisten puutteiden ja mahdollisten väärinkäsitysten olemassaolon, joka tulee huomioida opettajankoulutuksessa sekä opettajien lisäkoulutuksessa (Vigren ym., 2022).

Muun muassa Heikkolan ja kollegoiden sekä Vigrenin ja kollegoiden tutkimusten perusteella kasvatustieteen ammattilaiset kaipaavat lisää välineitä ja tietämystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielen kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Vigren ja kollegat (2022) perustelevat myös lisätutkimuksen tarvetta. Heidän mukaansa teoreettisen tietoisuuden sekä käytännön kokemusten lisääminen jo tulevien kasvatustieteen ammattilaisten opiskeluvaiheessa olisi tärkeää. Myös jo kasvatustyötä tekevien opettajien jatkuvaan lisäkouluttamiseen tulisi panostaa, jotta ammatillinen kehittyminen ja ajankohtaisen tiedon omaaminen varmistuisi alati muuttuvassa ja moninaistuvassa maailmassa (Vigren ym., 2022).

Myös henkilökohtaiset intressimme ovat motivoineet meitä perehtymään aiheeseen tarkemmin. Tulemme tulevassa ammatissamme kohtaamaan päivittäin monikielisyyttä ja erilaisista taustoista tulleita oppilaita. Tämän vuoksi koemme ensiarvoisen tärkeäksi perehtyä aiheeseen ammatillisen kehityksen vuoksi. Opettajina olemme vastuussa S2-oppilaiden kielen kehittämisestä, jotta oppilaan kielitaito ei muodostuisi esteeksi uuden oppimiselle. Näiden pohdintojen perusteella tutkimuskysymys muodostui seuraavanlaiseksi:

Miten suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehittymistä voidaan tukea luokkaympäristössä?

Tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan validien tutkimusten ja lähteiden avulla. Tiedonhakuprosessissa hyödynnetään yliopiston tarjoamia tietokantoja, kuten Oula-Finmaa, Ebscoa sekä Scopusta ja lisäksi myös Google Scholaria. Tiedonhaussa on käytetty muun muassa hakusanoja *kielitiet**, *kielenoppimi**, *suomi toisena kielenä*, *language awareness*, *second language learning* sekä *multilingual student*. Tavoitteena on yhdistää teoria ja käytäntö ja tutustua välineisiin, joiden avulla voi tarjota laadukasta kieltä kehittävää opetusta.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tämän kandidaatin tutkielman tutkimusmenetelmä on kirjallisuuskatsaus. Tavoitteena on erinäisten tieteellisten artikkeleiden, tutkimusten ja muiden kirjallisuuden lähteiden avulla rakentaa kattava kuvaus aiheesta ja vastata asetettuun tutkimuskysymykseen. Salmisen (2011, s. 1) määritelmän mukaan kirjallisuuskatsaus on tutkimusta aiemmista tutkimuksista. Kandidaatin tutkielmaa työstäessämme pyrimme valitsemaan metodin, eli kirjallisuuskatsauksen, periaatteiden mukaisesti objektiivisuuteen, itsekorjaavuuteen sekä kriittisyyteen (Salminen, 2011, s. 1). Tässä alaluvussa tarkastellaan ja vertaillaan kirjallisuuskatsauksen eri suuntauksia ja tehdään päätelmä siitä, mitä alatyyppejä tutkielma edustaa.

Kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa kolmeen erilaiseen perustyyppiin ja edelleen niiden alatyyppeihin, jotka perustuvat menetelmällisiin erityispiirteisiin (Salminen, 2011, s. 6). Perustyyppinä ovat kuvaileva ja systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Salmisen (2011, s. 6) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus pyrkii tutkittavan ilmiön laaja-alaiseen kuvaamiseen sekä ilmiön ominaisuuksien luokitteluun. Ilmiölähtöisyys sekä ymmärtämiseen tähtääminen ovat olennaisia peruspiirteitä kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa (Kangasniemi, Utriainen, Ahonen, Jääskeläinen & Liikanen, 2013, s. 299). Salmisen (2011, s. 6) mukaan käytettävät aineistot voivat olla laajoja, eikä tarkkoja sääntöjä ole määritelty. Tutkielma, joka suoritetaan kuvailevan katsauksen metodein, rakennetaan neljän vaiheen kautta, joita ovat 1) tutkimuskysymyksen muodostaminen, 2) aineiston valitseminen, 3) kuvailun rakentaminen ja 4) tuotetun tuloksen tarkasteleminen (Kangasniemi ym., 2013, s. 292). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tulosten tarkastelu sisältää pohdinnan lisäksi tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arvioinnin (Kangasniemi ym., 2013, s. 297). Eettisyys näkyy tutkimuskysymyksen muodostamisen kannalta näkökulman huolellisessa valinnassa sekä mahdollisten subjektiivisten vaikutusten huomioimisessa (Kangasniemi ym., 2013, s. 297). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jakautuu kahteen alatyyppeihin, joita ovat narratiivinen ja integroiva katsaus (Salminen, 2011, s. 6).

Narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan kuvata aiheen historiaa ja kehitystä tai esitellä aihe laajamittaisesti (Salminen, 2011, s. 7). Edellä mainituista viimeisimmän pyrkimyksenä

on kattavan yleiskatsauksen muodostaminen aiheesta, minkä lopputulemana on yleensä selkeisiin johtopäätöksiin päätyminen. Integroivan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on ilmiön mahdollisimman monipuolinen kuvaaminen sekä uuden tiedon tuottaminen. Verrattaessa narratiivista ja integroivaa kirjallisuuskatsausta merkittävä ero on kirjallisuuden kriittisessä tarkastelussa, mikä on ominaisempaa integroivalle suuntaukselle (Salminen, 2011, s. 7–8).

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen pyrkimyksenä on esittää merkittäviä tuloksia aiemmista tutkimuksista sekä selvittää tarvetta uusille tutkimusaiheille (Salminen, 2011, s. 9). Tällä voidaan myös tukea muita metodeja, mutta se luokitellaan kuitenkin omaksi tyyppikseen. Systemaattista kirjallisuuskatsausta voi toteuttaa muun muassa Finkin seitsenvaiheisen tekoprosessimallin mukaisesti. Erona muihin tyypeihin systemaattisessa metodissa korostuu tutkimusten tarkempi seulonta asetettujen kriteerien pohjalta (Salminen, 2011, s. 11).

Kolmas päätyyppi, meta-analyysi, jakautuu kvalitatiiviseen sekä kvantitatiiviseen suuntaukseen (Salminen, 2011, s. 12). Yleisesti meta-analyysillä tarkoitetaan juuri kvantitatiivista menetelmää, joka perustuu kvantitatiivisten tutkimusten ja tilastotieteen menetelmien yhdistelyyn. Kvalitatiivinen meta-analyysi jakautuu puolestaan metasynteesiin sekä metayhteenvedoon (Salminen, 2011, s. 12–14).

Näitä esiteltyjä menetelmiä verratessa työn tavoitteisiin voimme todeta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen sopivan tämän tutkielman luonteeseen päätyypeistä parhaiten. Metodin suhteen päädyimme narratiiviseen suuntaukseen, sillä tavoitteenamme on kattavan yleiskatsauksen rakentuminen sekä selkeisiin johtopäätöksiin päätyminen. Narratiivista suuntausta tukee myös tutkimusaineiston vapaampi seulonta, kun taas esimerkiksi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa lähteiden hakuprosessi on huomattavasti tarkempi. Kangasniemen ja kollegoiden (2013, s. 295) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineiston valintaan vaikuttaa erityisesti menetelmän perustuminen aineistoon ja sen ymmärtämiseen. Tämä kuvaa aineiston valinnan ja analyysin tapahtumista osittain yhtä aikaa kuitenkin koko ajan huomioiden tutkimuskysymykseen vastaamisen. Olennaista on siis aineiston ja tutkimuskysymyksen jatkuva reflektointi toisiinsa nähden koko prosessin läpi (Kangasniemi ym., 2013, s. 296). Pyrimme tutkielmassa hyödyntämään luotettavia ja vertaisarvioituja julkaisuja sekä niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin lähteitä. Emme

kuitenkaan voi vakuuttaa niiden käyneen läpi niin systemaattista ja tarkkaa seulaa kuin esimerkiksi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa vaaditaan. Lisäksi tavoitteenamme on muodostaa katsaus ajankohtaisesta tutkimustiedosta uuden tiedon tuottamisen sijaan, mikä on tyypillistä narratiiviselle suuntaukselle.

3 Monikielinen oppija kielitietoisessa koulussa

Moninaistuvassa kulttuurissa kaikki yhteisön jäsenet ovat monikielisiä, ja jokaisessa oppiaineessa ilmentyy oma kielensä, jonka opettamisesta opettaja on vastuussa (OPH, 2016, s. 28). Nykypäivänä on yhä harvinaisempaa, että koulun opetuskieli olisi kaikkien luokan oppilaiden ainoa tai vahvin ensi- tai äidinkieli (Lehtonen, 2021, s. 71). Lehtosen (2021, s. 72) mukaan lisäkoulutus ja pedagogisten käytänteiden kehittäminen sekä keskustelu ideologioista ja asenteista kielivalintojen pohjalla on välttämätöntä, kun tehdään kielellisestä moninaisuudesta olennainen osa oppimista ja opetusta koulussa.

Tässä luvussa avataan tutkielman teoreettista viitekehystä, jossa käsitellään tutkielman kannalta kolmea keskeistä teemaa. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, mistä edetään monikielisen oppijan määrittelyyn sekä suomi toisena kielenä -oppimäärän kuvaamiseen. Viimeisenä tarkastellaan kielitietoisuuden teemaa.

