

Uuteen kieleen sosiaalistumisen monitahoisuus ja arviointityökalun mahdollisuudet

JENNI MARJOKORPI¹ JA ELLA VÄÄTÄINEN¹

jenni.marjokorpi@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, Koulutuksen arviointikeskus (HEA)

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa reflektomme omaa tutkimus- ja kehittämishankettamme, jossa olemme kehittäneet ja pilotoineet vastasaapuneille perusopetuksen oppilaille suunnattua Valu-arviointityökalua. Artikkelissa analysoimme seitsemän opettajan haastatteluita, jotka toteutettiin arviointityökalun pilotoitien yhteydessä. Peilaamme niitä teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin The Douglas Fir Groupin uuteen kieleen sosiaalistumisen monitahoisuutta kuvaavaan malliin. Tutkimus osoitti, että opettajat näkevät arviointityökalulle selvän tarpeen mutta samalla tunnistavat työnsä yhteiskunnallisia meso- ja makrotason reunaehtoja, jotka vaikuttavat myös oppijaan. Nämä kontekstit on syytä ottaa huomioon vastasaapuneiden oppilaiden kielitietoista opetusta, arviointia ja tukea kehitettäessä.

Avainsanat

uuteen kieleen sosiaalistuminen, vastasaapuneet oppilaat, arviointi, haastattelututkimus, perusopetus

The multifaceted nature of socialization to a new language and the possibilities of developing an assessment tool

Abstract

In this article, we reflect on our research and development project, in which we have developed and piloted an assessment tool (Valu) designed for newly arrived students in basic education. In the article, we analyse interviews with seven teachers conducted during the pilot phases of the assessment tool, using theory-driven content analysis based on the model developed by The Douglas Fir Group, which describes the multifaceted nature of socialization into a new language. The research showed that teachers see a clear need for the assessment tool but also recognize the societal meso- and macro-level constraints of their work, which also affect the learner. These contexts should be taken into account when developing language-aware teaching, assessment, and support for newly arrived students.

Keywords

Socialization into a new language, newly arrived students, assessment, interview study, basic education

Johdanto

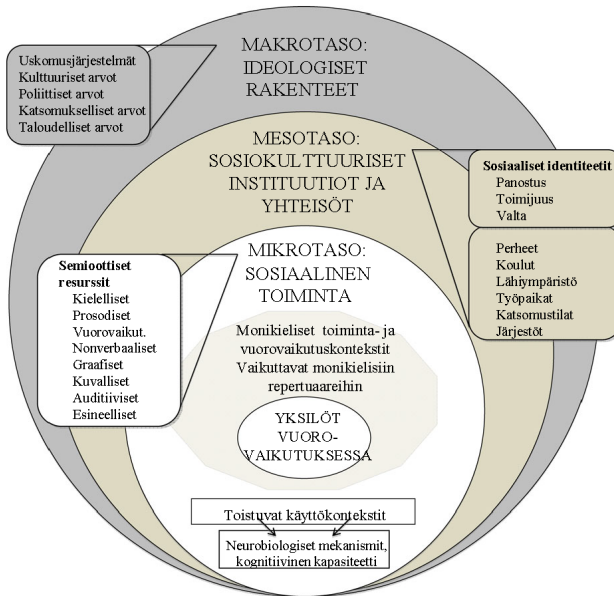
Maahanmuuton myötä uuteen kouluyhteisöön saapuvan kielenoppijan keskeisenä tavoitteena on sosiaalistua koulussa käytettävään opetuskieleen, oppiaineiden kielikäytänteisiin sekä vertaisvuorovaikutuksessa puhuttavaan kieleen. Tässä artikkelissa käsittelemme kielenoppimista Ochsia ja Schieffelinää (1984) mukailien kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta: kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, ja kieliyhteisöön osallistutaan kielen avulla. Tutkimuksemme kytkeytyy tutkimus- ja kehittämishankkeeseen, jonka tavoite on tukea vastasaapuneiden eli neljän vuoden sisällä maahan muuttaneiden (ks. Ahlholm ym., 2023a) oppilaiden suomen kieleen ja tiedonalojen kieliin sosiaalistumista kehittämällä tiedonalaakohtaisten lukutaitojen arviointityökalua (Valu).

Koulutussosiologisessa tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että koulun uudistaminen yksittäisin kehittämishankkein on usein vaikeaa, ja heikoimmillaan lyhytjänteiset projektit voivat aiheuttaa opettajissa turhautumista ja turhan työn tuntua (Simola, 2020). Niinpä tämän artikkelin tavoitteena on pohtia, millaisia ovat kehittämishankkeen rooli ja mahdollisuudet uuteen kieleen sosiaalistumisen tukemisessa. Tutkimuksessa peilaamme Valu-arviointityökalun ensipilotointien yhteydessä kerättyjä seitsemän opettajan haastatteluja Douglas Fir Groupin (2016) kielenoppimisen ja -opetuksen monitahoisuuden malliin, jossa tunnistetaan lukuisia uuteen kieleen sosiaalistumiseen vaikuttavia tekijöitä niin yksilöiden kuin kouluyhteisön ja laajemman yhteiskunnallisen kontekstin tasoilta. Siten tutkimusotettamme luonnehtii teoreettisen pohdinnan ja empiirisen aineiston analyysin vuoropuhelu, jonka tavoitteena on oman kehittämishankkeemme mahdollisuuksien kriittinen tarkastelu.

Uuteen kieleen sosiaalistumisen monitahoisuus

Kielenoppiminen luokkahuoneissa perustuu osallistujien väliseen vuorovaikutukseen sekä heidän toimintaansa erilaisten kielellisten tarjoumien, kuten tekstien, parissa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen (VALO) kontekstissa oppilaat saapuvat kouluun monenlaisin kielellisin repertoaarein, mutta koulukieli on kaikille heistä uusi kieli. Kun kohdekieli on jokin muu kuin oppijan ensikieli, voidaan kielenoppimisen rakentumista tarkastella *uuteen kieleen sosiaalistumisena* (ks. myös Ahlholm ym., 2023a; 2023b). Uuteen kie-

leen sosiaalistumisessa keskeistä on tunnistaa oppijoiden moninaiset taustat: siinä missä ensikieleen sosiaalistuminen alkaa tyypillisesti varhaislapsuudessa lähiympäristön tukemana, uuteen kieleen sosiaalistutaan monissa eri elämänvaiheissa ja konteksteissa, monenlaisista lähtökohdista käsin (Duff, 2012). Koulukontekstissa uuteen kieleen sosiaalistuminen tarkoittaa myös tiedonalojen kieliin sosiaalistumista, joka on kaikille oppilaille ensikielestä riippumatta jossain määrin uutta. Vastasaapuneiden oppilaiden tapauksessa tiedonalojen kieliin sosiaalistutaan uudella kielellä, mutta tiedonalojen sisältöjen ja tekstikäytänteiden aiempi tuntemus voi vaihdella taustasta riippuen (Bernstein, 2000).



