JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kokkonen, Lotta; Pöyhönen, Sari; Reiman, Nina; Lehtonen, Tuija

Title: Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen : kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta.

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Kokkonen, L., Pöyhönen, S., Reiman, N., & Lehtonen, T. (2019). Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen : kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta.. In V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo, & A. Kaihovaara (Eds.), Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 : tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. Työ- ja elinkeinoministeriö. TEM oppaat ja muut julkaisut, 2019:10. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7

Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta

Lotta Kokkonen, Sari Pöyhönen, Nina Reiman & Tuija Lehtonen

Uuden kielen oppimista pidetään maahanmuuttajien kotoutumisen kannalta keskeisenä tekijänä. Tässä tutkimuksessa kielenoppiminen nähdään sosiaalisena ja dynaamisena toimintana, joka on kiinnittynyt arjen käytänteisiin ja jossa muiden ihmisten, esimerkiksi toisten oppijoiden, rooli on merkityksellinen. Kieli on siis paitsi kohde myös väline, jonka avulla neuvotellaan jäsenyydestä erilaisissa yhteisöissä ja luodaan kuulumisen tai kuulumattomuuden tunnetta. Artikkelissa tarkastellaan korkeasti koulutettujen sosiaalista kielenoppimista uudentyyppisessä kotoutumiskoulutuksen mallissa, joka toteutettiin Jyväskylän yliopistossa vuosina 2017–2019. Koulutuksen toimintaperiaatteena on ollut yhteisöllinen oppiminen ja sen tukeminen: tavoitteena on kielellisten ja sisällöllisten taitojen lisäksi kehittää opiskelijoiden valmiuksia ja tarjota tilaisuuksia sosiaalisten suhteiden ja verkostojen luomiseen. Tutkimusaineistomme koostuu koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista. Tulokset osoittavat, että sekä sitovat että yhdistävät vuorovaikutussuhteet ovat kielenoppimisen ja kiinnittymisen näkökulmasta relevantteja. Koulutuksessa tuettavat sosiaaliset verkostot toimivat akateemisen jäsenyyden vahvistajina, kehittävät opiskelijoiden kielitaitoa ja auttavat heitä näkemään itsensä erilaisten yhteisöjen jäseninä.

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien kokemuksia ja käsityksiä heidän sosiaalisista verkostoistaan ja kielen oppimisestaan sekä kysymme, miten kieli ja kielen oppiminen nivoutuvat sosiaalisiin verkostoihin. Tutkimusaineistomme pohjautuu opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien koulutusmallikokeiluun (Integra)[1].

Tutkimuksemme kiinnittyy näkemykseen oppimisesta ja sosiaalisista verkostoista sosiokulttuurisena toimintana. Analyysin perusteella pohdimme, miten korkeasti koulutetut maahanmuuttajat ja heidän sosiaaliset verkostonsa voitaisiin huomioida entistä paremmin kotoutumiskoulutuksessa. Pohdimme myös sitä, miten koulutus pystyy parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien kuulumista erilaisiin yhteisöihin, heidän kielen oppimistaan ja monipuolisten sosiaalisten verkostojen syntymistä ja ylläpitämistä.

Tutkimuksemme lähtökohtana on, että opetuksessa yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutussuhteiden syntymiseen tulee luoda mahdollisuuksia. Vuorovaikutussuhteiden syntymistä ja ylläpitämistä on tuettava aktiivisesti jo koulutuksen alussa, minkä tulisi näkyä vahvasti myös pedagogisissa ratkaisuissa, jotka ohjaavat opettajien ja ohjaajien toimintaa.

Artikkelimme taustoituksessa luomme katsauksen aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen nykytilaan ja tarpeisiin erityisesti korkeasti koulutettujen näkökulmasta. Tämän jälkeen kuvaamme sosiokulttuurisen kielenoppimisen lähtökohtia ja sosiaalisten verkostojen, kuulumisen ja vuorovaikutussuhteiden yhteyksiä. Sitten esittelemme Integra-koulutuksen ja sitä ohjanneet pedagogiset periaatteet. Näitä seuraavat kuvaukset tutkimusotteesta ja -aineistosta, joiden jälkeen tarkastelemme tutkimuksen tuloksia. Lopuksi esitämme päätelmiä korkeasti koulutettujen aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kehittämiseksi.

1 Kolme artikkelin kirjoittajista (Lehtonen, Reiman ja Kokkonen) on toiminut kokeilun opettajina ja yksi (Pöyhönen) on ollut kokeilun ohjausryhmässä.

Vuorovaikutussuhteiden syntymistä ja ylläpitämistä on tuettava aktiivisesti jo koulutuksen alussa, minkä tulisi myös näkyä vahvasti myös pedagogisissa ratkaisuissa.

Korkeasti koulutetut aikuiset maahanmuuttajat kotoutumiskoulutuksessa – nykytila ja tarpeet

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tehtävänä on tukea yhteiskuntaan integroitumista. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2012) mukainen kotoutumiskoulutus koostuu suomen tai ruotsin kielen ja viestintätaitojen opinnoista, työelämä- ja yhteiskuntataidoista, ohjauksesta ja vapaavalinnaisista opinnoista. Kotoutumiskoulutuksen yleistavoite on toimiva peruskielitaito, ja yksilölliset tavoitteet voivat alittaa tai ylittää tämän tavoitteen. Kotoutumiskoulutus voi myös sisältää muun muassa tutkintoon valmistavia opintoja, kuten ammatilliseen koulutukseen valmistavaa koulutusta. Oppivelvollisuusiän ylittäneiden maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus toteutetaan pääsääntöisesti työvoimakoulutuksena, ja sitä voidaan järjestää myös omaehtoisena opiskeluna yksilöllisen kotoutumissuunnitelman mukaan.

Kotoutumiskoulutusta on kehitetty useissa hankkeissa koko 2000-luvun ajan (Pöyhönen et al. 2019). Muun muassa ohjaus on lisätty yhdeksi näkyväksi osaksi koulutuksen rakennetta, ja opetusta on pyritty henkilökohtaistamaan yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Viime vuosina kotoutumiskoulutusta on pyritty saamaan entistä enemmän työelämään kiinnittyväksi ja suuntautumaan aloille, joissa on suurin työvoimapula. Lisäksi maahanmuuttajia on kannustettu yrittäjyyteen ja oma-aloitteisuuteen viestien, että kotoutuminen lähtee yksilöstä itsestään. Myös lukutaitokoulutukseen (OPH 2018) ja aikuisten perusopetukseen (OPH 2017) on laadittu opetussuunnitelman suosituksia ja perusteita.