3.1 Toisen kielen oppiminen

Toisella kielellä tarkoitetaan tietyn maan kieltä, jota maassa käytetään laajalti puhujien keskuudessa ja kielellä on maassa virallinen asema (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13–14). Johtuen suomen kielen virallisesta asemasta Suomeen tullut maahanmuuttajataustainen oppilas opiskelee suomea toisena kielenä sen sijaan, että hän opiskelisi sitä vieraana kielenä. *Vieraan kielen* käsitettä käytetään kielestä, jolla ei ole virallista asemaa tai laajaa puhujakuntaa maassa eikä sitä puhuta oppijan elinympäristössä (Ahlholm, 2020, s. 20; Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14). Sekä toisesta että vieraasta kielestä voi käyttää yhteistä käsitettä *kohdekieli*, joka kuvaa yleisesti opittavaa kieltä huomioimatta kielen asemaa oppimisympäristössä (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14). Tämän tutkielman kannalta relevantti käsite on myös *ensikieli*, joka tarkoittaa kronologisesti ensimmäisenä opittua kieltä. Ensikielen puhujaa kutsutaan kielen syntyperäiseksi puhujaksi tai natiivipuhujaksi (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14).

Toisen kielen ja ensikielen oppiminen eroavat prosesseina toisistaan, sillä ensikieli omaksutaan pääosin alitajuisesti (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12). Kielen oppiminen puolestaan on tietoinen prosessi, joka tapahtuu muodollisen opiskelun tuloksena (Laurén, 2008, s. 16–18). Laurénin (2008, s. 18) mukaan muodollinen lähestymistapa kielen oppimiseen painottaa tietoa kielestä, kun taas epämuodollinen lähestymistapa kuvaa kielen välittymistä luontevissa kielenkäytön tilanteissa. Kielen omaksuminen vastaa epämuodollista lähestymistapaa, ja näin saavutettu kielitaito ei välttämättä takaa kykyä kertoa kieliopillisista rakenteista ja säännöistä (Laurén, 2008, s. 18; Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13). Kielen oppimisen seurauksena puhuja oppii perustelemaan tarkemmin kieliopillisia sääntöjä ja ratkaisuja, mikä yleensä toteutuu toisen kielen oppimisen kohdalla (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13). Tässä tutkielmassa keskeisimmässä asemassa on toinen kieli ja sen oppimiseen vaikuttavat tekijät. Tässä alaluvussa perehdytään niihin yksilöllisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat erityisesti toisen kielen oppimiseen.

Kielen oppimisprosessista on esitetty lukuisia teorioita (Laurén, 2008, s. 16). Kielen oppiminen nähdään usein ihmisen päänsisäisenä yksilöllisenä prosessina, jota on tukemassa aiemmin sisäistetty sisäinen kielioppi. Viime vuosina tutkimukset ovat kuitenkin alkaneet korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä ympäristön merkitystä vieraan kielen oppimisessa (Dufva, 2020, s. 20; Laurén, 2008, s. 16). Kielen oppiminen on siis yksilö-ympäristö-järjestelmässä tapahtuva prosessi (Dufva, 2013, s. 68). Dufvan (2020, s. 24) mukaan kielen oppimisessa keskeisessä asemassa ovat muun muassa kehollinen vuorovaikutus kuten puhe, ilmeet, eleet ja liikkeet sekä ulkoiset tekijät kuten materiaaliset ympäristöt. Lisäksi oppijat oppivat juuri niitä vuorovaikutustilanteita ja toimintoja, mitä he kohtaavat koulupäivän aikana ja kotitehtävien parissa (Dufva, 2013, s. 69).

Ihmisten välillä on paljon yksilöllisiä eroja kielenoppimisen valmiuksien osalta, vaikka tutkimusten mukaan kielenoppimisprosessi ei eroa merkittävästi kielenoppijoiden välillä (Pietilä, 2014, s. 45). Pietilän (2014, s. 45) mukaan selkeimmin eroavaisuudet näkyvät oppimisen nopeudessa sekä lopulta kielitaidon tasossa. Osa yksilöllisistä eroista on muuttumattomia ja osaan voidaan vaikuttaa tarpeen mukaan (Pietilä, 2014, s. 66). Näitä eroja ovat muun muassa motivaatio, ikä, kielellinen lahjakkuus, persoonallisuus sekä oppimistyyli (Pietilä, 2014, s. 45).

Oppimismotivaatio ilmenee oppilaiden kiinnostuksessa asioita kohtaan, hänen toiminnassaan sekä uskomuksissaan omista kyvyistään (Aro & Nurmi, 2020, s. 128–129). Toiminnassa motivaatio näkyy oppilaan keskittymisessä sekä sitoutuneisuudessa yrittää ja toimia tehtävien parissa. Edellä mainitut uskomukset liittyvät muun muassa oppijan minäkuvaan sekä pystyvyysuskomuksiin, eli oppilaan näkemyksiin omista kyvyistään ja taidoistaan liittyen koulussa tehtäviin harjoituksiin ja opeteltaviin asioihin. Nämä uskomukset vaikuttavat siihen, kuinka sinnikkäästi oppija jaksaa ponnistella erityisesti vaikeiden tehtävien parissa työskennellessään (Aro & Nurmi, 2020, s. 132). Motivaatio voi täydentää kielellisen lahjakkuuden puutteita (Pietilä, 2014, s. 54). Kielellinen lahjakkuus sisältää erilaisia komponentteja, kuten äänteiden erottelukyky, kieliopillinen herkkyys, päättelykyky sekä muisti (Pietilä, 2014, s. 45–47). Kielellisen lahjakkuuden komponentit vaihtelevat yksilöiden välillä, mikä tulisi huomioida opetuksessa, jolloin oppilaalla olisi mahdollisuus hyödyntää vahvuuksiaan ja kehittää heikompia osa-alueitaan (Pietilä, 2014, s. 47). Pietilän (2014, s. 47) mukaan opetusmenetelmien vaihtelevuus auttaa oppilaiden kykyjen vahvistamisessa tai kehittämisessä yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Tutkimuksen mukaan persoonallisuus, eli yksilölle tyypilliset ja pysyvinä pidetyt käyttäytymis- ja ajattelutavat sekä ominaisuudet, vaikuttaa kielenoppimiseen jonkin verran (Pietilä, 2014, s. 54). Tutkimustulokset ovat kuitenkin myös ristiriitaisia, ja selvimmin kielenoppimiseen vaikuttaa tulosten mukaan ihmisen ekstroverttiys tai introverttiys. Tämä ominaisuus voi vaihdella ihmisessä tilanteen mukaan (Pietilä, 2014, s. 55). Yleensä ekstroverttien kielitaito on parempi kommunikatiivisten taitojen osalta, kun taas introverteilla kognitiivinen kielitaito on vahvempi (Pietilä, 2014, s. 56).

Ikä vaikuttaa oppimiseen kognitiivisen kehityksen eri tasojen kautta, jotka ovat erilaiset lapsilla ja aikuisilla (Pietilä, 2014, s. 58). Esimerkiksi aikuiset oppivat kielen rakenteita nopeammin abstraktin ajattelukyvyyn kehittyneisyyden vuoksi, mutta lapset puolestaan oppivat ääntämisen yleensä aikuisia nopeammin. Ihmisen aivopuoliskojen toiminta erikoistuu tiettyihin tehtäviin, eli aivoissa tapahtuu lateralisaatio, joka päättyy murrosiässä. Sen jälkeen kielenoppimisen on tutkittu vaikeutuvan huomattavasti (Pietilä, 2014, s. 59). On kuitenkin mahdotonta määritellä yleisellä tasolla, oppivatko lapset vai aikuiset paremmin kieltä, sillä

oppimisen erot vaihtelevat ja ovat hyvin pieniä joillain osa-alueilla (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s. 55).

Oppimistyyli kuvaa oppijalle ominaista tapaa oppia sekä yksilön tietämystä omasta oppimistyylistään (Pietilä, 2014, s. 61). Visuaalinen oppija oppii parhaiten kirjallisen ja kuvallisen tuen avulla, kun taas kuunteleminen ja keskusteleminen hyödyttävät auditiivista oppijaa (Pietilä, 2014, s. 61; Niitemaa, 2014, s. 148). Kinesteettiset oppijat hyötyvät fyysisestä toiminnasta oppimisen ohella, ja yleensä kaikki mainitut piirteet esiintyvät vaihtelevissa määrin eri oppijoissa (Pietilä, 2014, s. 64). Koska luokassa ilmenee eri oppimistyyliä, opettajan tulee huomioida työtapojen monipuolisuus, jotta jokaisella on mahdollisuus oppia mieluisalla tavalla, mutta myös kehittää muita oppimisen tapoja (Niitemaa, 2014, s. 148).

3.2 Monikielinen oppija

Monikielisuuden käsite on muuttunut vuosien saatossa uuden tutkimustiedon myötä. Se on korvannut aiemmin tunnetun termin kaksikielisyys (Piippo, 2021, s. 22). Nykyisin laajemmin vaikuttavan kielinäkemyksen taustalla ovat kielellisen käänteen kehityskulut, mikä vaikuttaa myös monikielisyystutkimuksessa. Kyseisen kielinäkemyksen mukaan kieli on osa kontekstuaalista toimintaa ja vuorovaikutusta ja hyödyntää niitä apuvälineitä, joita ympäristöllä on tarjota (Piippo, 2021, s. 22).