Kuvio 1. The Douglas Fir Groupin (2016, s. 25) malli kielienoppimisen ja -opetuksen monitahoisuudesta. Kirjoittajien suomentama.

Kuvio 1 esittelee The Douglas Fir Group (DFG) -ryhmän (2016) laatiman mallin, joka kuvaa kielienoppimisen ja -opetuksen monitahoista luonnetta. Ryhmän mukaan malli pohjaa Bronfenbrennerin ihmisen kehitystä kuvaava-

vaan ekologiseen systeemiteoriaan, jolta se on lainannut kolmeen keskinäisriippuvaiseen tasoon jakautuvan rakenteen. Kuten Kuvio 1 esittää, DFG-ryhmä (2016) hahmottaa uuteen kieleen sosiaalistumisen jatkuvana prosessina, joka käynnistyy mikrotason sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (kuvion sisin kerros). Tällä tasolla yksilöt neurobiologisia mekanismejaan ja kognitiivista ja emotionaalista kapasiteettiaan käyttäen toimivat toisten kanssa monikielissä toimintaympäristöissä, mikä johtaa monikielisten repertoarien kehittymiseen. Tässä toiminnassa yksilöt hyödyntävät kaikkia käytettävissä olevia semioottisia resursseja: kielen ohella myös esimerkiksi prosodiaan, nonverbaaliseen vuorovaikutukseen sekä kuviin ja esineisiin liittyviä resursseja. Kehittämämme Valu-työkalu painottaa erityisesti kielenoppijan taipumusta hyödyntää eri semioottisia resursseja laajasti, ja tämän vuoksi työkalu tarjoaa esimerkiksi kuvatukea sekä opettajan vuorovaikutteista tukea oppilaalle lukemisen avuksi (ks. tarkemmin Marjokorpi & Väättäinen, 2024; Väättäinen & Marjokorpi, 2024).

Kuvion keskimmaisella eli mesotasolla kuvataan sosiaalisen toiminnan konteksteja, joita ovat esimerkiksi koulut ja kodit. DFG-ryhmä (2016) painottaa, että näitä konteksteja luonnehtivat laajemmat sosiaaliset ehdot, kuten taloudelliset, kulttuuriset, katsomukselliset ja poliittiset tekijät, jotka vaikuttavat siihen, millaisia toimijuuden mahdollisuuksia kieltä oppivilla eri konteksteissa on. Lisäksi sosiaaliin identiteetteihin kytkeytyy kysymyksiä panostuksesta, toimijuudesta ja vallasta: millaisia mahdollisuuksia kielenoppijalla on tehdä päätöksiä ja toimia koulussa? Kielellisten tarjoumien hyödyntäminen edellyttääkin kielenoppijalta aktiivista toimijuutta, jota yhtäältä muovaavat yksilölliset kokemukset, mutta jota toisaalta yhteisö voi tukea (Seppälä, 2022). Valu-työkalussa toimijuutta on pyritty tukemaan suunnitteleamalla kielellisiä tarjoumia ja tukea tekstien tulkitsemisen tueksi, jotta oppija voi toimia työkalun parissa itsenäisesti tai tarvittaessa myös opettajan tuella.

Kuvion laajin taso, makrotaso, kuvaa yhteiskunnan läpäiseviä ideologisia rakenteita, jotka liittyvät kielen käyttöön ja oppimiseen (DFG, 2016). Vaikka makrotaso kätkee sisäänsä muut tasot, sen vaikutus meso- ja mikrotasojen toimintaan ei ole yksisuuntainen, vaan sosiaalinen toiminta ja sen kontekstit myös vaikuttavat makrotason rakenteisiin esimerkiksi muovaamalla kulttuurisia arvoja kulttuurien kohdatessa. DFG painottaa, ettei mikään kuvion kol-

mesta tasosta ole olemassa yksinään, vaan ne vaikuttavat toisiinsa ja yhdessä muodostavat kokonaisuymmärryksen kieleen sosiaalistumisen luonteesta.

Esimerkki makrotason ilmiöstä, joka ilmenee sekä mesotason sosiaalisissa instituutioissa että mikrotasolla yksilön neurobiologisissa mekanismeissa erityisesti pakolaistaustaisilla oppilailla, on yhteiskunnallisten konfliktien aiheuttama traumatisoituminen. Psykologisia traumoja voi syntyä yksittäisten tai pitempijaksoisten kuormittavien tapahtumien, kuten henkeen kohdistuvan uhan, väkivallan tai yhteiskunnallisen kriisin keskellä elämisen, seurauksena (Nissi, 2023; Traumaperäinen stressihäiriö, Käypä hoito -suositus, 2022). Castanedan sekä kollegoidensa (2012) tutkimista Suomeen pakolaisena muuttaneista jopa 57–78 prosenttia oli kokenut lähtömaassaan jonkin merkittävän traumatapahtuman. Nämä tekijät vaikuttavat usein myös lasten koulunkäyntiin, jolloin opettajan tulisi ottaa ne huomioon edistämällä oppilaan turvallisuuden ja ryhmään kuulumisen tunnetta (Kaukko ym., 2022).

Suomessa DFG:n mallia on hyödynnetty viime aikoina Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLAN teemajulkaisussa (Pitkänen-Huhta ym., 2023), jossa erilaisia suomalaisen kielikoulutuksen ilmiöitä lähestytään mallin tasojäsenyyksen kautta. Pitkänen-Huhta kollegoineen (2023, s. 18) toteaa, että mallin staattisuudesta huolimatta jäsenyyksen avulla voidaan päästä käsiksi kielienoppimisen ilmiöihin eri tasoilla ja havainnollistaa myös niiden yhteenkietoutuneisuutta. Myös Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa on sovellettu kielienoppimisen monitahoisuuden jäsentämiseen suomalaisen kielikoulutuksen kontekstissa (Harju-Autti, 2022; Shestunova, 2022).