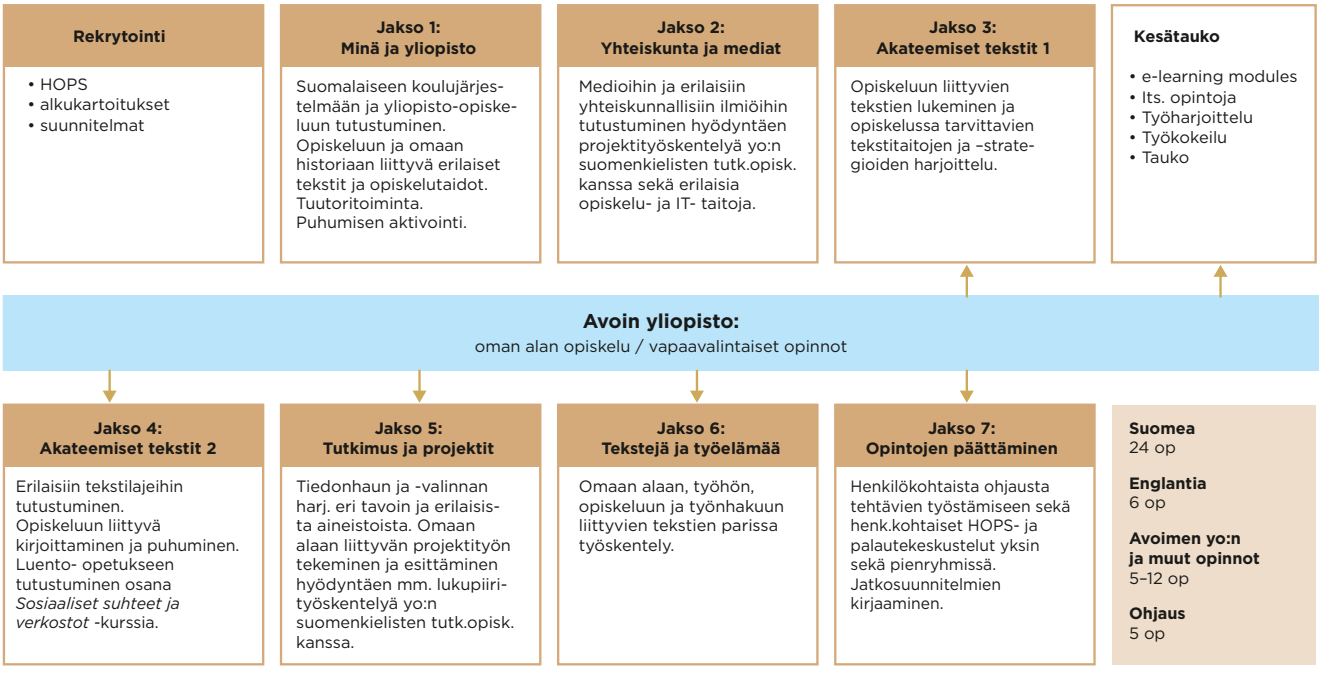
Vaikka paljon laadukasta kehittämistyötä on viime vuosina tehty, kotoutumiskoulutuksen haasteena on edelleen yksilöllisten erojen ja tarpeiden huomioiminen (Pöyhönen et al. 2019). Kotoutumiskoulutus ei johda tunnistettuun osaamiseen, kuten tutkintoon, mikä ei vahvista henkilön työmarkkina-asemaa vaan syventää hänen asemaansa maahanmuuttajana. Kurki (2019) kutsuu tätä prosessia maahanmuuttajaistamiseksi. Aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimispolut ovat liialti alisteisia kotouttamisen mekanismeille (Tarnanen et al. 2015). Myös ohjaaminen hoitoalalle (esim. Näre 2013) kulttuurisiin argumentteihin vedoten on yksi esimerkki rodullistamisen käytänteistä ja siitä, että yksilöllisiä valintoja ei riittävästi huomioida.

Kotoutumiskoulutukseen oikeutetut aikuiset maahanmuuttajat sosiaalistuvat siten koulutuksen tarjoajien käytänteisiin, ja heidän mahdollisuutensa tutustua työelämään on usein riippuvainen siitä, millaiset yhteistyöverkostot tai näkemys maahanmuuttajalle sopivasta ammatista koulutuksen tarjoajilla on. Tutkimuksemme kohderyhmä – korkeasti koulutetut maahanmuuttajat – ovat myös haastava ryhmä, sillä heidän kielitaitotarpeensa yleensä ylittävät kotoutumiskoulutuksen yleistavoitteen, mikä vaikeuttaa heidän mahdollisuuksiaan täydentää korkeakouluopintoja tai integroitua akateemista asiantuntijuutta vaativiin työyhteisöihin.

Kotoutumiskoulutus ei tietenkään ole ratkaisu kaikkiin ongelmiin, vaan parhaimmillaankin astinlauta jatkokoulutukseen, työelämään ja sosiaalisiin verkostoihin. Keskeistä kuitenkin on kriittisesti arvioida, millaiselle pohjalle tämä astinlauta on rakennettu. Miten se esimerkiksi tukee sosiaalisten verkostojen syntymistä? Miten se tukee ja kehittää monikielisiä resursseja?

Sosiokulttuurinen kielenoppiminen ja vuorovaikutussuhteet

Tässä tutkimuksessa kielenoppiminen nähdään sosiokulttuurisen ja ekologisen ajattelun mukaisesti dynaamisena prosessina ja sosiaalisena toimintana, joka on tiiviisti osa arjen käytänteitä ja kielenkäyttömahdollisuuksia (esim. Lantolf 2000). Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ja kielenkäytön myötä osallistumalla



Kuvio 1. Integra-koulutuksen rakenne.

erilaisten yhteisöjen toimintaan (Lantolf 2011; van Lier 2000). Samalla oppiminen merkitsee muutosta osallisuudessa ja jäsenyydessä, ja yhteisön jäseneksi kasvetaan usein kokeneemman jäsenen tuella (Lantolf 2000). Sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa muiden ihmisten, esimerkiksi vuorovaikutuskumppanin, toisten oppijoiden tai opettajan roolia prosessissa.

Kun kielenoppiminen ymmärretään vuorovaikutuksessa osallistumisen ja käytön kautta tapahtuvana, kielitaidon ytimeen nousevat kielen eri käyttötavat, -tilanteet ja -tarpeet. Käsitys taidosta on tällöin funktionaalinen ja tilanteisuutta korostava (Lantolf & Poehner 2004). Olennaista on se, mitä yksilö kykenee kielellä tekemään, ja millaisissa tilanteissa hän pystyy kielellä toimimaan. Funktionaalisesta näkökulmasta katsottuna oppija on aktiivinen toimija, ja oppimista ohjaavat hänen tarpeensa. Tällöin on syytä pohtia, mitkä ovat oppijalle merkitykselliset yhteisöt ja niiden kielenkäyttötilanteet ja miten hän pääsee niihin osalliseksi.