3.2.1 Monikielisyys opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 28) mainitaan monikielisyys yhtenä kulttuurisen moninaisuuden ilmentymänä. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 28) määritellään, että ”jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen”. Eri kieliä ja kulttuureja arvostetaan koulussa ja eri kielet, identiteetit, uskonnot, katsomukset ja kulttuurit toimivat rinnakkain luontevassa vuorovaikutuksessa keskenään. Koulu kielitietoisena yhteisönä tunnustaa kielen merkityksen osana oppimista, vuorovaikutusta, identiteetin muotoutumista sekä yhteiskuntaan

sosiaalistumista (OPH, 2016, s. 28). Oppilaiden kielellisen tietoisuuden vahvistaminen, kielten ja kulttuurien arvostamiseen ohjaaminen sekä kaksi- ja monikielisyyden edistäminen ovat koulutyön laajoja tavoitteita (OPH, 2016, s. 86). Monikielisyyden arvostaminen ilmenee esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisällöissä, joissa mainitaan monikielisyyden tukeminen opetuksen toteutuksessa siten, että oppilaiden kaikkia käyttämiä kieliä on mahdollista käyttää myös osana opetusta (OPH, 2016, s. 103).

Opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 87) todetaan, että ”muiden monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä”. Oleellinen edellytys jokaisen oppijan koulumenestykselle sekä koulutuksen tasa-arvolle on riittävä opetuskielen hallinta (Pyykkö, 2017, s. 94). Monikielisten oppilaiden opetuksen tavoitteena on tarjota valmiudet yhteiskunnan aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi tulemiselle (OPH, 2016, s. 87). Oppilaan oman äidinkielen merkitys huomioidaan rohkaisemalla oppilaita käyttämään omaa äidinkieltään, sillä se edistää myös muiden oppiaineiden sisältöjen omaksumista. Mahdollisuuksien mukaan oppilaille pyritään tarjoamaan oman äidinkielen opetusta, sillä Suomen perustuslain mukaan Suomessa asuvalla henkilöllä tulee olla mahdollisuus kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Perustuslaki 17 §). Tarvittaessa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle annetaan tukea muillakin oppimisen osa-alueilla hänen oman äidinkielen ja suomen kielen opetuksen lisäksi, jotta oppilaan on mahdollista saavuttaa tasavertaiset oppimisvalmiudet (OPH, 2016, s. 88).

3.2.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus

Opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 159) äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisälle on määritelty 12 erillistä oppimäärää. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on yksi näistä oppimääräistä, jota voidaan opettaa äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta maahanmuuttajaoppilaille. Kyseisessä oppimäärässä maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle opetetaan suomen tai ruotsin kieltä joko osittain tai kokonaan (Valtioneuvoston asetus, 422/2012, 8 §). Oppilas voi opetussuunnitelman (OPH, 2016, s. 185) mukaan osallistua suomi toisena kielenä -opetukseen, jos hänen äidinkielenä ei ole suomi, ruotsi, saame tai oppilaan tausta on muuten monikielinen. Opettajat sekä huoltajat päättävät yhdessä oppilaan osallistumisesta suomi toisena kielenä -opetukseen. Oppimäärän valintaan vaikuttavat

oppilaan suomen kielen taidon taso sekä oppimistarpeet ja keskeistä on mahdollistaa oppilaalle parhaiten soveltuvan oppimäärän opetukseen osallistuminen (OPH, 2016, s. 118).

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä sisältää saman tehtävän ja samat tavoitteet koskien oppimisympäristöjä ja työtapoja sekä arviointia, eriyttämistä ja tukea kuin äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärä (OPH, 2016, s. 185). Eroava piirre on suomi toisena kielenä -oppimäärän erityinen tehtävä, joka on opetussuunnitelman mukaisesti tukea oppilaan kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi sekä antaa valmiudet jatko-opintoihin. Opetuksessa olennaista on monilukutaidon harjoittaminen, jolloin oppilas kykenee etsimään tietoa sekä ymmärtää, tuottaa ja arvioi monipuolisia suomenkielisiä tekstejä jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa niin koulussa kuin koko yhteiskunnassa (OPH, 2016, s. 185). Lisäksi tavoitteena on tukea oppilaan monikielisyttä ja kielitaidon elinikäistä kehittämistä herättämällä kiinnostus ja tarjoamalla välineitä kielen kehittämiseen. Suomi toisena kielenä -oppimäärässä kielenoppimisen lähtökohtana ovat oppilaille merkitykselliset kielenkäyttötilanteet, joista osaamista laajennetaan käsitteelliseen ajatteluun. Oppilaan osallistuessa suomi toisena kielenä -oppimäärän opetukseen hänen arviointinsa perustuu kyseisen oppimäärän tavoitteisiin riippumatta opetusryhmästä (OPH, 2016, s. 185).

3.3 Kielitietoinen koulu

Kielitietoisen opetuksen tarkoitus kiteytyy Harju-Autin, Aineen, Rähän & Sinkkosen (2018) seuraavaan toteamukseen: *”Maahanmuutto on tuonut mukanaan oppilasaineksen yhä lisääntyvän kielellisen ja kulttuurisen diversiteetin, johon alun perin homogeeniselle oppilasainekselle sopivaksi suunniteltu perusopetus ei kykene vastaamaan”*. Paikallisen kielen hallinta on välttämätöntä koulumenestyksen kannalta: merkittävät erot esimerkiksi PISA-tutkimuksissa maahanmuuttajataustaisten sekä kantaväestöön kuuluvien yläkouluikäisten oppilaiden välillä kertovat siitä, että suomi toisena kielenä -oppilaiden kielellinen tuki ei ole riittävää (Harju-Autti ym., 2018). Toisaalta kielitietoisuus ei ole ainoastaan suomi toisena kielenä -oppilaita varten, vaan siitä hyötyvät kaikki monikieliset oppilaat (Mustonen & Honko, 2018, s. 131).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2016, s. 28) mukaan jatkuvasti muuttuvassa ja globalisoituvassa yhteiskunnassa koulun on tarjottava sekä vieraan että paikallisen kulttuurin oppilaalle tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen kielimuurista huolimatta. Lisäksi kielitietoisessa koulussa kaikki kielet ovat arvostettuja, monikulttuurisuus ja -kielisyys näkyy konkreettisesti ja koulun on vahvistettava yksilön sidettä myös hänen omaa kieltä sekä kulttuuria kohtaan (OPH, 2017, s. 7). Lisäksi kielitietoinen opettaja ymmärtää vastuunsa jokaisen opettamansa oppiaineen kielen opettamisesta, reflektoi ja syventää jatkuvasti osaamistaan sekä rakentaa luokkaan kieltä tukevan ympäristön (OPH, 2017, s. 12).

Opettaja voi hyödyntää opetuksessaan lukuisia kielitietoisia käytänteitä, joiden avulla kielen kehittymistä voidaan tukea. Käytännöt liittyvät oppitunnin rakenteeseen ja sisältöihin sekä opettajan käyttämään opetuspuheeseen (Aalto, Mustonen, Järvenoja & Saario, 2019). Aalto ja kollegat (2019) mainitsevat kielitietoisina menetelminä muun muassa visuaalisilla keinoilla havainnollistamisen, oppitunnin rakenteen suunnittelun niin, että se sisältäisi mahdollisimman vähän pitkiä ja raskaita kuuntelu- ja keskittymisjaksoja, vertaistyöskentelyn hyödyntämisen sekä opetuksen toiminnallistamisen. Tärkeää on myös antaa prosessoinnille aikaa. Opettajan käyttämän puhetyylin opetustilanteessa olisi hyvä olla selkeää mutta ei ylikorostetun hidasta tai vivahteikasta, tärkeitä seikkoja painottavaa sekä hyvin jäsenneltyä. Lisäksi opettaja tarkkailee oppilaiden työskentelyä jatkuvasti varmistuakseen siitä, että asia on oikein ymmärretty (Aalto ym., 2019).

4 Suomi toisena kielenä -oppilaan suomen kielen kehityksen tukeminen luokkaympäristössä

Tässä luvussa vastaamme asettamaamme tutkimuskysymykseen. Tulokset jakautuvat kolmeen alalukuun, joissa jokaisessa on oma näkökulmansa tutkimuskysymykseen liittyen. Ensimmäisenä käsitellään yksilön osalta merkityksellisiä tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat toisen kielen oppimiseen ja joista myös opettajan tulee olla tietoinen voidakseen vastata oppilaan tarpeisiin. Yksilötasolta siirrytään varsinaiseen koulukontekstiin. Alaluvuissa 4.2 ja 4.3 pureudutaan siihen, millaiset opetuskäytänteet tukevat toisen kielen kehittymistä sekä mikä on oppitunnin aikaisen vuorovaikutuksen merkitys toisen kielen kehittämisessä. Lisäksi tuloksissa sivutaan yleisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista suhteessa kielen kehitykseen, sillä nämä asiat linkittyvät toisiinsa merkittävästi ja ne tukevat toinen toistaan (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa, 2013, s. 15–16).