DFG:n (2016) mallin tavoitteena on 1) laajentaa kielienoppimisen tutkijoiden ja opettajien käsitystä oppijoiden monikielisistä merkityksenmuodostamisresursseista ja identiteeteistä, mikä puolestaan voi tukea oppijoiden osallisuutta, sekä 2) lisätä oppijoiden ymmärrystä paitsi siitä, miten monet asiat kytkeytyvät heidän kielelliseen toimintaansa, myös siitä, millaista vaikutusta heidän omalla toiminnallaan on muihin. Suhteessa Valu-työkalun kehittämiseen DFG:n malli herättää erityisesti pohtimaan, missä roolissa yksittäinen arviointityökalu voi olla uuteen kieleen sosiaalistumisen tukemisessa. Oppilaan toiminta Valun tehtävien parissa sijoittuu selkeästi mikrotasolle, jolla Valu pyrkii tarjoamaan riittävästi semioottisia resursseja tukeakseen vastasaapuneen oppilaan mahdollisuuksia toimia suomenkielisten tekstien parissa. Samaan aikaan

työkalua sekä käytetään että kehitetään sosiaalisissa konteksteissa, joihin kytkeytyy ideologia rakenteita sekä esimerkiksi rahan liittyviä päätöksiä. Seuraavaksi tarkastelemmekin aiempaa tutkimusta siitä, miten tällaisessa mikro- ja mesotason kehittämistyössä tulisi huomioida laajemmat yhteiskunnalliset kontekstit, jotta kehitystyö koettaisiin mielekkääksi sen sijaan, että se tuntuisi turhalta tai hyödyttömältä.

Kasvatuksen yhteiskunnalliset reunaehdot pedagogisessa kehittämistyössä

Koulutussosiologian kentällä koulun kehittämistä on tehty kriittisiä huomioita ja havaittu, että uudistusohjelmat ovat usein epäonnistuneet, toteutuneet vaillinaisesti tai haudattu myöhemmin alun innostuksen jälkeen (Simola, 2020). Esimerkiksi Revon (2020) tutkimuksessa yläkoulun opettajien suhtautuminen monikielisyyteen oli vaihtelevaa, mikä osoitti, etteivät kielipoliittiset ohjausdokumentit siirry automaattisesti käytäntöön niiden säätämisen jälkeen, vaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan käytänteet (Lucas & Villegas, 2011; Alisaari & Heikkola, 2020) ja opettajien valmiudet kohdata monikielisiä oppijoita kehittyvät hitaasti. Myöskään opettajan positiivinen asenne monikielisyyttä kohtaan ei aina konkretisoidu luokkahuonekäytänteissä, jotka ovat vuosikymmeniä perustuneet yksikielisyyden ideaaliin (Alisaari ym., 2019; Shestunova, 2019; Suuriniemi, 2023). Toisaalta osa uudistuksista toteutuu: esimerkiksi digiloikkaa edistettiin kouluissa pitkään varsin hitaasti (Hoikkala & Kiilakoski, 2018), kunnes koronapandemia pakotti siihen melkein pä yhdessä yössä (Hotulainen ym., 2024).

Koulu toimiikin monin tavoin yhteiskunnallisten reunaehtojen puitteissa. Simolan (2020) mukaan suhteellisen pysyviä tällaisia ovat ainakin joukkomuotoisuus, pakollisuus ja valikointivelvollisuus. Joukkomuotoisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka heikosti erityisesti aineenopettajat voivat tuntea oppilaidensa taustoja (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Pakollisuuteen kytkeytyy opettajien useissa tutkimuksissa esiin tuomia resurssiturhaamia: kun velvollisuus on tukea kaikkien oppimista, oppimateriaalien puutteellisuus ja henkilökunnan vähäisyys hankaloittaa sitä (Taylor ym., 2023; Vesaranta, 2022; Vidbäck ym., 2023). Valikointivelvollisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, että oppimista on arvioitava. Vesarannan (2022) mukaan S2-oppimäärän opettajat toivoi-

sivat nykyistä selkeämpiä ohjeita kielitaidon eri osa-alueiden arviointiin ja maasaoloajan huomioimiseen. Kaiken kaikkiaan vastasaapuneiden opetus on hakenut muotoaan viime vuosikymmenien ajan (Ahlholm & Latomaa, 2023). Suomessa ei ole toistaiseksi vakiintuneita käytänteitä VALO-opetuksen järjestämiselle, vaan integraatiokäytännöt ja opettajan pätevyyden määrittely vaihtelevat kuntakohtaisesti (Venäläinen ym., 2022). Opettajat ovat tuoneet esiin kehittämistarpeita myös kouluyhteisön sisäisessä yhteistyössä (Shestunova, 2022).

Yhteiskunnallisten reunaehtojen lisäksi luokkahuoneissa havaittua muutosvastarintaa selittää Simolan (2020) mukaan koulutodellisuuden kompleksinen luonne: koulu ei ole vain monimutkainen järjestelmä, jossa asiat pitää tehdä oikein ja tiettyssä järjestyksessä, vaan kompleksinen kokonaisuus, jonka lukuisien liikkuvien osien vaikutusta toisiinsa ei voida useinkaan ennakoita. Suurinieniemi (2023) korostaakin opettajan roolia kielipoliittisena toimijana, jolloin opettaja näyttäytyy samaan aikaan sekä ennalta määritellyn kielipoliittikan toteuttajana että uusien kielipoliittisten käytänteiden tuottajana (ks. myös Tarnanen & Palviainen, 2018). Myös muissa tutkimuksissa on huomautettu, että uudistukset eivät ainoastaan muuta koulua, vaan koulu muuttaa uudistuksia (Cuban, 1998); vastaavasti DFG:n (2016) mallissa makrotason reunaehdot vaikuttavat mesotason instituutioiden ja yhteisöjen toimintaan sekä mikrotason kohtaamiin, mutta vaikutusta on myös toisin päin yksilöistä kohti laajempia rakenteita.

Koulutussosiologiassa käytetty dekontekstualisaation käsite viittaa koulun yhteiskunnallisten reunaehtojen häviämiseen kasvatustieteestä (Heikkinen ym., 2021). DFG-mallin valossa on selvää, että jos uuteen kieleen sosiaalistumista koulussa halutaan tukea ulkopuolelta (kuten akateemisesta tutkimus- ja kehittämistyöstä käsin), on otettava huomioon rakenteelliset reunaehdot, joiden puitteissa opettajat toimivat. Simola (2020) hahmottaa koulun kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä viiden antinomian eli paradoksin kautta. Niitä ovat: 1) koulua määrittävät mutta usein piiloon jäävät yhteiskunnalliset reunaehdot, 2) opettajien keskeisyys uudistajina mutta samalla koulun rakenteiden uusintajina, 3) yksilöpsykologian ja yhteiskuntatieteiden välinen jännite koulutodellisuuden käsitteellistämässä, 4) rajoitiediskurssi koulun yhteiskunnallisesta kontekstista puhuttaessa sekä 5) jännite koulun reunaehdoista puhumisen ja uudistamisen välillä; vaikeneminen voi saada uudistukset näyttämään mutkattomammilta kuin ne ovatkaan. Koulun kehittämisen keskeiseksi haasteiksi onkin tunnistettu uudistusten toteuttaminen ennen niiden systemaattista tutkimusta (Mikkilä-Erdmann & Iskala, 2020), han-

kemuotoisen kehittämisen nopeatempoisuus sekä yhteiskunnan makrotasolla tehdyn tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan irrallisuus meso- ja mikrotaojen kouluarjesta (Hoikkala & Kiilakoski, 2018). Kehittämistyön tulisikin olla pitkäjänteistä sekä perustua laajaan ymmärrykseen koulun ja yhteiskunnan suhteista.

Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pohtia, millaisia ovat kehittämishankkeiden ja sellaisen yhteydessä kehitetyn arviointityökalun rooli ja mahdollisuudet uuteen kieleen sosiaalistumisen tukemisessa VALO- ja perusopetuksessa. Tarkastelemme erityisesti Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn Valu-hanketta, jossa itse työskentelemme ja jonka laajempa tavoitteena on kehittää tiedonalakohtaisten lukutaitojen arviointityökalu vastasaapuneille oppilaille (Valu) sekä tutkia tiedonalakohtaisten lukutaitojen rakentumista uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa (ks. tarkemmin Marjokorpi & Väättäinen toim., 2024; Väättäinen & Marjokorpi, 2024). Hanketta on rahoittanut Opetushallituksen Lukuliike.

Aineistona analysoimme opettajahaastatteluita, jotka olemme keränneet Valu-arviointityökalun ensipilotointien yhteydessä. Haastattelujen lähtökohta oli arvioida Valu-työkalun toimivuutta opettajan näkökulmasta sekä opettajien arviointikäsitteitä yleisesti. Havaitsimme kuitenkin, että haastatteluissa opettajat irtautuivat arviointityökaluun liittyvistä teemoista ja pohtivat arviointia sosiaalisten yhteisöjen ja yhteiskunnallisten rakenteiden näkökulmasta. He siis tunnistivat edellä mainittuja koulun yhteiskunnallisia reunaehjoja (Simola 2020). Tämä innoitti meitä tarkastelemaan haastatteluja seuraavien tutkimuskysymysten valossa:

TK1. Millaisina opettajat näkevät Valu-arviointityökalun tarpeen ja mahdollisuudet omassa työssään?

TK2. Mitkä yhteiskunnalliset reunaehdot vaikuttavat opettajien mielestä vastasaapuneen oppilaan arviointiin?

Pilotoimme Valua kuudessa koululuokassa: VALO-luokassa (3.–6. lk), neljässä alakoulun yleisopetuksen luokassa (2. ja 3. lk) sekä yläkoulun yleisopetuksen

luokassa (7. lk). Alakoulussa pilotoidut tehtävät kohdistuivat matematiikkaan, suomen kieleen ja kirjallisuuteen ja yhdessä yleisopetuksen luokassa myös ympäristöoppiin, yläkoulussa historian oppiaineeseen. Pilotointien jälkeen haastattelimme opettajia heidän kokemuksistaan työkalun pilotoinnista sekä vastasaapuneiden arvioinnista laajemmin. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina temahaastatteluina seuraavanlaisella haastattelurungolla:

1. Miten pilotointi mielestäsi sujui yleisesti?
2. Mikä Valussa oli mielestäsi toimivaa?
3. Mitä Valussa pitäisi mielestäsi kehittää?
4. Erityishuomioita pilotoiduista tehtävistä?
5. Mitä arvioinnin keinoja itse käytät?
6. Miten vastasaapuneita on mielestäsi mielekästä arvioida?
7. Muuta?

Haastatteluihin osallistui seitsemän opettajaa: alakoulun VALO-opettaja, kaksi S2-opettajaa ja kolme luokanopettajaa sekä yläkoulun historian aineenopettaja. VALO-opettaja, yksi S2-opettaja ja aineenopettaja haastateltiin yksilöhaastatteluina ja luokanopettajat ja toinen S2-opettaja ryhmänä, sillä myös pilotoinnit toteutettiin heidän luokissaan yhteisesti. Haastattelut kestivät yhteensä 83 minuuttia.

Analysoimme haastattelut laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Ensimmäisellä analyysikierroksella luokittelimme haastatteludataa aineistolähtöisesti. Luokitellessamme huomasimme kuitenkin opettajien haastattelujen ilmentävän DFG:n uuteen kieleen sosiaalistumisen mikro-, meso- ja makrotasojen ilmiöitä. Niinpä vaihdoimme analyysitapaa teoriaohjaavaksi ja luokittelimme aineiston DFG:n mallin (Kuvio 1 edellä) suuntaamana. Osassa opettajien puheenvuoroja mallin tasot kietoutuivat yhteen; tällaiset luokittelimme kaikkiin relevantteihin kategorioihin, mikä tuotti niihin osittaista päällekkäisyyttä.

Tulokset

Taulukossa 1 esitämme, miten opettajien puheenvuorojen teemat jakautuivat DFG:n mallin eri tasoille. Vaikka haastattelukysymyksistä valtaosa käsitteli pilotoitua arviointityökalua eli kielenoppimisen mikrotason toimintaa ($f = 37$), opettajien puheenvuoroista suurin osa ($f = 62$) käsitteli mesotason ilmiöitä, kuten koulun käytänteitä ja resursseja sekä sen ulkopuolisia sosiaalisia yhteisöjä. Myös makrotason ilmiöt, kuten yhteiskunnan kielikäsitteet sekä poliittinen päätöksenteko, nousivat esiin useissa vastauksissa ($f = 23$). Seuraavaksi avaamme aineistositaatein, miten opettajat näkevät Valu-työkalun mahdollisuudet (TK1) ja arviointiin vaikuttavat yhteiskunnalliset reunaehdot (TK2) DFG:n mallin eri tasoilla.