Kielenoppimisen tiedetään olevan tehokasta tilanteissa, joissa kielitaito kiinnittyy sosiaaliseen kontekstiin ja toimintaan (esim. Atkinson 2011). Keskeistä tästä sosiokulttuurisesta ja ekologisesta näkökulmasta ovat erilaiset ympäristön tarjoamat resurssit. Ekologisen kielenoppimisen teoriassa puhutaan *affordanssista*, jolla viitataan oppijan ja hänen ympäristönsä suhteeseen. Oppija havaitsee sen, minkä kokee itselleen merkitykselliseksi. Ympäristön resursseista tulee affordanssia, kun oppija pystyy ottamaan ne käyttöönsä ja oppimisensa tueksi. (van Lier 2000.) Koska affordanssit syntyvät sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa kieliympäristön ja muiden kielenkäyttäjien kanssa, yksi opetuksen keskeinen tehtävä on tarjota oppijalle pääsy ja mahdollisuuksia osallistua autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että avain kielen oppimiseen on vuorovaikutus yhteisön jäsenten ja ympäristön kanssa. Oppija tarvitsee mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa itselleen merkityksellisten yhteisöjen ja ympäristöjen sekä niissä käytettävän kielen ja puhujien kanssa. Vahvistamalla osallistumisen mahdollisuuksia luodaan myös mahdollisuuksia kielen käyttämiseen ja yhteisössä toimimiseen eli oppimiseen. (Esim. van Lier 2000.)

Maahanmuuttajien sosiaalisten verkostojen ja integroitumisen tarkastelussa tehdään usein ero niin kutsuttujen *sitovien* (engl. bonding) ja *yhdistävien* (eng. bridging) suhteiden välille. Sito-

vat suhteet ovat yleensä sosiaalisesti samankaltaisten henkilöiden välisiä. Näiden suhteiden kautta rakennetaan esimerkiksi omaa etnistä tai kielellistä yhteisöä ja kuulumisen tunnetta. Sen sijaan yhdistävät suhteet ovat niitä, joita pidetään sosiaalisesti erilaisten henkilöiden välisinä. Nämä suhteet ovat usein maahanmuuttajien ja enemmistöä edustavan väestön välisiä. (Ager & Strang 2008; ks. myös Kindler et al. 2015.)

Kun tarkastellaan maahanmuuttajien uuden kielen oppimista, kuten suomen kielen oppimista Suomessa, katse on usein kiinnittynyt nimenomaan yhdistäviin suhteisiin (ks. esim. Suni 2008). Myös laajemmin kotoutumisen ja uuteen yhteiskuntaan kiinnittymisen ja osallistumisen näkökulmista vuorovaikutussuhteilla 'paikallisten' henkilöiden kanssa on merkitystä esimerkiksi työ- ja opiskelupaikkojen saamisessa (Ahmad 2005; Forsander 2002). Yhdistävät suhteet koetaan merkityksellisinä myös siksi, että niiden kautta saadaan tietoa suomalaisesta kulttuurista ja toimintatavoista (esim. Kokkonen 2010). Yhdistäviä suhteita pidetään laajasti integraation näkökulmasta hyödyllisinä ja toivottavina (ks. Kindler et al. 2015). Sen sijaan sitovat suhteet saattavat kotouttamisasiantuntijoiden puheessa näyttäytyä jopa ongelmallisina ja kotoutumisen esteinä (Tarnanen & Pöyhönen 2011).

Kuuluminen on ihmisen perustarve, ja se voidaan nähdä vahvana haluna muodostaa ja ylläpitää myönteisiä ja kestäviä henkilöiden välisiä siteitä (Baumeister & Leary 1995). Vuorovaikutussuhteiden ja kielen avulla yksilö rakentaa kuulumistaan erilaisiin yhteisöihin ja yhteiskuntaan (esim. Yuval-Davis 2006). Myönteinen kuulumisen kokemus voi laajemminkin vahvistaa henkilön kokemaa merkityksellisyyttä (Lambert et al. 2013).

Kuuluminen on kuitenkin kompleksinen ja moniulotteinen prosessi. Useat tekijät voivat vaikuttaa kuulumisen tunteeseen, eikä kuulumisen tunteen syntyminen välttämättä ole kiinni esimerkiksi kansalaisuudesta tai tunnustetusta jäsenyydestä (esimerkiksi yliopistoon hyväksytyt opiskelijat) (esim. Yuval-Davis 2006). Henkilö voi tuntea kuuluvansa useaan ryhmään tai paikkaan, ja oleellista on henkilön tunne siitä, että hänet hyväksytään, hän kokee olonsa turvalliseksi ja sopivansa joukkoon (engl. fitting in). (Lambert et al. 2013, Wood & Waite 2011; Yuval-Davis 2006).

Vuorovaikutussuhteiden syntymiselle ja kehittymiselle on annettava riittävästi tilaa ja aikaa. On syytä huomata, että pelkkä vuorovaikutus henkilöiden välillä ei vielä tarkoita, että heillä olisi suhde. Samassa koulutuksessa opiskelu ei siis yksin riitä vuorovaikutussuhteiden syntymiseen, vaan suhteen on oltava osapuolille merkityksellinen (Gerlander 2003). Tämä edellyttää luottamusta, ja suhteella tulisi olla menneisyys, nykyisyys ja jonkinlainen tulevaisuus (Sigman 1998).

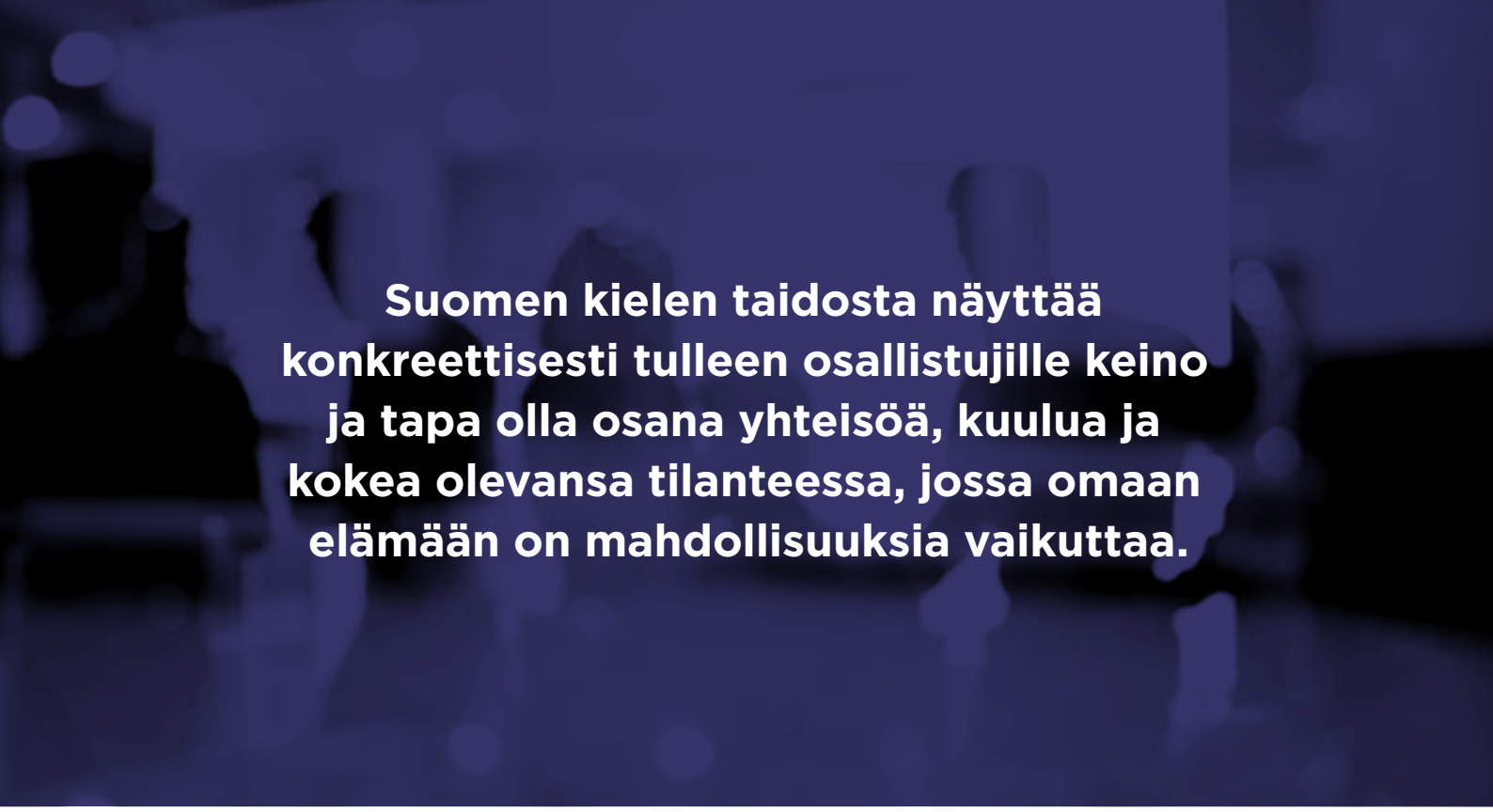
Sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa muiden ihmisten, esimerkiksi vuorovaikutuskumppanin, toisten oppijoiden tai opettajan, roolia prosessissa.