4.1 Yksilön taustatekijät

4.1.1 Koti ja vanhemmat

Vanhempien osallistuminen vaikuttaa lapsen oppimiseen eri tavoin riippuen esimerkiksi lapsen ominaisuuksista sekä vanhempien antaman tuen ja toiminnan muodosta (Aunola, Heinonen & Leppänen, 2020, s. 148). Kotiympäristö vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen eri tavoin, mikä on huomioitava pohdittaessa, kuinka erilaisista taustoista tulevia oppilaita voidaan tukea (Aunola ym., 2020, s. 149). Aunolan ja kollegoiden (2020, s. 149) mukaan konkreettisen osallistumisen koulunkäyntiin on todettu olevan yksi toimivimmista tavoista, joilla vanhemmat voivat tukea oppimista. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi auttamista kotitehtävissä, virikkeiden tarjoamista sekä yhteistyön tekemistä opettajan kanssa. Lisäksi kiinnostuksen osoittaminen lapsen koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan vaikuttaa positiivisesti lapsen koulutaitojen kehittymiseen (Aunola ym., 2020, s. 150). Tämä pätee myös toisen kielen oppimiseen (Asgari & Mustapha, 2011, s. 11). Asgarin

ja Mustaphan (2011, s. 11) tutkimuksen mukaan vanhemmilla, jotka ovat tukeneet toisen kielen oppimisprosessia, on positiivinen vaikutus lapsen motivaatioon opetella sinnikkäästi toista kieltä ja sen myötä myös kielen kehitykseen. Vastakohtana tilanteelle on kotiympäristö, jossa vanhemmilta ei juurikaan saa tukea toisen kielen oppimiseen, jolloin kielen kehittyminen voi olla heikompaa. Toisaalta asia ei ole niin yksiselitteinen, sillä kotiympäristössä kielellisen mallin voi tarjota vanhempien sijaan muut vaikuttavat tekijät ympäristössä kuten televisio-ohjelmat (Asgari & Mustapha, 2011, s. 11). Vanhempien on kuitenkin huomioitava, että esimerkiksi kotitehtävien tekoon osallistumisen tulisi olla lapsen itsenäistä ajattelua ja toimintaa edistävää kontrolloivan osallistumisen sijaan, sillä se edistää lapsen sisäistä motivaatiota ja oppimista (Aunola ym., 2020, s. 151–152). Aunolan ja kollegoiden (2020, s. 152–153) mukaan vanhempien näkemyksillä lapsestaan ja hänen koulunkäynnistään on vaikutusta lapsen oppijaminäkuvaan sekä motivaatioon. Se, että vanhemmat uskovat lapsensa taitoihin ja näkevät koulunkäynnin positiivisena asiana, välittyy myös lapseen ja vahvistaa käsitystä itsestä oppijana.

4.1.2 Äidinkieli, asenne ja kielenkäyttökokemukset

Oppilaan äidinkieli vaikuttaa uuden kielen oppimiseen esimerkiksi siirtovaikutuksen kautta (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 17). Siirtovaikutus kuvaa ilmiötä, jossa oppija siirtää yhden kielen piirteitä toiseen opittavaan kieleen. Kyseinen ilmiö tapahtuu myös toisinpäin, eli yksilön kaikki kielet vaikuttavat toisiinsa. Opittavan kielen oppimiseen mahdollisesti vaikuttavat kielten suuret rakenteelliset eroavaisuudet, ja samankaltaisia kieliä on puolestaan helpompi oppia (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 17–18). Äidinkieli on yksilön ajattelun kieli, ja sen kehittämisen tulisi tapahtua toisen kielen oppimisen rinnalla (Youssef, 2005, s. 120). Oman äidinkielen kehittyminen edistää myös suomen kielen oppimista, joten sitä tulisi tukea eri tavoin (Youssef, 2005, s. 120).

Oppijoiden oma kielellinen tietoisuus on merkittävässä osassa kielenoppimisessa, sillä sen kautta oppija järjestää ja analysoi kuulemaansa kieltä (Rapatti, 2009, s. 76). Analysoimalla ja havainnoimalla opittavaa kieltä oppija ohjaa oppimisprosessia itse, ja uutta oppiessaan hän kykenee yleistämään uuden muodon aiempiin yhteyksiin (Rapatti, 2009, s. 76). Oppilaan vastuulla kielen kehityksessä on olla aktiivinen toimija, joka ottaa vastuun omasta kielen

kehittymisen edistymisestä opettajan tuen avulla (Karjalainen, 2003, s. 4; Pörn & Hansell, 2017, s. 536). Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2013, s. 21) tutkimuksessa on haastateltu kolme maahanmuuttajataustaista henkilöä, jotka ovat tulleet Suomeen päiväkotitai ala-asteikäisinä. Kaikki heistä kokivat yleisesti suomen kielen oppimisen haastavaksi, mutta oppimista tapahtui koulukontekstin lisäksi kavereiden sekä harrastusten parissa. Kuitenkin haastateltujen kielitaidot erosivat toisistaan ja olivat suhteessa Suomessa asutun ajan sekä koulunkäyntiajan kanssa. Tutkimukseen osallistuneet menestyivät kaikki välttävästi peruskoulussa. Ulkopuolisten tekijöiden aiheuttamien koulunkäynnin haasteiden lisäksi he kokivat omalla asenteella ja tekemisellä olleen suurin vaikutus keskivertoa heikompaan koulumenestykseen (Kyttälä ym., 2013, s. 26).

Yksilön kielen kehitykseen vaikuttaa myös hänen kokemuksensa kielenkäytöstä (Honko, 2022, s. 317). Hongon (2022, s. 317) mukaan kielenoppijan identiteetti on hyvin altis ulkopuolisille vaikutteille. Vaikutteet voivat vaikuttaa kielenoppijan itseluottamukseen positiivisesti tai negatiivisesti. Kielikokemuksia tarjoavat sekä luokkahuoneen sisäiset että ulkoiset vuorovaikutustilanteet. Onnistuneilla kielenkäyttökokemuksilla, joissa yksilö on kokenut edistyvänsä sekä saanut positiivista palautetta kielenkäytöstään, voi olla vaikutusta hyvän itseluottamuksen kehittymiseen sekä kielenkäyttökokemuksiin liittyvien pelkojen kitkemiseen (Scotson, 2020, s. 77). Puhumisen pelko voi Scotsonin (2020, s. 77) mukaan heikentää yksilön toimijuutta ja sen myötä aiheuttaa myös kielitaidon taantumista.

Opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 17) mainitaan, että oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset sekä käsitykset itsestä oppijana ohjaavat motivaatiota sekä oppimisprosessia. Lisäksi oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden tulee olla lähtökohtana työtapojen valinnalle (OPH, 2016, s. 30). Kiinnostus vaikuttaa merkittävästi oppimiseen, sillä kiinnostunut oppilas viihtyy opiskelun parissa ja oppii paremmin (Salmela-Aro, 2018). Koulumotivaatio tarkoittaa kiinnostusta oppimista, opiskelua ja koulun toimintaa sekä opetustilanteita kohtaan (Lerikkanen & Pakarinen, 2018). Salmela-Aron (2018) mukaan opettajan käyttämällä opetuskäytänteillä ja vuorovaikutuksella on suuri vaikutus oppilaiden motivaation syntymiseen ja jatkuvuuteen. Lerkkasen ja Pakarisen (2018) mukaan yksilölliset ja oppilaille merkitykselliset aiheet opetuksessa sekä kiinnostavat tehtävät ja materiaalit edistävät kiinnostusta ja opiskeluun kiinnittymistä.

Hyödyllisyyden huomaaminen harjoittelussa auttaa oppilasta kiinnittymään opiskeluun ja näin edistää yrittämistä ja oppimista (Lerikkanen & Pakarinen, 2018). Oppijan henkilökohtainen kiinnostus jotain aihetta kohtaan auttaa oppijaa jatkamaan harjoittelua sekä työskentelyä aiheen parissa vaikeuksista huolimatta (Juuti & Lavonen, 2018). Opettaja voi tukea kiinnostuksen syntymistä ja säilymistä, mikä on olennaista asioihin syventymisen ja oppimisen kannalta (Juuti & Lavonen, 2018). Erityisesti opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan tilannekiinnostuksen syntyyn opetuksessa. Tilannekiinnostus on tunneperäistä ja se syntyy tilanteessa, jossa ympäristön tai asian hauskuudella, miellyttävyydellä tai yllättävyydellä on laukaiseva vaikutus (Juuti & Lavonen, 2018). Opettaja voi vaikuttaa mainitun tilannekiinnostuksen ylläpitoon erilaisten työtapojen kuten ryhmätyöskentelyn avulla, mikä kannustaa oppilaita pysymään opiskelun parissa (Juuti & Lavonen, 2018).

4.2 Kielen huomiointi opetuksessa

4.2.1 Opetuskäytänteet

Keskeistä S2-oppilaan kielen kehittämisessä on tehdä uudesta kielestä ja sen käyttämisestä mahdollisimman luonnollinen osa jokapäiväistä elämää, ja kielen oppiminen on tehokkaimmillaan, kun kielenopetus on integroituna kaikkeen tekemiseen (Atkinson, Churchill, Nishino, Okada & Hanako, 2018). Sisällyttämällä koulupäiviin rutiininomaisia kielenkäytön harjoitteita, esimerkiksi lukutuokioita tai puhumisharjoitteita, oppilaan kynnys käyttää kieltä madaltuu (Hashim & Yunus, 2018, s. 212). Viikoittainen 20 minuutin lukusessio laajentaa sanavarastoa sekä edistää rakenteiden oppimista. Puhumisharjoitteet taas tuovat kieltä käytäntöön ja antavat oppilaalle itsevarmuutta kielenkäyttöön (Hashim & Yunus, 2018, s. 212–213).

Tutkimuksessaan Heikkola, Alisaari, Vigren ja Commins (2022, s. 1) selvittivät opettajien opetuskäytäntöjä, joita he käyttävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa. Yleisimmin opettajien toteuttamia käytäntöjä ovat tutkimuksen mukaan visuaaliset tukitoimet, joista esimerkkinä mainitaan sanalliset sekä kuvalliset ohjeet ja kuvat ymmärtämisen tukena

(Heikkola ym., 2022, s. 4–5). Lähes yhtä usein käytettiin kielellisen vaativuuden huomioivia tukikeinoja, kuten riittävän rauhallista puhenopeutta sekä suomea äidinkielenään puhuvien ja S2-oppilaiden välisen kommunikaation mahdollistamista.