Taulukko 1. Opettajahaastattelujen teemat DFG:n (2016) tasoittain

<i>DFG:n taso</i>	<i>Teema</i>	<i>Frekvenssi</i>
Mikrotaso	Lukutaitoa tukevat semioottiset resurssit	18
	Edistymisen osoittava arviointitieto	9
	Oppilaan neurobiologiset ja kognitiiviset resurssit	10
Mesotaso	Koulu yhteisön käytänteet	39
	Oppimateriaali- ja henkilöstöresurssit	11
Makrotaso	Koulun ulkopuoliset sosiaaliset yhteisöt	12
	Kielikäsitteet	12
	Yhteiskunnan edellyttämä kielitaito	8
	Poliittinen päätöksenteko	3

Valu-arviointityökalu, sen käyttö ja mahdollisuudet

Opettajat näkivät arviointityökalun kehittämisellä monia mikrotason hyötyjä sekä uuteen kieleen sosiaalistuvalle oppilaalle että tätä prosessia arvioivalle opettajalle. Vastasaapuneille suunnatuista arviointityökaluista oli opettajien mukaan pulaa, samoin standardista, johon oppilaan osaamista voisi verrata:

Ei meillä oikein ole semmoisia ihan erillisiä työkaluja, että sittenhän me verrataan niinku vaan jotenkin. Ikään kuin yritetään mieltä sitä, että no mitä pitäisi ehkä tässä vaiheessa osata tai. Että ei ole semmoisia ihan erillisiä arviointimenetelmiä. (Esim. 1)

Opettajat kaipasivat arviointitietoa myös viestiäkseen huoltajille yhteisiin kriteereihin peilaten, miten oppilaan uuteen kieleen sosiaalistuminen etenee, mitä hänen tulisi osata VALO-opetuksen päätteeksi sekä milloin kodin tulisi tukea häntä enemmän. Eräs opettaja kaipasi työkalua myös oppilaan lähtöta-son arviointiin heti saapumisen yhteydessä. Opettajat näkivät tärkeäksi, että arviointityökalu tuottaa vertailukelpoista tietoa ja nostaa esiin, mikäli oppilas tarvitsee yleisestä poikkeavaa tukea.

Opettajat katsoivat, että Valu tarjosi oppilaalle suomen kieleen sosiaalistumis- ta ja suomenkielisten tekstien ymmärtämistä hyödyttäviä semioottisia resurs- seja, kuten tukikeinoja. Esimerkiksi sana- ja kuvavihjeiden koettiin toimivan hyvin, sillä ne tukevat oppilaan pääsyä teksteihin vieraita sanoja avaamalla. Toisaalta osa resursseista koettiin hankaliksi: esimerkiksi erääseen kirjoitus- tehtävään liitetty kuvituskuva nousi esiin oppilaan ajattelua liikaa ohjaavana semioottisena resurssina. Opettajat myös pohtivat, etteivät tehtävät saisi olla liian helppoja ollakseen käyttökelpoisia arvioinnissa ja että arvaamisen mah- dollisuus tulisi sulkea pois (vrt. koulun valikointivelvollisuus; Simola, 2020). Kokonaisuutena opettajat pitivät mielekkäänä sitä, että arviointiväline tarjosi samalla kielellistä tukea.

Opettajat kokivat saavansa Valun avulla arviointitietoa, mutta toivat esiin, että sitä tulisi tarjota oppilaillekin. Yläkoulun opettajan mielestä vastikään VALO-opetuksesta saapuneita ei tarvitsisi arvioida numeerisesti, mutta oppi- laat itse toivovat numeroarvosanoja. Alakoulussa toimiva opettaja puolestaan pelkäsi numeroarvioinnin lisäävän oppilaiden välistä vertailua ja aiheutta- van potentiaalisesti pahaa mieltä. Arviointiin liittyvä emotionaalinen lataus ei kuitenkaan tarkoita, että arviointi sinänsä olisi haitallista, vaan ainakin lukioikäisten kielenoppijoiden on havaittu arvostavan parannusehdotuksia sisältävää palautetta (Mäkipää & Hildén, 2021). Myös yksi haastattelemistam- me opettajista painotti, että kielenoppijalle täytyy tehdä oma edistyminen nä- kyväksi, sillä se kannustaa. Niinpä Valu-työkalun yhdeksi mahdollisuudeksi nousee täsmällisen arviointipalautteen mahdollistaminen tehtävien pohjalta.

Haastattelupuheenvuoroista heijastui opettajan valta ja toimijuus: autonomiansa nojalla opettaja voi toteuttaa arviointia parhaaksi katsomallaan tavalla. Haastattelut toivatkin esiin laajan arviointimenetelmäkirjon: kirjallisia ja suullisia testejä, saneluita, tarinoiden lukemista ja tekstikatkelmien kääntämistä oppilaiden omille kotikielille. Suomen kielen osaamista arvioidaan summatiivisesti erityisesti VALO-opetuksen päätteeksi:

Aina ennen kuin oppilaat siirtyy yleisopetukseen, niin me tehdään heille semmoinen suomen kielen kartoitus, tällainen Majakka-niminen testi. – Ja sitten me nähdään siitä, että pärjääkö yleisopetuksessa vai pitääkö jatkaa [VALO-opetuksessa]. (Esim. 2)

Esimerkkiin 1 peilaten voidaan havaita, että kaikilla opettajilla ei ole käytössään samoja arviointityökaluja:

Onhan meillä sitten nää tietyt [lukutaidon testit tai seurat] – mitä laaja-alaiset erityisopettajat tekee, mitkä itse hirveän hyviä työkaluja ollut. Hän näkee sieltä suorilta [kielen kehityksen]. (Esim. 3).

Sekä materiaali- että henkilöstöresurssit näyttäytyivät haastatteluissa keskeisinä opettajan työn reunaehtoina, ja opettajat vaikuttivat olevan eriarvoisessa asemassa sen suhteen, millaisia arviointivälineitä ja -osaamista kenelläkin on käytössään. Tässä mielessä Valun tapainen digitaalinen ja automaattisesti arvioitavia monivalintatehtäviä sisältävä ohjelmisto voi tarjota opettajalle suhteellisen helpon pääsyn arviointitietoon. Koska tällaisia välineitä ei ole ollut laajasti käytössä, haastattelut heijastelivat tältä osin Simolan (2020) mainitsemaa puutediskurssia. Opettajien puheessa erityisesti S2-opettaja- ja erityisopettajaresurssit näyttäytyivät arvokkaina. Heidän avullaan toteutettiin oppimisen tukea ja arviointia, johon ei muuten olisi ollut mahdollisuutta. Havainto nostaa Valun kehityssuunnaksi laajan käytettävyyden paitsi VALO- ja S2-, myös luokan- ja aineenopettajien näkökulmista.