Integra-hanke ja koulutuksen toteutus

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kaksivuotinen Integra-hanke toteutettiin vuosina 2017–2019. Hankkeen tavoitteena oli luoda koulutusmalli, joka soveltuisi korkeakoulutetuille ja korkeakoulukelpoisille maahanmuuttajille myös omaehtoiseksi kotoutumiskoulutukseksi. Samalla se mahdollistaisi väyliä akateemisen yhteisön osallisuuteen ja korkeakoulutukseen Suomessa. Hankkeen toteutti kolme organisaatiota. Jyväskylän yliopiston kielikeskus vastasi hankkeen koordinoinnista ja kieltenopetuksesta, Avoin yliopisto vastasi sisältöaineiden opetuksesta ja yliopiston koulutuspalvelujen vastuukorkeakoulutoiminta SIMHE (Supporting Immigrants in Higher Education in Finland) piti huolen ohjauksesta.

Hankkeen koulutukseen valittiin 21 opiskelijaa suomen ja englannin kielen vasta-alkajista jo pidemmälle edistyneisiin. Valitut opiskelijat jaettiin alkutestien ja -haastattelujen perusteella kahteen ryhmään sekä suomen että englannin kielessä. Koulutus kesti yhdeksän kuukautta, ja se toteutettiin vuonna 2018. Tavanomaisesta kotoutumiskoulutuksesta poiketen Integra-koulutukseen kuului myös englannin opintoja, koska niin asiantuntijatyö kuin korkeakouluopinnotkin edellyttävät englannin taitoja. Kielenopiskelussa hyödynnettiin opiskelijoiden oman alan hallintaa monikielitietoisuuden hengessä: kielten opiskelu yhdistettiin sisältöaineiden sekä työhön liittyvien sisältöjen ja akateemisten taitojen opiskeluun. Toteutuksessa otettiin huomioon oppijan kielenkäytön tarpeet ja oppijalle tutun ja relevantin kontekstin kiinnittäminen kielenkäyttötilanteisiin, mikä tukee myös sosiaalisten verkostojen syntymistä (ks. Laal et al. 2013).

Koulutus rakentui seitsemästä eri teemoja käsittelevästä jaksosta (ks. kuvio 1). Samaan aikaan toteutettiin avoimen yliopiston järjestämiä ja muita valinnaisia sisältöopintoja. Jaksojen nivel-



Suomen kielen taidosta näyttää konkreettisesti tulleen osallistujille keino ja tapa olla osana yhteisöä, kuulua ja kokea olevansa tilanteessa, jossa omaan elämään on mahdollisuuksia vaikuttaa.

kohdissa oli henkilökohtaisia ja ryhmäohjaustapaamisia, joissa käsiteltiin myös ryhmäytymisen ja ryhmädynamiikan ilmiöitä. Tärkeä osa koulutusta oli erilaisten opiskelustrategioiden ja -taitojen harjoitteleminen ja käyttäminen kielenopiskelussa (esim. pari- ja ryhmätyöskentely, tiedonhaku ja sen luotettavuuden arvioiminen ja projektitaidot). Sosiaalisten verkostojen laajentaminen suomenkielisten opiskelijoiden kanssa oli koulutuksen yhtenä tiedollisena ja taidollisena tavoitteena: osana jaksoja osallistujat tekivät projektityön yhdessä luokanopettaja-opiskelijoiden kanssa ja osallistuivat esimerkiksi tutkinto-opiskelijoiden vetämään lukupiiritoimintaan.

Opetuksen keskeisenä kantavana teemana toimi oikea-aikaisen vuorovaikutuksellisen tuen tarjoaminen (engl. scaffolding, esim. van Lier 2000). Oppimisprosessia pyrittiin tukemaan rakentamalla opetuksesta sopivan haastavaa ja tuetusti etenevää. Tukena nähtiin koko oppimisympäristö ja -yhteisö, eivät ainoastaan opettajat ja vertaisoppijat, vaan myös koko se kielellinen, sosiaalinen ja fyysinen ympäristö, jonka kanssa oppijat ovat vuorovaikutuksessa.

Integra-hankkeen opetus nojautui sosiokulttuuriseen ja ekologiseen kielen oppimisen lähestymistapoihin. Funktionaalisen ajattelun mukaisesti oppijat haluttiin alusta saakka nähdä aktiivisina toimijoina ja heidän yksilölliset tarpeensa pyrittiin huomioimaan mahdollisimman hyvin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Toimintaperiaatteena oli vahvasti yhteisöllisen eli kollaboratiivisen oppimisen kehys (engl. collaborative learning, CL), jonka ajatellaan sopivan hyvin sekä sosiokulttuuriseen että ekologiseen kielenoppimisen lähestymistapaan. Yhteisöllisen ja yhdessä oppimisen hyötyjä on tarkasteltu ja raportoitu laajasti (esim. Laal et al. 2013; Laal & Ghodsi 2012). Yhtenä etuna yhteisöllisestä oppimisesta on nähty tehokas vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittyminen (Yager et al. 1985). Pohjoismaissa holistiset näkemykset toisen kielen oppimisesta jaetaan varsin yleisesti, mutta Integran tyyppistä sovellusta nimenomaan kotoutumiskoulutuksen kontekstissa ei ole tietääksemme tehty muualla. Muissa Pohjoismaissa aikuisille korkeakoulutetuille ja korkeakoulukelpoisille maahanmuuttajille suunnatut koulutukset painottuvat kotoutumiskoulutuksen jälkeiseen vaiheeseen ja ovat luonteeltaan enemmän tiettyihin koulutusohjelmiin tai tietyille aloille valmentavia. (Ks. esim. Holmen & Årosin Laursen 2019.)