Heikkola, Alisaari, Vigren ja Commins (2022, s. 5) ovat toisessa toteuttamassaan tutkimuksessa tutkineet opettajien käyttämiä kielitietoisia käytänteitä ja yhteyksiä eri käytänteiden välillä. Tutkimus toteutettiin vuonna 2016, ja sen vastaajajoukko koostui 820 opettajasta ja kasvatustieteen ammattilaisista eri koulutusasteilta. Tämän tutkielman kannalta relevanteimmista tuloksista selvisi, että opettajien kolme eniten käyttämää kielitietoista käytäntöä olivat visuaaliset merkit, ohjeiden antaminen suullisesti ja kirjallisesti sekä niiden laittaminen näkyviin esimerkiksi taululle. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajilla on jonkin verran tietämystä kielitietoisista käytänteistä, jotka tukevat oppimista monikielisessä luokassa. Useimmiten kuitenkin käytettiin yleisiä pedagogisia keinoja, joilla pyrittiin edistämään kielitietoisuutta. Toisen kielen oppijoiden oppimisen edistämiseksi opetuksessa tulisi kuitenkin käyttää spesifisempiä kielitietoisia käytänteitä (Heikkola ym., 2022, s. 10–11).

Aineenopetuksen ja kielenopetuksen tulisi kulkea rinnakkain opetuksessa, sillä kieltä ei opita irrallaan tietosisällöistä eikä tietosisältöjä ole mahdollista oppia ilman kieltä (Aalto & Tukia, 2009, s. 25). Usein suomi toisena kielenä -oppilaat oppivat hajanaisia yksityiskohtia kokonaisuuksien sijaan, sillä heillä ei ole resursseja omaksua kaikkea tietoa jokaisesta oppiaineesta (Aalto & Tukia, 2009, s. 28). Jotta uusien kokonaisuuksien oppiminen olisi helpompaa, oppilasta tulee auttaa ymmärtämään oppiaineiden olennaiset ydinsisällöt (Aalto & Tukia, 2009, s. 28). Keskeisten käsitteiden oppiminen voi olla haastavaa, sillä vaikka oppilas tunnistaisi käsitteen nimityksen voi sen merkitys jäädä epämääräiseksi (Saario, 2009, s. 56–57). Lisäksi suomi toisena kielenä -oppilaalle jopa nimitys voi olla tuntematon, jolloin se tulee ensin kyetä erottamaan puheesta tai tekstistä ja sitten vielä ymmärtämään. Keskeisten käsitteiden nimien ja määritelmien kirjoittaminen näkyviin voi auttaa niiden oppimista, sillä niiden ollessa jatkuvasti näkyvillä mahdollistetaan niihin viittaaminen muutenkin kuin suullisesti (Saario, 2009, s. 57). Käsitteiden tunnistamista ja määrittelyä helpottaa valmis malli tai prototyyppi, jonka mukaan S2-oppilaat voivat itse harjoitella käsitteiden käyttöä. Suomi toisena kielenä -oppilaiden ymmärtämisen kannalta oleellista on määrittelyn lisäksi esimerkkien konkreettisuus, mikä auttaa omaksumaan käsitteet ja käyttämään niitä itse.

Saarion (2009, s. 58–59) mukaan olisi hyödyllistä myös määritellä käsitteet oppilaan omalla kielellä ja käyttää lisäksi visuaalista esitystapaa, jolloin oppiminen olisi useamman aistin varassa.

Opetuksessa ei tulisi luottaa siihen, että kaikilla oppilailta on yhtäläiset taustatiedot, joita uuden tiedon omaksumiseen vaaditaan (Saario, 2009, s. 59). Jokaista oppilasta, ei ainoastaan S2-oppilasta, auttaa oppimisessa yhteisen taustan luominen, jolloin oppilaat saavat konkreettisemmän käsityksen opittavasta asiasta. Asian käsitteleminen useamman kanavan kautta voi helpottaa S2-oppilaan kielellistä kuormaa, kun ymmärtämisen tukena on esimerkiksi kaavioita ja kuvioita (Saario, 2009, s. 60). Saario (2009, s. 61) toteaa, että S2-oppijoiden suullista osallistumista voi edistää käymällä etukäteen läpi tietyn oppiaineen kielellisiä keinoja ja kirjoittamalla niitä näkyviin. Tällöin opitaan samanaikaisesti oppiaineen sisältöjä sekä tyypillisiä kielenkäytön tapoja, jolloin oppilaiden ymmärrys luokkakeskustelusta helpottuu. Luokkakeskustelun ymmärtäminen on merkittävää myös suomen kielen oppimisen kannalta, joten keskusteluun osalliseksi tuleminen on olennaista huomioida opetuksessa (Saario, 2009, s. 67). Aallon ja Tukian (2009, s. 31) mukaan kielenoppiminen etenee sujuvammin kielen ja oppiainesisältöjen limittäisessä oppimisessa, joka edellyttää alkuvaiheen peruskielitasoa hallintaa.

Limittäiskieleilyllä tarkoitetaan koulussa kaksikielistä opiskelua, jossa oppilas yhdistelee kahta eri kieltä esimerkiksi lukemalla tekstin toisella kielellä ja tekemällä kirjallisen tuotoksen eri kielellä (Ahlholm, 2020, s. 16). Ahlholmin (2020, s. 17) mukaan puhutaan myös spontaanista limittäiskieleilystä, jolla tarkoitetaan monikielisten oppijoiden itse valitsemiaan tapoja käyttää kieliä eri tarkoituksissa. Limittäiskieleilyn pedagogiikka tukee opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 28) mainittua näkemystä, että eri kielten käyttö rinnakkain nähdään luontevana osana koulun arkea ja eri kieliä arvostetaan. Olennaista limittäiskieleilyä hyödyntävissä käytänteissä on eri kielten käyttäminen rinnakkain eri oppimisen vaiheissa, esimerkiksi tiedon hankinnassa, keskustellessa ja kirjoittaessa (Lehtonen, 2021, s. 85). Lehtonen (2021, s. 86) määrittelee hyödyiksi jokaisen kielitietoisuuden kehittymisen sekä ilmapiirin myönteisen kehityksen, jolloin oppilaat auttavat toisiaan yhä enemmän. Lisäksi hän mainitsee oppijoiden monikielisten identiteettien

muodostumisen, kun oppilaat tulevat nähdyiksi kokonaisina ja heille mahdollistetaan koko kielellisen repertoarin käyttäminen.

Lehtonen (2021, s. 71) tarkastelee artikkelissaan Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen tuloksia. Kyseisen hankkeen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi kouluyhteisön kielellistä moninaisuutta, edistää kielitietoisuutta ja limittäiskieleilyn pedagogiikan käytänteitä. Hanke toteutettiin vuosina 2016–2019 ja toteuttajina toimivat kielentutkijat, toimittajat ja yhteisötaiteilijat yhteistyössä Meilahden koulun oppilaiden ja opettajien kanssa. Hankkeen yhteydessä haastatellut opettajat kuvaavat kielitietoisten ja limittäiskieleilyn pedagogiikan käytänteiden motivoineen oppilaita enemmän sekä lisänneen toisten auttamista luokassa (Lehtonen, 2021, s. 83). Lisäksi oppilaiden joukossa oman kielen opetuksen arvostus oli lisääntynyt, ja institutionaalinen koulun ja luokan tila oli muuttunut hiljalleen yksikielisestä limittäiskieleilyn tilaksi. Kyseinen muutos ei kuitenkaan tapahdu ilman opettajan tekemiä muutoksia toiminnassaan. Pedagogiset käytänteet kuten oppimistehtävät, joissa vaaditaan kaikkia kieliä ja kielitaitoa, edistävät limittäiskieleilyn tilan syntymistä (Lehtonen, 2021, s. 84). Lehtosen (2021, s. 85) mukaan kielitietoisia ja limittäiskieleilyä tukevia käytänteitä ovat esimerkiksi tehtävät, jotka edellyttävät vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä kaikkien kielitaidon käyttöä tasavertaisuuden kokemuksen edistämiseksi. Hänen mukaansa kuvailut käytänteet ovat osa normaalia opetussuunnitelman mukaista opetusta eivätkä erityisjärjestelyjä, jotka eivät ole osa normaalia kouluarkea ja opetusta.

4.2.2 Yleisopetus vai suomi toisena kielenä -opetus?

Muuri (2014, s. 16) on tutkinut väitöskirjassaan 6.-luokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen tason vaihtelua osana Turun kuudesluokkalaisten vieraskielisten oppilaiden kielitaidon arviointi -hanketta. Hankkeessa kartoitettiin maahanmuuttajaopiskelijoiden suomen kielen tasoa eri kielitaidon osa-alueilla. Lisäksi Muuri (2014, s. 21) tutki taustamuuttajien, opetusjärjestelyiden sekä oppilaan käyttämän kielen yhteyttä suomen kielen taidon tasoon. Tutkimuksen tavoitteena oli myös antaa opettajille keinoja ja välineitä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Aineisto hankittiin opettajien arviointien, arvosanojen, kyselyiden ja kielitestien pohjalta. Kielitestit mittasivat neljää kielitaidon osa-aluetta, joita ovat rakenne, sanelu, luetun ymmärtäminen sekä kuullun

ymmärtäminen. Tutkimusjoukko koostui kaikista Turun 6.-luokkalaisista maahanmuuttajataustaisista oppilaista vuosilta 2004 ja 2005, ja osallistujia oli yhteensä 219.

Tämän tutkielman kannalta relevanteimmista tuloksista selvisi, että suomen kielitaidon taso oli yli puolella osallistujista tyydyttävä ja joka neljännellä erinomainen (Muuri, 2014, s. 131). Parhaiten oppilaat menestyivät kielitesteissä, rakennekokeessa ja sanelussa, kun taas heikoimmin sujui luetun ymmärtäminen (Muuri, 2014 s. 129–131). Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetusjärjestelyillä oli yhteys suomen kielen kielitaidon tasoon (Muuri, 2014, s. 164). Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet suomi toisena kielenä -opetukseen, menestyivät kaikissa mittareissa muita ryhmiä paremmin (Muuri, 2014, s. 156). Toisaalta S2-opetuksessa olleita oppilaita menestyi myös heikommin kaikissa mittareissa. Nämä tulokset voivat selittyä opettajan taidolla sijoittaa edistyneemmät oppilaat suomi äidinkielenä -ryhmään ja enemmän tukea tarvitsevat oppilaat suomi toisena kielenä -ryhmään (Muuri, 2014, s. 186).