Vastasaapuneiden arviointi ja yhteiskunnan reunaehdot

VALO-opetuksen toteuttamisen tavoista käyty makrotason keskustelu (esim. Ahlholm ym., 2023a) kuului myös opettajien puheenvuoroissa. Eräs opettaja kertoi kokevansa yleisopetuksen ryhmässä toteutettavan VALO-opetuksen haastavaksi lähtötason arvioinnin kannalta:

Sitten se on aika rankka – [opetuksen järjestäjän] linjauksena just tää, että tullaan suoraan [yleisopetuksen ryhmässä toteutettavaan valmistavaan opetukseen] – -. Me ei tiedetä sitä lähtökielitasoa elikkä sitten me aloitetaan niinku ihan nollassa. (Esim. 4)

Erityisesti erillisryhmässä toteuttavan VALO-opetuksen voidaan nähdä mahdollistavan monipuolisen arviointitiedon keräämisen, sillä joukkomuotoisuuden reunaehto on siinä säännelty maksimiryhmäkokosuosituksella 8–10 oppilasta. Käytännössä tosin lähes kolmannes VALO-ryhmistä on arviointitutkimuksen mukaan tätä suurempia (Venäläinen ym., 2022).

Opettajat näkivät haasteita myös vastasaapuneen opettamisessa yleisopetuksen ryhmässä. Yleisopetuksessa tiedonalakohtaiset sisältötavoitteet ovat vaativia, ja moni oppilas kaipaakin niiden saavuttamiseen vahvaa opettajan tukea (Ahlholm ym., 2023b). Opettajan tukea on kuitenkin saatavilla vähemmän yleisopetuksessa kuin ryhmämuotoisessa VALO-opetuksessa suuremman ryhmäkoon vuoksi. Toisaalta vertaisryhmään integroituminen on sekin opettajien mukaan välttämätöntä:

Koska eihän se lapsi kanna siinä vaiheessa vastasaapuneena huolta siitä, että mä en osaa tätä suomea tai matikkaa, vaan se kantaa huolta siitä, että Liisa ja Matti eivät leiki minun kanssa. (Esim. 5)

Vertaisryhmään integroitumiseen kytkeytyy opettajien huoli yhteiskunnallisesta eriytymiskehityksestä, joka esimerkiksi alueellisen segregaatoin sekä painotetun opetuksen kautta vaikuttaa koulujen kielimaisemaan:

Väliin kun katson, ei täällä ei meillä ole nyt suomenkielisiä lapsia täällä. Sitten vielä tulee kolmas luokka, ja kaikkein taitavimmat lähtee jonnekin,

suomenkieliset, jonnekin urheiluluokille ja muuta, että sitten se S2-prosentti kasvaa vielä. (Esim. 6)

Esimerkin 5 opettaja kertoikin havainneensa, miten integroitumisen ongelmat ja yksinäisyys tuottavat lapselle stressiä, joka puolestaan nakertaa oppimista. Toinen makrotason tekijä, jonka nähtiin vaikuttavan suoraan oppilaan neurobiologisten resurssien mikrotasolle asti, oli usean vastasaapuneen oppilaan pakolaistausta. Opettajat kertoivat kokevansa joskus neuvottomuutta siihen kytkeytyvien tekijöiden, kuten traumatisoitumisen tai aliravitsemuksen, edessä:

Sen sisälle pääseminen, että johtuuko se siitä kielestä vai johtuuko se vaikka jostain traumasta, niin siihenhän meillä ei niinku minkäänlaista työkälyä. (Esim. 7)

Tämä vastaus ilmentää myös opetuksen joukkomuotoisuuden reunaehto, joka hankaloittaa oppilaan diagnostista arviointia yksilönä erityisesti silloin, kun tavalliset arviointikeinot, kuten kirjalliset suomenkieliset kokeet, eivät ole alkavan kielitaidon vuoksi tarkoituksenmukaisia. Vaikeasti arvioitavina näyttäytyivät myös tiedonalakohtaiset lukutaidot, jotka voivat olla aiemmalla koulukielellä pitkällekin kehittyneitä ja silti jäädä piiloon.

Opettajat nostivatkin esiin kodin roolin ja toivoivat, että kodeissa keskusteltaisiin opiskeltavista asioista kotikielellä sekä seurattaisiin läksyjen tekoa. Toisaalta he pohtivat, voiko huoltajilta vaatia koulunkäynnin tukea, jos näiden oma koulutustausta on suppea. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyi siten sekä haasteena että koulun opetuskieleen sosiaalistumisen resurssina. Opettajat toivat esiin myös valtakielen oppimisen velvoitteiden puutteita Suomessa: osa huoltajista sosiaalistuu suomen kieleen heikosti eikä täten pysty tukemaan lastensa koulunkäyntiä. Tämä havainto kytkeytyy yhteiskunnalliseen kysymykseen siitä, miten integroitumista tuetaan.

Useissa puheenvuoroissa opettajat pohtivat, millainen kielitaito on tavoiteltavaa: riittääkö, että lapsi oppii erään opettajan sanoin “suikkelehtimaan” eli pärjäämään koulussa ja yhteiskunnassa moninaisia resursseja tilanteisesti hyödyntäen? Kysymys kytkeytyy paitsi opettajien omiin, myös laajempiin yhteiskunnan kielikäsitteisiin ja -ideologioihin. Eräs opettaja toi esiin, että tässäkin kohdassa arviointitietoa tarvitaan nimenomaan osaamisen näkyväksi te-

kemisessä: kielenoppija on usein epävarma taidoistaan, joten arvioinnin tulisi näyttää esimerkiksi sanavaraston laajentuminen ja rohkaista hyödyntämään sitä sen sijaan, että takerruttaisiin yksittäisiin kielenoppijuutta indikoiviin kieloppiirteisiin.

Pohdinta

Haastattelut osoittivat, että uudelta arviointityökalulta toivottiin täsmällistä, vertailukelpoista ja helposti viestittävää arviointitietoa, tuen tarpeen osoittamista, laajaa käytettävyyttä sekä kieleen sosiaalistumista tukevia semioottisia resursseja. Näiden huomioiden lisäksi haastatellut opettajat irtaantuivat arvioinnin kontekstista kohti laajempia kokonaisuuksia, mikä kertoo heidän ymmärtävän kieleen sosiaalistumisen myös yhteiskunnallisena kysymyksenä. Opettajien puheenvuorot heijastelivat aiemmissa tutkimuksissa havaittuja teemoja, kuten resurssien vähäisyyttä (esim. Taylor ym., 2023), oppilaan taustojen tuntemisen hankaluutta (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020) sekä arvioinnin haasteita (Vesaranta, 2022). Nämä puolestaan kytkeytyvät koulun yhteiskunnallisiin reunaehtoihin: kaikille pakollinen ja joukkomuotoinen koulutus niukkenevien resurssien aikana asettuu jännitteeseen suhteeseen yksilöllistä arviointia ja tukea painottavien pedagogisten ihanteiden kanssa. Koulun valikointivelvollisuus tuli haastatteluissa esiin erityisesti niissä puheenvuoroissa, joissa opettajat toivoivat vertailukelpoista tietoa tuottavia arviointimenetelmiä voidakseen määrittää, milloin oppilas voi siirtyä valmistavasta yleisopetukseen. Taustalla voidaan nähdä huoli koulupudokkuudesta, sillä yleisopetuksessa kielellisen tuen tarve usein kasvaa mutta saatavuus voi päinvastoin vähetä VALO-ryhmään verrattuna (Ahlholm ym., 2023b).