Tutkimuksen kuvaus: aineisto ja menetelmät

Integra-hankkeen tutkimus käynnistyi jo hankkeen suunnittelu-vaiheessa, ja tämän vuoksi siinä on toimintatutkimuksen ja ins-

titutionaalisen etnografian elementtejä. Hankkeen kouluttajat pyrkivät tutkimuksen avulla kehittämään koulutusta ja siihen kiinnittyviä toimintatapoja. Olennaista oli myös koulutuksessa toimivien kouluttajien ja opiskelijoiden vuorovaikutussuhteiden tarkastelu. Opiskelijat tiesivät koulutuksen alusta lähtien, että hankkeessa tehdään tutkimusta, ja heiltä pyydettiin tähän nimenomainen suostumus. Kieltäytyminen tutkimuksesta ei estänyt koulutukseen osallistumista.

Hankkeessa on kerätty monipuolista tutkimusaineistoa. Tämä artikkeli perustuu nauhoitettuihin ja litteroituihin osallistujien yksilöhaastatteluihin ja ryhmäkeskusteluihin. Ohjatut ryhmäkeskustelut käytiin osana opintoja, ja niissä opiskelijat reflektoivat kielenoppimistaan koulutuksen aikana. Käsiteltyjä teemoja olivat mm. opiskelijoiden omat kielenoppimisen tavoitteet, niiden toteutuminen, koulutuksen sisällöt sekä tulevaisuuden suunnitelmat kielitaidon kehittämiseksi.

Keskusteluihin osallistui yhdeksän opiskelijaa (3 naista ja 6 miestä). Keskustelut kestivät 90–110 minuuttia. Teemahaastatteluihin osallistui 14 henkilöä, viisi naista ja yhdeksän miestä, ja ne toteutettiin opiskelijoiden itsensä valitsemissa paikoissa 1–2 kuukautta koulutuksen päätyttyä. Haastattelut kestivät 45–90 minuuttia. Haastattelukielinä olivat suomi ja englanti. Haastattelujen teemat liittyivät opiskelijoiden elämäntilanteeseen koulutuksen loputtua, heidän kielenkäyttötottumuksiinsa, erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin ja sosiaalisiin verkostoihin sekä niiden merkitykseen koulutuksen aikana ja sen jälkeen, kielenoppimiseen sekä tulevaisuuden näkymiin.

Laadullisen tutkimuksen, ja tämän artikkelin, tavoitteena on päästä tarkastelemaan niitä merkityksiä, joita tutkimukseen osallistuneet antavat kokemuksilleen ja sosiaaliselle todellisuudelle (Miller & Glassner 1997). Haastatteluaineistot on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä noudattaen (Frey et al. 2000). Tulosten tarkastelu on kohdennettu niihin aineistosta esille nouseviin merkityksiin ja kielenoppimisen teemoihin, jotka liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja erilaisiin yhteisöihin.

Lähtökohtanamme on se, että yksilöille empiirinen maailma on olemassa sellaisena kuin he sen näkevät, ja ihminen kuvaa todellisuuden sellaisena kuin se hänelle ilmenee (esim. Blummer 1986), mutta on hyvä muistaa, että haastattelupuhe ei ole todellisuuden suora heijastuma vaan osa todellisuutta (Denzin 2001). Aineiston analyysissä olemme yhtäältä etsineet osallistujille yhteisiä ja jaettuja merkityksiä, ja toisaalta olemme pyrkineet kuulemaan myös yksilöllisiä ja poikkeavia ääniä, jotta ilmiöstä saataisiin monipuolisempi kokonaiskuva (ks. Marton 1986). Aineiston sisällöllisessä analyysissa tuomme kattavasti esimerkkejä ja haastateltavien kokemuksia kuitenkin häivyttäen heidän henkilöllisyyttään. Tämän vuoksi emme käytä pseudonyymejä tai muita välillisiä identifioinnin keinoja.

Koulutuksen sosiaaliset verkostot akateemisen jäsenyyden vahvistajina ja tulevaisuuden suuntaajina

Tutkimukseen osallistuneiden sosiaaliset verkostot näyttivät tietyiltä osin hyvin tyypillisiltä ylirajaisilta verkostoilta (ks. esim. Kokkonen 2010), joissa useat vuorovaikutussuhteet ulottuvat maantieteellisten rajojen yli ja suurin osa maantieteellisesti lähellä olevista suhteista näyttäisi muodostuvan sitovista vuorovaikutussuhteista joko samasta maasta lähtöisin olevien henkilöiden tai muiden maahanmuuttajien kesken. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät opettajia ja yliopiston henkilökuntaa merkityksellisinä kielenoppimisen ja sosiaalisten verkostojen tukijoina, mikä oli odotettua. Esimerkiksi ohjauskeskustelut olivat tarjonneet arvokkaiksi koettuja mahdollisuuksia reflektoida elämäntilannetta, tulevaisuuden haaveita ja tavoitteita. Opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaaja oli koko koulutuksen ajan osa sosiaalista verkostoa. Ohjaajan rooli korostui erityisesti koulutuksen alussa ja lopussa, jolloin opiskelijoiden tarpeet liittyivät tulevaisuuden suunnitteluun:

> *"Oli hyvä kun aina voi mennä juttelemaan [ohjaajan kanssa] ja sitten meillä on nämä tapaamiset [ohjauskeskustelut]. Siellä aloin pohtia, mitä tulevaisuus. What do I want from my future. What is possible and what is not. She was always so encouraging and helping with everything."*

Keskustelut ohjaajan kanssa toimivat paikkana, jossa osallisuudesta erityisesti akateemiseen yhteisöön neuvoteltiin. Ohjauksen ohella koulutuksen sisällöillä oli kielen oppimisen lisäksi merkitystä esimerkiksi akateemiseen yhteisöön kiinnittymisen ja oman asiantuntijuuden ja osaamisen hahmottamisen kannalta. Seuraavassa esimerkissä opiskelija kuvaa, miten hän on koulutuksen myötä alkanut nähdä itsensä akateemisen yhteisön jäsenenä. Koulutus tuntuu avanneen hänelle uuden mahdollisuuksien horisontin jatkaa opintoja:

> *"Tavoite oli, kun Integra alkoi, halusin oppia asioita, mitkä liittyvät minun oman alan töissä. Mutta kun olin Integrassa ja opin akateemisia asioita, minun silmät tuli auki. Nyt*

minun iso tavoite on suorittaa maisteriksi, koska minä opin paljon yliopistosta. Minä nyt olen tyytyväinen, miten yliopistossa toimin. Nyt haluan jatkaa maisteriksi."