Lisäksi tuloksista selvisi, että kavereiden kanssa sekä suomea että omaa äidinkieltään käyttävät oppilaat menestyivät parhaiten kielitesteissä verrattuna oppilaisiin, jotka käyttivät kavereidensa kanssa vain äidinkieltään. Oppilaat, jotka olivat opiskelleet äidinkieltään yli viisi vuotta, menestyivät kielitesteissä paremmin kuin sellaiset oppilaat, jotka olivat opiskelleet äidinkieltään alle viisi vuotta (Muuri, 2014, s. 160). Myös sellaiset oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet lainkaan omaa äidinkieltään, menestyivät yhtä hyvin kielitesteissä kuin äidinkieltään yli viisi vuotta opiskelleet (Muuri, 2014, s. 160). Kyseinen tulos voi selittyä siten, että oppilaiden suomen kielen taso on vahvempi kuin heidän äidinkieltensä taitotaso (Muuri, 2014, s. 187). Yhteenvedon voidaan todeta, että opetusjärjestelyillä on merkittävä vaikutus oppilaiden suomen kielen ja äidinkielen tasoon, yleisemmin oppilaan koulumenestykseen sekä koko elämään (Muuri, 2014, s. 188).

4.3 Vuorovaikutus kielen kehityksen tukijana

4.3.1 *Vertaisvuorovaikutus*

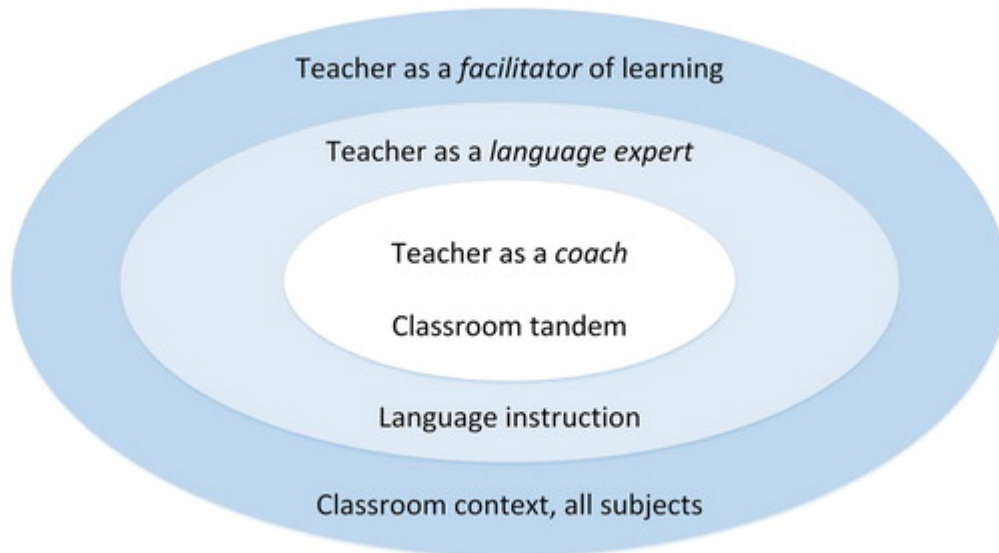
Luokan sisäisten vuorovaikutussuhteiden ja sosiaalisten kanssakäymisten merkitystä kieltenoppimisessa tutkitaan nykyään enenevässä määrin päänsisäisten prosessien sijaan (Dufva, 2020, s. 20; Laurén, 2008, s. 16). Niin opettajan kuin oppilaidenkin rooli kielenopettamisessa ja -oppimisessa on vuosikymmenten saatossa muuttunut. Yhä enemmän korostuu opettajan rooli toimia kielten asiantuntijana ja oppimisen ohjaajana, ja kielen oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutustilanteissa muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula, 2015, s. 5). Aallon, Mustosen ja Tukian (2009, s. 403) mukaan yksi hyödyllinen näkökulma S2-pedagogiikan kehittämiseksi olisi funktionaalisen oppimiskäsityksen painotuksen lisääminen. Funktionaalisen opetuksen tavoitteena on heidän mukaansa antaa välineitä ja mahdollistaa kyky kommunikoida, jotta oppija pääsisi osalliseksi suomenkielisiä yhteisöjä. Opetuksessa lähdetään liikkeelle oppijan tarpeista sekä todellisista kielenkäyttötilanteista, joissa kieltä havainnoidaan ja havaintojen pohjalta tehdään päätelmiä (Aalto & Tukia, 2007).

Funktionaalinen kielenopetus perustuu kielen näkemiseen viestinnän välineenä, joka on tulosta sosiaalisesta toiminnasta (Aalto ym., 2009, s. 407). Funktionaalisisessa kielenopetuksessa kielen käytön merkitystä korostetaan ja esimerkiksi kieliopilliset säännöt muotoutuvat oppijan käyttökokemusten pohjalta. Oppimisprosessi lähtee oppijasta itsestään ja hänen aktiivisuudestaan sekä ympäristön havainnoimisesta (Aalto ym., 2009, s. 407). Aallon ja kollegoiden (2009, s. 407–410) mukaan opetuksessa merkitys, muoto ja käyttö ovat tasavertaisessa asemassa painottaen oppijan tarpeita. Olenainen näkökulma funktionaalisisessa pedagogiikassa on, että kieli nähdään välineenä ilmaisussa ja esimerkiksi muodot ovat tärkeitä merkitysten ilmaisun kannalta (Aalto & Tukia, 2007). Koska oppiminen ei koskaan ole vain yksilön pään sisällä tapahtuvaa toimintaa, yksilön tulisi hyödyntää kaikkea ympäristön tietoa kielestä ja sen käytöstä, jotta oppiminen olisi mahdollista (Aalto ym., 2009, s. 411; Dufva, 2020, s. 20). Funktionaalisen opetuksen pedagogiikassa tehtävien tavoitteena on valmistaa oppijoita oikeisiin kielenkäyttötilanteisiin, jotka edellyttävät tarvittavia osataitoja ja rakenteita

jäsentäviä harjoitteita (Aalto ym., 2009, s. 413). Funktionaalisessa opetuksessa harjoittelu pyritään sitomaan oppijalle merkitykselliseen kontekstiin sekä laajentamaan vähitellen kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin (Aalto & Tukia, 2007).

Tandem-malli on esimerkki sellaisesta oppilaslähtöisestä kieltenoppimisen ja -opetuksen mallista, jossa opettajan tehtävä on toimia oppimisen tukijana ja ohjaajana. Oppilas taas nähdään autonomisena toimijana, joka on vastuussa toisen kielen kehityksestä (Karjalainen, 2003, s. 4; Pörn & Hansell, 2017, s. 536). Malli on kehitetty kaksikielisten koulujen resurssiksi, mutta on sovellettavissa myös S2-oppilaiden vuorovaikutteiseen kielenoppimiseen. Vaikka oppilas nähdään autonomisena toimijana, kyky ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ei kuitenkaan ole synnynnäinen, joten opettajan tuki on ensiarvoisen tärkeää (Pörn & Hansell, 2017, s. 537–538). Mallin tavoitteena on toimivan kaksikielisyyden rakentaminen, ja sen painopiste on täsmällisen ja täydellisen kieliopin sekä rakenteiden hallinnan sijaan kielen oppimisessa niin, että sen käyttäminen olisi sujuvaa arjen tilanteissa (Pörn & Hansell, 2017, s. 537).

Malli perustuu sosiaalis-vuorovaikutteiseen näkemykseen kielen oppimisesta, ja siinä kaksi eri äidinkielen edustajaa ovat vuorovaikutuksessa (Karjalainen, 2003, s. 2; Pörn & Hansell, 2017, s. 535). Vuorovaikutuksen tehtävänä on toimia sekä oppimisen tavoitteena että keinona. Keskustelutilanteessa vertaiset voivat oppia toisiltaan autenttisessa vuorovaikutustilanteessa, jossa tutuksi tulevat normaalit arjessa hyödylliset sanat ja rakenteet. Työskentely on laadultaan pääasiassa parityötä ja ajatuksena tandem-mallissa on, että oppilaat hyötyisivät toisistaan tasapuolisesti (Karjalainen, 2003, s. 5; Pörn & Hansell, 2017, s. 536).



KUVIO 1. Opettajan rooli tandem-mallissa (Pörn & Hansell, 2017, s. 545)

Kuviossa 1 kuvataan opettajan tehtävää tandem-mallin toteutuksessa. Kuvan kolme kehää kuvaavat, mikä on opettajan tehtävä ja mihin ympäristöön tehtävä sijoittuu. Kuvaa lähdetään lukemaan uloimmasta kehästä, jossa opettajan tehtävä on toimia oppimisen fasilitaattorina eli tukijana laajasti kaikissa oppiaineissa luokkahuoneympäristössä. Vaikka mallissa oppilaiden tehtävä on ikään kuin toimia vertaisensa opettajana, heiltä ei voi odottaa oman äidinkielenä kieliohin täydellistä hallintaa, joten vastuu kieliasiantuntijana toimimisesta on edelleen opettajalla. Tämä opettajan tehtävä mallintuu kuvion keskimmaisessä kehässä. Sisimmässä ympyrässä opettajan rooli kuvataan valmentajana toimimisena. Hän toimii valmentajana sekä suomea äidinkielenä puhuville että suomi toisena kielenä -oppilaille tandem-oppitunnilla ja varmistaa yhteistyön toimimisen (Pörn & Hansell, 2017, s. 546).