DFG:n mallin mikrotason havainnoiksi nousivat kielelliset resurssit ja niiden käyttö eri konteksteissa sekä eri tekijöiden vaikutus kielenoppimisen neurobiologisiin mekanismeihin. Mesotasolla koulun käytänteet heijastelevat erityisesti opettajien valtaa ja toimijuutta, kun taas resurssien kohdentaminen kertoo panostuksesta ja asettaa koulutyölle reunaehtoja. Lisäksi on huomioitava koulun ulkopuolisten ympäristöjen merkitys koulun toimintaan. Makrotasolla opettajien puhe viittasi opetuksen järjestämisen poliittisesti ja ideologisesti määrittäytyneisiin resursseihin sekä kulttuuriin tekijöihin, kuten siihen, miten Suomessa otetaan tulijat vastaan ja tuetaan integroitumista esimerkiksi suo-

men kieltä heidän kanssaan käyttämällä. Johtopäätöksemme on, että kehittämishankkeissa, joissa halutaan tukea uuteen kieleen sosiaalistumista, huomiota tulee kiinnittää eri tasojen ilmiöihin sekä vuorovaikutukseen niiden välillä.

Kun haastatteluhavainnot peilataan Simolan (2020) viiteen koulun kehittämisen antinomiaan, voidaan havaita niiden kaikkien heijastuvan opettaja-haastattelussa vähintään implisiittisesti. Vaikka Simolan mukaan koulussa ei aina tiedosteta koulunpidon yhteiskunnallisia reunaehtoja, haasteltavamme peilasivat vastasaapuneen oppilaan opettamista ja arviointia usein meso- ja makrotasojen sosiaaliin ja poliittisiin tekijöihin. Voidaankin pohtia, nostaako nimenomaan vastasaapuneen oppilaan opetus luokkahuoneessa esiin sellaisia reunaehtoja, jotka kielitaustoiltaan homogeenisempaa luokkaa opetettaessa jäävät piiloon. Tähän voi vaikuttaa maahanmuuton ja siihen liittyvien ideologioiden pinnalla olo 2020-luvun poliittisessa keskustelussa sekä koulussa ja yhteiskunnassa yhä vallitseva yksikielisyyden ideaali (Suuriniemi, 2023). Ideaali kytkeytyy toiseen Simolan (2020) antinomiaan, opettajien sidonnaisuuteen koulunpidon kielioppiin, jota ilmensi haastateltavien kokemus vastasaapuneen oppijan arvioinnin vaikeudesta; kieleen sosiaalistumisen alkuvaihe ja koulunpidon rakenteet eivät näiden vastausten mukaan tuntuneet sopivan aivan saumattomasti yhteen. Tarnanen ja Palviainen (2018) toteavatkin, että ristiriidan purkamiseksi opettajien rooli kielipoliittisina toimijoina pitäisi tunnistaa nykyistä paremmin.

Kolmas antinomia, kasvatustieteen yksilöpsykologisoituminen, näkyi siten, että opettajat kuvailivat esimerkiksi psykologisiin traumoihin liittyviä haasteita mutta samalla toivat esiin, miten vähän niille lopulta voi luokkahuoneessa tehdä. Havainnot vahvistavat käsitystä siitä, että jos uuteen kieleen sosiaalistuminen nähdään vain kognitiivisten ja semioottisten ärsykkeiden syöttämisenä oppijoille, unohdetaan paljon siitä monitahoisesta todellisuudesta, joka uuteen kieleen sosiaalistumiseen vaikuttaa. Katsannon laajentaminen yhteiskuntatieteellisiin näkökulmiin sen sijaan voi hyödyttää arvioinnin kehittämistä myös mikrotasolla. Tämän ei tarvitse välttämättä tarkoittaa rajoitdiskurssia, jossa yhteiskunnalliset rakenteet nähdään yksinomaan opetusta rajoittavina tekijöinä (Simola, 2020). Samaten voidaan pohtia mesotason instituutioiden ja poliittisen keskustelun sekä kieli-ideologioiden tarjoamia mahdollisuuksia: olisikin tarpeen muotoilla Simolan (2015) sanoin ”järkeviä utopioita” eli kuvitella mahdollisia tulevaisuuksia ja venyttää vapauden rajoja yhteiskunnalliset

kontekstit huomioiden. Tässä Simola (2015, s. 114) lainaa Bourdieuta, jonka mukaan yhteiskuntatiede voi toimia vapauttavasti ”vapauttamalla meidät vapauden illuusiosta”. Haasteiden edessä neuvottomuutta kokevan opettajan on hyvä ymmärtää, kuinka monet (myös muut kuin luokkahuonepedagogiset) asiat uuteen kieleen sosiaalistumiseen vaikuttavat.

Simolan (2020) viimeisen antinomian mukaan dekontekstualisoitu koulupuhe hyödyttää koulun ulkopuolisia uudistajia, joiden ideat se saa näyttämään epärealistisen helpoilta. Tämä velvoittaa tarkastelemaan omaa tutkijapositiontamme kriittisesti. Roolimme tutkijoina kytkeytyy Valu-työkalun kehittämiseen, ja siitä näkökulmasta lähdimme toteuttamaan myös haastatteluja. Kehittäjä-tutkijoiden kaksoispositio saattoikin vaikuttaa siihen, miten opettajat kommentoivat työkalua. Siksi on ollut tarpeen laajentaa katsantokulmaa ja todeta, että työkalumme mahdollisuuksilla on rajansa. Toisaalta voidaan argumentoida, että juuri yliopistopohjainen opetuksen kehittämistyö mahdollistaa (itse)kriittisen position ottamisen. Kun kehittämistutkimusta tehdään perustutkimuksen osana, taloudelliset intressit voivat ohjata tutkimustyötä vähemmän kuin voittoa tavoiteltaessa. Valu-työkalua on kehitetty avoimesti saatavilla olevaksi Opetushallituksen rahoittamana. Tästä huolimatta on tunnistettava, ettei arviointi ole koskaan ideologiasta vapaata toimintaa, minkä vuoksi kehittämistyötä täytyy jatkuvasti arvioida eettisyyden takaamiseksi (Honko & Halonen, 2023).