Kaikille tutkimuksen osallistujille opiskelijoille Integra oli muodostunut erittäin merkitykselliseksi yhteisöksi ja ryhmäksi, jossa he kokivat sekä kuulumisen että merkityksellisyyden tunteita. Opiskelijoiden mielestä suomen kielen käytön ja vuorovaikutuksen mahdollisuudet tukivat hyvin erilaisia oppijoita ja heidän tarpeitaan. Oma ryhmä sekä ryhmän keskinäiset suhteet ja kielenkäyttömahdollisuudet olivat oppimisen tukena ja affordanssina, koska nämä koettiin merkityksellisiksi. Samalla oppijat saivat oppimiselleen vuorovaikutuksellista tukea muulta ryhmältä. Opiskelijat kiinnittivät huomiota myös siihen, milloin ja missä he olivat päässeet käyttämään suomea ja oppineet myös jotain uutta 'suomalaisuudesta':

"Minulle ryhmätöitä oli paras juttu ja myös kurssilla, koska jos olet kurssilla ja sinä keskustelet kaverin kanssa tai opettajan kanssa tai yliopiston ympäristö, sinä voit käyttää paljon suomea."

"Oikeasti minä tykkäsin kaikista, koska kaikki oli minulle uutta ja uusia asioita, kun piti ottaa kaikkien mielipiteet huomioon, kun kirjoitimme yhdessä artikkeleita, kaikki pari- ja ryhmätyöt, ja kun meidän piti selittää yksi sana, silloin ymmärsin, mikä on parityö."

"Sama asia [oli hyödyllinen minulle]*: haastattelu, millainen haastattelu Suomessa on, miten voi aloittaa ja lopettaa, ja tiedän myös, etteivät kaikki suomalaiset ole hiljaisia. Kaikki olivat Gloriassa* [kaupungin monikulttuurikeskus] *todella puheliaita ja ystävällisiä. Se oli todella motivoivaa. Myös lukupiiri* [suomenkielisten opiskelijoiden kanssa] *oli hyödyllinen."*

Onnistuneesta yhteisöllisyydestä ja kiinnittymisestä opiskeluryhmään kertoo myös se, että opiskelijat kokoontuivat koulutuksen ulkopuolella erilaisilla kokoonpanoilla opiskelemaan yhdessä ja viettämään vapaa-aikaa. Nämä kohtaamiset tarjosivat opiskelijoille merkityksellisiä kielenkäytön tilanteita, koska heterogeenisen ryhmän ainoa yhteinen kieli oli suomi. Sekä kielellisen että sosiaalisen tuen antaminen ja vastaanottaminen koettiin helpommaksi tutussa ryhmässä.

"Kyllä se [tiivis ryhmä] *auttoi minua oppimaan. Ja esimerkkinä tästä, kun oli tosi helppo mennä kysymään, että mitä mieltä sinä olet tästä ja tästä. Ja jos sä teet jotakin väärin, sä voit nauraa ja he voi nauraa. Että se* [virhe] *on tosi normaali ja kaikki voi tekee virheet, eikä se haittaa."*

Vuorovaikutussuhteiden, yhteisön ja ilmapiirin merkitystä pidettiin oppimisen kannalta keskeisenä. Tutkimukseen osallistuneet kokivat, että sekä opettajat että toiset opiskelijat olivat vaikuttaneet oppimista hyvin tukevan, turvallisen ilmapiirin syntymiseen. Erityisesti aineistosta nousee esiin opettajien rooli ilmapiirin luojina.

"Hyvä ryhmä johtui I guess that the main point was that everyone was their own personalities. Everyone was good at something and that was a nice thing. But at the same time I am really happy to mention that the teachers were excellent. They were strict and open at the same time. [---] *you can have fun, but there are rules for everything and limits for things."*

"The group worked very great. Everybody was really nice and we enjoyed working together. But we are more like friends."

Se, että hyvin erilaisista taustoista tulevat henkilöt saadaan kokemaan vahvaa yhteisöllisyyttä, edellyttää koulutuksen toteuttajilta pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat yhdessä tekemistä ja toisiin tutustumista, luottamusta ja itsevarmuutta. Toisaalta myös osallistujien orientaatio ryhmää ja oppimista kohtaan nousivat esiin aineistossa. Lisäksi eräs hyvin selkeä ilmapiiriin vaikuttava tunnistettu tekijä olivat yhteiset tavoitteet ja korkea motivaatio oppia ja opiskella kielen lisäksi myös muita akateemiseen kontekstiin liittyviä taitoja ja sisältöjä. Koulutuksessa osallistujilla oli myös mahdollisuus neuvotella kuulumisestaan ehkä itsellekin uudella tavalla, ei esimerkiksi ainoastaan oman kansallisuutensa edustajana, kuten eräs opiskelija kertoi haastattelussa.

"Being able to gather all these people together. [---] *From my perspective, the goal of creating a community was a big success. I think that the people accepted me as I am a not just a representative of* [my national] *group.* [---] *The social activities [pedagogical] enhanced that for sure."*

Sen lisäksi, että koulutuksessa pyrittiin tukemaan yhteisöllisyyttä erilaisin pedagogisin ratkaisuin, yhteisöllisyys, kuuluminen ja sosiaaliset verkostot olivat myös koulutuksen sisältöjä. Useat osallistujista kokivat myös tämän sisällön mielekkäänä ja kertoivat kykenevänsä koulutuksen jälkeen ajattelemaan omia sosiaalisia verkostojaan strategisemmin ja pohtimaan, millaisia

Se, että hyvin erilaisista taustoista tulevat henkilöt saadaan kokemaan vahvaa yhteisöllisyyttä, edellyttää koulutuksen toteuttajilta pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat yhdessä tekemistä ja toisiin tutustumista, luottamusta ja itsevarmuutta.

kielenoppimisen resursseja ympäristö heille tarjoaa ja miten he myös voivat itse niitä etsiä ja hyödyntää.

> *"Sen verkostojutun jälkeen mä ajattelin, että pitää avata itsensä.* [---] *Yksi mun naapuri tuli juttelemaan ja ennen olisin ajatellut, etten jaksa häntä, mutta silloin mulle tuli mieleen se Lotan opetus* [opetettu sisältö verkostoista] *ja mä ajattelin, että voisin tässäkin oppia vähän lisää. Sitten mä kutsuin sen kahville ja me puhuttiin paljon."*

> *"Mun tyttöystävä on suomalainen, mutta mä en usein puhu suomea hänelle. Kun hän aina korjaa minut. Minusta se ei tunnu kivalle, ja sitten minä puhun englantia.* [nauraa]. *Mutta sitten hänen vanhempien kanssa aina puhutaan suomea."*

Opiskelijat tunnistivat siten myös sosiaalisten verkostojen rajat ja mahdollisuudet. Osalla opiskelijoista oli suomalaisia ystäviä tai muita läheisiä, mutta suhteet sinällään eivät tukeneet uuden kielen opiskelua. Ympäristön resursseja hyödynnettiin eri tavoin kunkin vuorovaikutussuhteen mukaan.