4.3.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus

Opettajan sanattomalla viestinnällä eli kehonkielellä, ilmeillä sekä eleillä on merkittävä rooli toisen kielen oppimisen edistämiseksi lukuisten tutkimusten mukaan (Gregersen, 2007, s. 51). Opettajat voivat käyttää sanatonta viestintää muun muassa kannustaakseen oppilaita keskittymään, motivoidakseen heitä, seuratakseen ja hallitakseen heidän käyttäytymistään,

mukauttaakseen opetustaan oppilaiden tarpeita vastaavaksi sekä korostaakseen kielen ja eleiden suhdetta (Rustamovich & Asror qizi, 2022, s. 10).

Lisäksi koulussa saadulla emotionaalisella tuella on suuri merkitys maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestykseen, ja positiiviset oppilas-opettajasuhteet sekä vertaissuhteet vahvistavat sitoutumista opiskeluun (Kyttälä, ym. 2013, s. 23). Kyttälän ja kollegoiden (2013, s. 15–16) mukaan koulumenestys taas on suhteessa toisen kielen kehitykseen. Lisäksi koulun aikuisilta saatu emotionaalinen tuki lisää muun muassa turvallisuudentunnetta sekä vahvistaa itsevarmuutta (Suárez-Orozco, Pimentel & Martin 2009, s. 232–234). Itsevarmuuden myötä yksilö uskaltaa käyttää kieltä yhä enemmän, minkä seurauksena kielitaito kehittyy.

Opettajan suorittamalla arvioinnilla on myös vaikutusta oppimiseen sekä kielen kehitykseen. Arvioinnin tehtävä koulussa on kannustaa oppilasta oppimaan lisää ja ohjata opiskelua kohti tavoitteita (OPH, 2016, s. 50). Opettajan vastuulla on huolehtia, että oppilaat saavat kannustavaa ja ohjaavaa palautetta työskentelystään ja ovat tietoisia oppimisestaan ja osaamisestaan (OPH, 2016, s. 47). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa oppilaiden heterogeeninen lähtötaso saattaa olla haaste arviointia toteuttavalle opettajalle (Nissilä, 2009, s. 156). Arvioinnin tulee aina olla tasapuolista sekä läpinäkyvää, ja opettajan tulee varmistaa, että myös maahanmuuttajataustainen oppilas ymmärtää opetuksen ja arvioinnin tavoitteet (Nissilä, 2009, s. 156). Oppijan on helpompi kehittää osaamistaan muun muassa itsearvioinnin kautta, kun hän tietää tarkkaan mitä arvioidaan. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitausta ja mahdollinen puutteellinen suomen kielen taito tulee huomioida arvioinnissa monipuolisten ja joustavien arviointitapojen muodossa (OPH, 2016, s. 48).

5 Johtopäätökset

Asetimme tutkielmamme tavoitteeksi vastata kysymykseen, miten suomi toisena kielenä -oppilaan kielen kehitystä tuetaan luokkaympäristössä. Tarkoituksena oli koota hankitun lähdekirjallisuuden sekä muun aineiston perusteella kokoava katsaus opettajan keinoista huomioida S2-oppilas sekä hänen suomen kielen kehityksensä luokkaympäristössä. Tarkempaan tarkasteluun päätyi myös yksilön henkilökohtaisten tekijöiden, kuten lähipiirin, motivaation sekä äidinkielen merkitys kielen kehitykselle, sillä ajattelimme niiden tukevan toisiaan. Tässä luvussa kokoamme aluksi johtopäätökset tutkimuksen tulokset -luvun perusteella alaluvuittain ja lopuksi teemme lopullisen yhteenvedon tutkielman keskeisimmistä tuloksista tutkimuskysymykseen vastaten.

Aloitimme aiheen tarkastelun yksilön näkökulmasta, ja tulosten pohjalta muodostamme johtopäätöksen, että kotoa saatu kannustus ja tuki on merkittävää koulumotivaation, oppimisen sekä näiden myötä myös kielenoppimisen kannalta (Aunola ym., 2020, s. 148–151; Asgari & Mustapha, 2011, s. 11). Uskomme, että olisi tärkeää lisätä vanhempien tietoisuutta siitä, kuinka tärkeää kodin ja ympäristön tuki on yksilön suomen kielen kehitykselle sekä myös koulumenestykselle. Lisäksi yksilön kannalta merkityksellisiä tekijöitä kielenoppimisessa ovat toisella kielellä koetut kielenkäyttökokemukset, jotka onnistuneina voivat kannustaa kielenkäyttöön. Myös omaa äidinkieltä olisi tärkeä ylläpitää, sillä se tukee osaltaan toisen kielen kehitystä (Youssef, 2005, s. 121).

Koemme, että opettajan tulisi olla tietoinen yksilön historiasta sekä kodin tuesta, jotta oppilaalle voisi tarjota mahdollisimman yksilöityä ja tarpeisiin vastaavaa opetusta yleis- tai S2-opetuksessa. Muurin (2014) tutkimustuloksista voi päätellä, että oppilaan kielenkehityksen sekä koulumenestyksen kannalta on merkityksellistä, onko hän osallistunut S2-opetukseen tai johonkin muuhun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärästä, esimerkiksi suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään. Opettajan tulisi siis pohtia tarkasti, millainen opetusjärjestely tukisi maahanmuuttajaoppilaan kielen kehitystä sekä oppimista kaikkein tehokkaimmin ja vastaisi oppilaan taitotasoa parhaiten. Oppilaantuntemuksen avulla opettaja voi myös huomioida

oppilaan kiinnostuksen kohteet, minkä avulla uuden oppiminen voi tuntua mielekkäältä ja kielen kehitys tapahtuu huomaamatta.

Yksi tutkielman keskeinen teema on kielitietoisuus, jonka merkitys korostuu myös tutkimustuloksissa. Opettaja voi tukea oppilaan kielen kehittymistä toimivien opetuskäytänteiden avulla. Tutkimustulosten perusteella opettajilla on jonkin verran tietämystä kielitietoisista keinoista, mutta keinojen tulisi erikoistua vielä enemmän juuri suomea toisena kielenä puhuviin oppilaisiin (Heikkola ym., 2022). Oppitunnilla hyödynnettäviä kielitietoisia käytänteitä ovat muun muassa visuaaliset tukikeinot, käsiteltävien asioiden konkretisointi sekä oppilaan oman äidinkielen hyödyntäminen (Saario, 2009, s. 57–58). Kielitietoisia toimintatapoja huomioiva opetus edistää S2-oppilaiden lisäksi koko ryhmän oppimista (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2020, s. 78).

Kolmannen alaluvun keskeinen johtopäätös on luokan sisäisten vuorovaikutussuhteiden sekä vuorovaikutteisten metodien merkitys kielen kehitykseen kognitiivisten prosessien lisäksi (Dufva, 2020, s. 20; Laurén, 2008, s. 16). Vertaiskeskustelujen avulla kieli konkretisoituu, kun sanat ja rakenteet pääsevät oppilaan päähän sisältä myös ulkoiseen käyttöön. Jotta yksilö kykenee kommunikoimaan, tarvitsee hän siihen välineitä, joita esimerkiksi opetuksen funktionaalisuus tarjoaa (Aalto ym., 2009). Tutkielmassa nostamme esiin kyseisen näkökulman funktionaalisesta opetuksesta, sillä ajattelemme sen kulminoivan kielenopetuksen lisäksi muunkin opetuksen lähtökohdat: opetus lähtee kohderyhmän tarpeista sekä kiinnostuksen kohteista ja tavoitteena on, että oppilas kykenee normaaliin arkipäivän kommunikaatioon. Muun muassa luokahuonetandemin periaatteena on vertaisvuorovaikutusten hyödyntäminen opetuksessa ja näin ollen ajattelemme sen edustavan funktionaalista opetusta.

Tutkielman tuloksissa ilmeni myös, kuinka opettaja voi omalla toiminnallaan, esimerkiksi oppimisen ohjaamisen, arvioinnin, emotionaalisen tuen sekä sanattoman viestinnän kautta tukea oppimisprosessia (Gregersen, 2007, s. 51). Opettaja ohjaa oppitunnin aikaisia vuorovaikutustilanteita (Pörn & Hansell, 2017) ja sanattomalla tai sanallisella emotionaalisella tuella opettaja voi mielestämme edistää turvallisen ilmapiirin rakentumista. Arvioinnin näkökulman koemme tutkimuskysymyksen kannalta oleelliseksi, sillä kannustava ja todenmukainen arviointi ohjaa oppimista ja sen myötä myös kielen kehitystä oikeaan

suuntaan (OPH, 2016, s. 50). Johtopäätöksenä edellä mainituista toteamme, että opettajan tärkein tehtävä S2-oppilaan kielen kehityksessä on toimia oppimisen ohjaajana ja antaa sopivasti tilaa oppilaan omille erehdyksille, oivalluksille, kokeilemiselle sekä kehittymiselle.

Kiteytettyä tutkielman keskeisimmät tulokset yhteen muodostamme seuraavan johtopäätöksen: suomi toisena kielenä -oppilaan kielen kehitystä voidaan tukea koulussa oppimisen ohella vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa monipuolisin keinoin. Tukemisessa huomioidaan esimerkiksi yksilön taustatekijät sekä ympäristö ja hyödynnetään luokan vuorovaikutussuhteita. Ympäristössä vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa visuaaliset elementit, muut ihmiset sekä opettajan käyttämät opetusjärjestelyt. Yksilön taustatekijöiden vaikutus voi olla oppimista edistävää tai hidastavaa, ja opettajan olisi hyvä olla tietoinen oppilaan kielihistoriasta sekä nykyisestä tilanteesta, jotta hän voi yksilöidä opetusta.