Tutkimuksemme tarkoituksena on ollut arviointityökalun kehittämisen kriittinen reflektointi opettajahaastattelujen pohjalta uuteen kieleen sosiaalistumisen ja koulun yhteiskunnallisten reunaehtojen näkökulmista. Tarkastelua rajoittaa aineiston suppeus, jonka vuoksi keskeisiä näkökulmia on saattanut jäädä piiloon. Aineisto kuitenkin osoittautui sikäli monipuoliseksi, että opettajat toivat kielitietoisella tavalla esiin näkökulmia kieleen sosiaalistumiseen DFG:n (2016) mallin kaikilta tasoilta. Näkökulmat tarjosivat vastauksia tutkimustehtäväämme. Analyysimme osoitti opettajien tasapainottelevan laajan toimijuuden ja yhteiskunnallisten reunaehtojen rajapinnalla (myös Suuriniemi, 2023), mikä tulee ottaa huomioon, jos kehittämishankkeiden toivotaan vaikuttavan opetustyöhön. Haastattelujen perusteella opettajat kaipaavat lisää tutkimuspohjaisia arviointivälineitä. Vaikka yksi väline ei ratkaise kaikkea, kehittämämme vastasaapuneiden oppilaiden arviointityökalu voi tarjota koulu yhteisölle digitaalisen resurssin, joka mahdollistaa tiedonalojen tekstien pa-

rissa toimimisen, oppilaan tuen tarpeiden tunnistamisen sekä tiedonsiirron opettajien välillä. Tarvitaan kuitenkin toimintaa myös meso- ja makrotasolla, jotta koulua voidaan kehittää kielitietoiseksi ja aidosti monikieliseksi.

Lähteet

- Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.), (2023a). Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun. Tampere: Vastapaino.
- Ahlholm, M., Väättäinen, E. & Latomaa, S. (2023b). Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAN vuosikirja 2023* (s. 17–47). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127123>
- Ahlholm, M. & Latomaa, S. (2023). Vastasaapuneiden opetus Suomessa: Käytänteet ja ideaalit. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun* (s. 35–56). Tampere: Vastapaino.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Castaneda A. E., Rask S., Koponen P., Mölsä, M. & Koskinen, S. (2012). *Maa-hanmuuttajien terveys ja hyvinvointi – Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti: 2012_061.

- Cuban, L. (1998) How schools change reforms. Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453–477. <https://doi.org/10.1177/016146819809900301>.
- Duff, P. (2012). Second language socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *Handbook of language socialization* (s. 564–586). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H.-M. (2020). Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>
- Heikkinen, H. L., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 52(4), 377–379.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. (2018). Digitalisaation pedagogiikka ja jatkuvan oppimisen ristiriidat. Teoksessa T. Hoikkala, H. Karhunen, T. Kiilakoski, M. Mäkyne, P. Torsti & M. Hirvola (toim.), *Koulutuksen digiloikka: Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä* (s. 12–53). Raportti. Edistys 1. Helsinki: Teollisuuden palkansaajat TP ry.
- Honko, M. & Halonen, M. (2023). Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa. AFinLA-teema*, 16, 376–400. <https://doi.org/10.30660/afinla.126052>
- Hotulainen, R., Marjokorpi, J., Kanerva, S. E. & Oinas, S. (2024). Oppilaiden kokemukset koulunkäynnistä koronapandemian aikana. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, C. Mergianian, R. Hotulainen, & A. Rimpelä (toim.), *Koronapandemia peruskoulussa – koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisöissä 2020–2022* (s. 34–68). Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja 2024/1. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/155454/978-952-03-3384-3.pdf>.
- Kaukko, M., Wilkinson, J. & Kohli, R. K. (2022). Pedagogical love in Finland and Australia: A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 731–747. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>.

- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (s. 55–72). New York, NY: Routledge.
- Marjokorpi, J. & Väättäinen, E. (toim.) (2024). *Vastasaapuneen oppilaan tiedonalaakohtaisten lukutaitojen arviointityökalua kehittämässä. Valu-hankkeen ensivaiheen (2023–2024) raportti. I* Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 2/2024. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. (2020). Tutkimusperustainen luokanopettajakoulutus tänään ja tulevaisuudessa – ”Sivistystä tieteestä”. *Kasvatus* 51(2), 142–152.
- Mäkipää, T. & Hildén, R. (2021). What Kind of Feedback is Perceived as Encouraging by Finnish General Upper Secondary School Students? *Education Sciences*, 11(1), 12. <https://doi.org/10.3390/educsci11010012>.
- Nissi, K. (2023). Kulttuuri, yhteiskunta ja traumatisaatio pakolaisuuden leikkauspisteinä. Teoksessa T. Martikainen & S. Pöyhönen (toim.), *Superdiversiteetti: Näkökulmia maahanmuuton monimuotoisuuteen* (s. 45–68). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language socialization: three developmental stories. Teoksessa R. A. Shweder & R. A. Levine (toim.), *Culture theory: essays on mind, self, and emotion* (s. 276–320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pitkänen-Huhta, A., Märd-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) (2023). *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. AFinLA-teema 16. <https://journal.fi/afinla/issue/view/10748>.
- Repo, E. (2020) Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education* 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Seppälä, T. (2022). Suomenoppijoiden toimijuus kotoutumiskoulutuksen yksilöllisissä ratkaisussa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D’hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta* (s. 261–287). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA:n vuosikirja. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114594>.

- 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 - Piemmä kielet elävinny: AFinLAN vuosikirja 2019* (s. 60–76). AFinLA. <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>.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. (2020). Koulun muuttamisen antinomiat - Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioista. *Kasvatus*, 51(2), 113–128.
- Suuriniemi, S.-M. (2023). *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsinki Studies in Education, 170. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>.
- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018) Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>.
- Taylor, B. B., Wingren, M., Bengs, A., Katz, H. & Acquah, E. (2023). Educators' perspectives related to preparatory education and integration training for immigrants in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104129>.
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100, Supplement 2016, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- Traumaperäinen stressihäiriö. Käypä hoito -suositus. (2022). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. www.kaypahoito.fi [Luettu 14.3.2024.]
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus-arviointi*. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Karvi.

- Vesaranta, H. (2022). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 620. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vidbäck, A., Iiskala, T. & Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Opettajien kokemuksia tiedelukutaidon opetuksen haasteista alakoulussa. *Ainedidaktikka*, 7(2), 3–24. <https://doi.org/10.23988/ad.130713>.
- Väättäinen, E. & Marjokorpi, J. (2024). Vastasaapuneiden oppilaiden tiedonala-kohtaisten lukutaitojen arviointi: kielididaktinen näkökulma oppimisen tukeen. Teoksessa M. Kivilehto, L., Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.), *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024* (s. 344–375). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 81. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.143421>