Kielenoppiminen ja kuulumisen tunteen syntyminen

Kielitaidon näkökulmasta osallistujat kuvaavat hyvin kattavasti sitä, mitä he koulutuksen jälkeen osaavat tehdä kielellä eri tilanteissa. Opiskeltavat sisällöt ja pedagogiset ratkaisut, kuten ohjatut ryhmätyöt, tukivat oppijoiden arki- ja opiskeluelämän kielenkäytön tavoitteiden ja tarpeiden toteutumista. Nämä koettiin merkityksellisiksi myös verkostoitumisen näkökulmasta: Suomen kielen käytön piiriin tulivat esimerkiksi viranomaiset, ja opiskelijoiden kuuluvuuden tunne erilaisiin ryhmiin vahvistui tai syntyi koulutuksen aikana, jolloin kielenkäytön kontekstit, -ympäristöt ja -yhteisöt laajenivat. Moni koki kykenevänsä toimimaan nyt yhteiskunnassa aiempaa aktiivisempana toimijana.

> *"Minä osaan nyt oikeasti monia asioita, esim. millainen on akateeminen teksti, miten pidän puhe-esityksen, millainen sen pitää olla."*

> *"Miten sopia toisen kanssa, miten työ tehdään..."*

> *"Sähköposti. Se on tärkeä ja minä opin paljon, koska joka päivä lähetän s-postia opettajalle, te-toimistoon ja eri kouluihin."*

> *"Nyt voin ymmärtää paremmin ja lukea, esimerkiksi kun katson tv-ohjelmia tai uutisia, ymmärrän paljon asioita, ja se tuntuu hyvältä. Voin avata tv:n, kuunnella ja huomaan, että ymmärrän. Sitten kerron miehelleni. Se on tosi hyvä. Olen siitä hyvin iloinen."*

> *"Myös puhuminen on tosi hyvä nyt. Integra kun alkoi, minä puhuin minun alasta ja mitä minä harrastan vähän, ja nyt kun minä menen sosiaalitoimistoon tai Kelaan, minä itse puhun ja se todella hyvä ja kun tulee minun kotiin postia, minä itse teen kaikki."*

> *"Osaa myös riidellä, argumentoida, valittaa, mitä tarvitsen. En pelkää Kelassa ja TE-toimistossa."*

> *"Tämä auttaa minua puhumaan suomea. Kun olin Helsingissä ystävän kanssa, puhuin vain suomea sairaalassa ja kun puhuin lääkärin kanssa."*

Suomen kielen taidosta näyttää konkreettisesti tulleen osallistujille keino ja tapa olla osana yhteisöä, kuulua ja kokea olevansa tilanteessa, jossa omaan elämään on mahdollisuuksia vaikuttaa.

"Kielitaitoni parani erittäin paljon. Aikaisemmin mulla oli aina semmoinen tunne, että mä en lukenut niitä lehtiä, jotka tulevat kotiin. Koska se tuntui mahdottomalta. Kokeilin kaksi, kolme kertaa yritin, mutta en ymmärtänyt ja sitten mä lopetin. Mutta nyt se on normaalia, että kun tulee lehti, niin mä otan sen ja silmäilen ja ymmärrän, että miksi kirjoitetaan mitä. Ja tiedän, että mitä tapahtuu. Sitten myöskin kuunteleminen on tullut helpommaksi. Ymmärrän kuntosalilla tai kaupassa on helpompi ymmärtää ihmisiä. Ja myöskin kirjoittaminen on parantunut. [---] *Ja sain tosi paljon varmuutta käyttää kieltä."*

Haastatteluista piirtyy kuva, jossa opiskelijoiden kielellinen itsetunto on koulutuksen aikana vahvistunut. Jäsenyys yhteiskunnassa oli siirtymässä eräänlaisesta välitilasta keskemmälle, ja erityisesti varmuus toimia suomenkielisten viranomaisten kanssa oli lisääntynyt. Opiskelijoiden näkemyksissä kielitaito ja kielenoppiminen tarkoittivat kuitenkin useimmiten suomen kielen taitoa ja oppimista, vaikka koulutuksessa oli mukana myös englannin kielen opintoja. Joidenkin opiskelijoiden oli vaikea sisäistää englannin merkitystä korkeakouluopinnoissa ja tulevissa asiantuntijatehtävissä – he olivat tulleet oppimaan nimenomaan suomea.

Päätelmät

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempia maahanmuuttajien sosiaalisia verkostoja tarkastelleita tutkimuksia, jotka osoittavat, että myös sitovien suhteiden kautta yksilöt voivat kartuttaa osaamistaan ja kokea aiempaa laajempaa sosiaalista integroitumista (Ryan 2011). Ilmiö selittyy sillä, että henkilöt, joilla on vähän mahdollisuuksia luoda yhdistäviä suhteita itsenäisesti, pystyvät ajan mittaan hyödyntämään myös sitovia suhteitaan sosiaalisten verkostojensa laajentamisessa (Suter 2019).

Integra-hankkeessa yhtenä sisältönä olivat nimenomaan sosiaaliset verkostot, sillä tieto vuorovaikutussuhteista ja niiden ylläpitämisestä on olennainen osa vuorovaikutusosaamisen kehittämistä (ks. Isotalus & Mäki 2009). Aiheen käsittely sekä tiedollisena että kokemuksellisena ilmiönä sai hyvän vastaanoton: useat osallistujista kokivat aiheen käsittelemisen hyvänä herättelynä strategisempaan ajatteluun ja oman sosiaalisen pääoman kartoittamiseen ja kartuttamiseen.

Vaikka aiemmassa tutkimuksessa mielellään tehdään ero sitovien ja yhdistävien suhteiden välille, näiden erilaisten suhteiden ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia (Kokkonen 2010; Ryan 2011). Tiedämme entuudestaan, että sitovat suhteet, eli esimerkiksi vuorovaikutussuhteet samaa etnistä tai kulttuurista taustaa edustavien henkilöiden tai muiden maahanmuuttajien kanssa, nähdään usein henkilön identiteettiä vahvistavana tekijänä. On ymmärrettävää, että uuteen maahan muuttaneet usein kokevat, että jokapäiväisen pärjäämiseen tarvittavaa osaamista on helpompi omaksua niiltä, jotka voivat samaistua heidän tilanteeseensa (Kindler et al. 2015). Tämä tutkimus osoittaa, että myös kielen oppimisen näkökulmasta samassa elämäntilanteessa olevat henkilöt, niin kutsutut sitovat suhteet, voivat tarjota oikea-aikaista tukea (vrt. scaffolding).