6 Pohdinta

Toteutimme tämän kandidaatin tutkielman parityönä. Yhteistyömme koostui tiiviistä yhteydenpidosta sekä säännöllisistä suunnittelu- ja työskentelytapaamisista. Edistimme tutkielmaa sekä itsenäisesti että yhdessä aineistoon perehtyen ja päätelmiä tehden. Jaoimme vastuun sekä työmäärän tasapuolisesti koko projektin läpi, ja refleктоimme jatkuvasti toistemme tuottamaa sisältöä ja annoimme rehellistä palautetta sekä korjausehdotuksia toisillemme. Yhteistyömme tavoitteena oli aiheen yhä syvempi ymmärrys, minkä tiivis dialoginen työskentely mahdollisti onnistuneesti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia uskottavuuden, luotettavuuden sekä eettisyyden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Uskottavuuden määrittelevät tutkimuksen kohteena olevat henkilöt sekä lukijat, joiden tulee hyväksyä tulokset tosiksi sekä luottaa aineiston asianmukaiseen keräämiseen ja analysointiin. Tutkielmassa olemme pyrkineet uskottavuuteen käyttämällä lähteitä, jotka ovat vertaisarvioituja sekä muiden tutkijoiden hyödyntämiä omassa tutkimustyössään. Lisäksi olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että käytämme asianmukaista, tieteelliselle tekstile ominaista kieltä sekä noudatamme tieteellisen tekstilajin normeja. Tutkielman luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että kirjoittaja pyrkii totuudellisuuteen huomioiden tutkimusetiikan periaatteet (Juuti & Puusa, 2020; Puusa & Julkunen, 2020). Tämän puolen olemme huomioineet tutkielmassa hyödyntämällä mahdollisimman tuoreita sekä tutkielman kannalta relevantteja aineistoja, joissa olemme huomioineet esimerkiksi aiempien tutkimusten kontekstit. Ajoittain kuitenkin koimme haasteelliseksi löytää täysin tutkimuskohdetta vastaavaa tutkimustietoa. Eettinen tutkielma pyrkii saamaan hyviä asioita aikaan tutkimuksen kohteille ja huomioimaan eettiset periaatteet (Juuti & Puusa, 2020). Koemme toimineemme eettisten periaatteiden mukaisesti, sillä tutkielman tarkoitus on edistää opettajien ammatillista kehitystä ja sen myötä helpottaa suomi toisena kielenä -oppilaiden kouluarkea.

Pohtiessamme tätä prosessia sekä tutkielman lopputulosta olemme mielestämme onnistuneet tutkimaan aihetta monesta eri näkökulmasta, muodostamaan yhtenäisen kokonaisuuden sekä vastaamaan laatimaamme tutkimuskysymykseen. Ajoittain haasteeksi osoittautui tutkimuskysymyksen ja tutkimustulosten linjassa pysyminen, sillä aineistoa löytyi laajemmin

S2-oppilaiden oppimisen tukemisesta kielen kehityksen tukemisen sijaan. Totesimme kuitenkin, että näitä kahta asiaa, eli kieltä ja oppimista, ei voi täysin erotella toisistaan kouluympäristössä, sillä ne tapahtuvat limittäin toisiaan vahvistaen. Tämän vuoksi sivuamme oppimisen näkökulmaa tulosten yhteydessä, mutta pääpaino on kuitenkin kielenoppimisessa.

Prosessin edetessä huomasimme lisätutkimuksen tarpeellisuuden aiheesta, sillä täysin relevantteja lähteitä löytyi melko niukasti. Aihe on ajankohtainen niin nykyisessä kuin tulevaisuudenkin koulumaailmassa ja laajempi tutkimustieto sen teemoista tulisi tarpeeseen. Olemme myös itse aidosti kiinnostuneita aiheesta, minkä vuoksi haluaisimme jatkaa aiheen parissa pro gradu -tutkielmassa. Tämänhetkisiä ajatuksia jatkotutkimuksen aiheen suhteen on esimerkiksi haastatella alan ammattilaisia käytännön työstä suomi toisena kielenä -oppilaiden parissa. Toinen meitä kiinnostava mahdollinen tutkimusaihe on suomi toisena kielenä -oppilaiden oma näkemys siitä, millainen opetuksen toteutus olisi toimivaa kielen kehityksen tai oppimisen kannalta.

Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). *Monikielisen oppijan matkassa*. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Haettu osoitteesta: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana [Functionalism as the basis for teaching a second language]. *Virittäjä*, 113(3), s. 402–423. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>
- Aalto, E. & Tukia, K. (2007). S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. *Virke*, 3, 22–25. Haettu osoitteesta <https://soppi.jyu.fi/S2-oppilas%20rakenteita%20oppimassa.pdf>
- Aalto, E. & Tukia, K. (2009). Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 25–36). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Julkaisussa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18: Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (15–40). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura / Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/316123>
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. (2020). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 128–147). Niilo Mäki Instituutti. Otavan Kirjapaino Oy.
- Asgari, A. & Mustapha, G. (2011). The Influence of Informal Language Learning Environment (Parents and Home Environment) on the Vocabulary Learning Strategies. *English Language and Literature Studies*, 1(1), 7–13. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/230813490_The_Influence_of_Informal_Language_Learning_Environment_Parents_and_Home_Environment_on_the_Vocabulary_Learning_Strategies

- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. & Okada, H. (2018). Language Learning Great and Small: Environmental Support Structures and Learning Opportunities in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition/Teaching. *The Modern Language Journal*, 102(2), 471–493. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_proquest_journals_2087521396
- Aunola, K., Heinonen, J. & Leppänen, U. (2020). Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 148–159). Niilo Mäki Instituutti. Otavan Kirjapaino Oy.
- Dufva, H. (2013). Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Julkaisussa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 57-73. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/issue/view/1107>
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä?: Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Julkaisussa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa. AFinLAN vuosikirja 2020 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 78, 17–32. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/7052>
- Gregersen, T. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6(1), 51–64. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/252225970_Language_learning_beyond_words_Incorporating_body_language_into_classroom_activities
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P. & Sinkkonen, H.-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 28(3), 16–31. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201909093202>
- Hashim, H. & Yunus, M. (2018). English as a Second Language (ESL) Learning: Setting the Right Environment for Second Language Acquisition. *Tadris: jurnal keguruan dan imu tarbiyah*, 3(2), 207–215. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/PrimoRecord/pci.cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_0fab14f117434156b6781e7c3edcb9d0

- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022). Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education*, 69. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589822000262?via%3Dihub>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022). Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity and Education*, 1–17. Haettu osoitteesta <https://research.abo.fi/fi/publications/requirements-meet-reality-finnish-teachers-practices-in-linguisti>
- Honko, M. (2022). Tuoretta tutkimusta suomen oppimisesta ja oppijoista. *Puhe ja kieli*, 4(41), 317–322. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/pk/article/view/113862>
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2018). Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230143906252
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2015). Kieltä, toimintaa, sisältöjä. Julkaisussa 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, 3–12. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/issue/view/3634>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Haettu osoitteesta <https://www.doria.fi/handle/10024/103977>
- Karjalainen, K. (2003). Tandem som språkinlärningsmetod. Julkaisussa U. Taylor, K. Karjalainen, P. Sandås & M. Boström (toim.), *Handbok för koordinatörer*. FinTandem. Mustasaaren aikuisopisto. Haettu osoitteesta <https://www.fintandem.fi/assets/Uploads/FinTandem20handbok20ff6r20koordinatörer38a0.pdf>

- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut - oppilaiden kokemuksia koulunkäyntiin liittyneistä merkityksellisistä tekijöistä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*, 23(3), 13–21. Haettu osoitteesta <https://www.finna.fi/Record/arto.1642205>
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Julkaisussa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 13, 70–90. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/100292>
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Julkaisussa K. Salmela-Aro. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230143906252
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (s. 118–141). Helsinki: Finn Lectura.
- Muuri, A. (2014). “Kielestä kiinni”. *Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut* (Väitöskirja). Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Painosalama Oy. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/101018>
- Niitemaa, M.-L. (2014). Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 138–164). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Nissilä, L. (2009). Maahanmuuttajaoppilaan arviointi. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti. (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 156–160) Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (s. 45–67). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Julkaisussa M. Ahlholm., M. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13*, 21–43. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Julkaisussa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 51*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lönnberg Print & Promo. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160374>
- Pörn, M. & Hansell, K. (2017). The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 534–549. Haettu osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/13670050.2017.1379946>
- Rapatti, K. (2009). Voiko oppikirjaan upota? – Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti. (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 70–90). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Rustamovich, I. & Asror qizi, A. (2022). The role of verbal and non-verbal communication in learning foreign language. *World Bulletin of Social Sciences*, 9, 10–11. Haettu osoitteesta <https://scholarexpress.net/index.php/wbss/article/view/765>

- Saario, J. (2009). Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti. (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 53–69). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Julkaisussa K. Salmela-Aro. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230143906252
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.992003616206252
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset* (Väitöskirja). JYU dissertations 271. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71523>
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Niilo Mäki Instituutti. Otavan Kirjapaino Oy.
- Suárez, O., Pimentel, A. & Martin, M. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth. Julkaisussa *Teachers College Record III*(3), 712–749. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146810911100308>
- Suomen perustuslaki. (11.6.1999/731). *Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin* 17§. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2021). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. (1.8.2012/422). *Kieltenopetusta koskevat erityissäännökset* 8§. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=422%2F2012#Pidm45949344755216>

- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L.M., Acquah, E.O. & Commins, N. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22000609?via%3Dihub#>
- Youssef, Y. (2005). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 120–142). Opetushallitus.