Kotoutumiskoulutuksessa sosiaaliset verkostot jäävät tyypillisesti kielikoulutuksen jalkoihin, ja niihin saatetaan jopa suhtautua henkilön persoonaan liittyvinä ominaisuuksina: jotkut ovat luonnostaan taitavampia luomaan sosiaalisia verkostoja kuin toiset. Kotoutumiskoulutuksen uudenlaisessa ajattelussa, jota Integra edustaa, opiskelijat oppivat sosiaalisista verkostoista tiedollisesti ja taidollisesti. He oppivat myös näkemään toiset opiskelijat ja koko akateemisen yhteisön oppimisen resurssina. Opiskelijat kokivat, että ilmapiiri oli virheitä salliva, kannustava ja yksilöä arvostava ja siten oppimista tukeva. Syntyy hyvän kierre, joka tukee kielenkäyttöä, vertaistukea, sosiaalisten verkostojen syntymistä ja tätä kautta kielenoppimista.

Tutkimuksemme tulokset vahvistavat ymmärrystä siitä, miten voimakas ja vahva vertaisoppijoiden tuki ja vertaisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen voi olla kielen oppimiselle. Tätä ei pidä aliarvioida. Samassa elämäntilanteessa oleminen ja jaetut tavoitteet tukevat sosiaalisten suhteiden syntymistä ja näin laajentavat kielenkäyttötilanteita luokkahuoneen ulkopuolelle. Tiivis yhteisö voi kuitenkin sulkea ulos, mikä on tällaisessa koulutusmallissa tunnistettava pedagoginen haaste: Miten varmistaa kaikkien opiskelijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua toimintaan myös fyysisen oppimisympäristön ulkopuolella? Miten tukea sellaisia opiskelijoita, jotka eivät halua liittyä tai kiinnittyä tiiviiseen opiskelijayhteisöön?

Pedagogisten ratkaisujen ja aiempaa tarkempi kotoutumiskoulutuksen kohdentaminen luo tilaisuuksia monipuolisemmille suhteille, tilanteille ja ympäristöille, joista voi tulla opiskelijalle affordanssia. Keskeistä on jaettu merkityksellisyyden kokemus. Kotoutumiskoulutuksen pedagogisissa lähtökohdissa onkin aika siirtyä yksintekemisen eetoksesta ymmärrykseen yhteisöllisestä oppimisesta.

Lähteet

Ager, A. & Strang, A. 2008. Understanding Integration: A Conceptual Framework. Journal of Refugee Studies. Vol. 21:2. S. 166–191.

Ahmad, A. 2005. Getting a job in Finland: the social networks of immigrants from the Indian subcontinent in the Helsinki metropolitan labour market. Research Reports No. 247. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Atkinson, D. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa Atkinson, D. (toim.), Alternative approaches to second language acquisition. London & New York: Routledge. S. 143–166.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin. Vol. 117. S. 497–529.

Blummer, H. 1986. Symbolic interactionism. Perspective and method. Berkley: University of California Press.

Denzin, N. K. 2001. Interpretive interactionism. 2. painos. Applied social research methods series, volume 16. Thousand Oaks: Sage.

Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Helsinki: Väestöliitto.

Frey, L. & Botan, C. & Kreps, G. 2000. Investigating Communication: An Introduction to Research Methods, 2. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gerlander, M. 2003. Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. Jyväskylä studies in Humanities 3. Jyväskylän yliopisto.

Holmen, A. & Årosin Laursen, K. 2019. Developing academic language programs for newly arrived migrants - the role of Nordic universities. Esitys Colloquium Nordand 14 -konferenssissa 28.5.2019. Kööpenhamina. https://nors.ku.dk/english/calendar/2019/nordand14/NORDANDKOLLOKVIAFINAL.pdf

Isotalus, P. & Mäki, E. 2009. Tiedon rooli puheviestinnän opetuksessa? Teoksessa Almonkari, M. & Isotalus, P. (toim.), Akateeminen puheviestintä. Kuka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura. S. 25–35.

Kindler, M. & Ratcheva, V. & Piechowska, M. 2015. Social Networks, social capital and migrant integration at the local level: European literature review. IRiS Working Paper No. 6/2015. Birmingham: Institute for Research into Superdiversity.

Kokkonen, L. 2010. Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Humanities 143.

Kurki, T. 2019. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 40.

Laal, M. & Ghodsi, S.M. 2012. Benefits of collaborative learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 31. S. 486–490.

Laal, M. & Naseri, S. & Laal, M. & Khattami-Kermanshahi, Z. 2013. What do we achieve from learning in collaboration? Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 93. S. 1427–1432.

Lambert, N. A. & Stillman, T. F. & Hicks, J. A. & Kamble, S. & Baumeister, R. F. & Fincham, F. D. 2013. To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 39:11. S. 1418–1427.

Lantolf, J. P. (toim.) 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa Atkinson, D. (toim.), Alternative approaches to second language acquisition. London & New York: Routledge. S. 24–47.

Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. 2004. Dynamic assessment: Bringing the past into the future. Journal of Applied Linguistics, vol. 1. S. 49–74.

Marton, F. 1986. Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. Journal of Thought, vol. 21:2. S. 28–49.

Miller, J. & Glassner, B. 1997. The 'Inside' and the 'Outside': Finding realities in interviews. Teoksessa D. Silverman (toim.),

Qualitative Research. Theory, method and practice. Thousand Oaks: Sage. S. 99–112.

Näre, L. 2013. Ideal workers and suspects: employers' politics of recognition and the migrant division of care labour in Finland. Nordic Journal of Migration Research, vol. 3:2. S. 72–81.

OPH 2018. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017. Määräykset ja ohjeet 2018:2a. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2017. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.

Pöyhönen, S. & Suni, M. & Tarnanen, M. 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa Saarinen, T. & Nuolijärvi, P. & Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.). Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Tampere: Vastapaino. S. 257–285.

Ryan, L. 2011. 'Migrants' social networks and weak ties: Assessing resources and constructing relationships post-migration. The Sociological Review, vol. 59:4. S. 707–724.

Sigman, S. J. 1988. Relationships and communication: A social communication and strongly consequential view. Teoksessa Conville, R. L. & Rogers, L. E. (toim.) The meaning of "relationship" in interpersonal communication. Westport, Connecticut: Prager. S. 41–82.

Suni, M. 2008 Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 94.

Suter, B. 2019. Social Networks and Mobility in time and space: Integration processes of Burmese Karen resettled refugees in Sweden. Journal of Refugee Studies. 10.1093/jrs/fez008.

Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. Puhe ja kieli, vol. 31:4. S. 139–152.

Tarnanen, M., Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (toim.) Kielenoppimisen virtauksia – Flows of language learning Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA yearbook 73. S. 56–72.

van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press. S. 245–260.

Wood, N. & Waite, L. 2011. Editorial: Scales of belonging. Emotion, Space and Society, vol. 4:4. S. 201–202.

Yager, S. & Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1985. Oral discussion groups-to-individuals transfer, and achievement in cooperative learning groups. Journal of Educational Psychology, vol. 77:19. S. 60–66.

Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the Politics of belonging. Patterns of Prejudice, vol. 40.3. S. 197–214.