



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

NURMIVUORI ANNA

KIELIRIKASTEINEN OPETUS VIERAAN KIELEN TAITOJEN KEHITTÄMISEN  
TUKENA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Nurmivuori, Anna	
Työn nimi/Title of thesis Kielirikasteinen opetus vieraan kielen taitojen kehittymisen tukena			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatin tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 31
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena on selittää, mitä uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainittu kielirikasteinen opetus tarkoittaa ja miten se voi tukea vieraan kielen taitojen kehittymistä. Kielirikasteinen opetus valikoitui tutkielman aiheeksi sen ajankohtaisuuden vuoksi. Uudessa opetussuunnitelmassa vieraiden kielten opetus tuodaan esille entistä laajemmin ja vieraiden kielen opetukselle tarjotaan muitakin keinoja formaalin kielten opetuksen tueksi. Kielirikasteisessa opetuksessa korkeintaan 25 % minkä tahansa peruskoululuokan opetuksesta toteutetaan vieraalla kielellä ilon, leikillisyyden ja toiminnan kautta.</p> <p>Tässä tutkielmassa kielirikasteisen opetuksen määritelmää tarkastellaan vieraskielisen opetuksen opetusmenetelmien ja vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioiden pohjalta. Valittujen menetelmien ja teorioiden pohjalta tarkastellaan myös kielirikasteisen opetuksen hyötyä vieraan kielen taitojen kehittymisen kannalta. Lisäksi tutkielmassa esitetään konkreettisia keinoja kielirikasteisen opetuksen toteuttamiseksi. Vieraan kielen oppimista ja omaksumista on tutkittu jo vuosikymmenien ajan ja erilaisten teorioiden pohjalta on luotu useita vieraan kielen opettamisen menetelmiä. Tällä hetkellä vieraiden kielten opetuksessa painotetaan vuorovaikutuksellisuutta ja täten myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) vieraiden kielten opetuksen tavoitteet ja sisällöt ohjaavat aktiiviseen kielenkäyttöön ja luonnolliseen viestintään.</p> <p>Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Tutkielman teoreettinen viitekehys perustuu kielen oppimisen ja omaksumisen teorioihin sekä aihepiiriin liittyviin tutkimuksiin. Mikäli kielirikasteista opetusta toteutetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) asettamien toiminnallisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja leikillisyyttä painottavien tavoitteiden mukaisesti, kielirikasteinen opetus voi tukea oppilaan vieraan kielen taitojen kehittymistä muun muassa muuttaen oppilaan opiskeluasenteita, vähentäen kielipelkoa ja kehittäen suullisia vuorovaikutustaitoja.</p>			
Asiasanat/Keywords Kielirikasteinen opetus, vieraskielinen opetus, vieraan kielen omaksuminen, vieraan kielen oppiminen			

# SISÄLTÖ

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OMAKSUMINEN</b> .....	<b>3</b>
1.1 KRASHENIN MONITORIMALLI .....	5
1.2 AFFEKTIIVISET TEKIJÄT VIERAAN KIELEN OPPIMISESSA .....	7
1.3 VUOROVAIKUTUKSELLISUUTTA TUKEVAT NÄKEMYKSET .....	8
<b>2 VIERAAN KIELEN OPETUS</b> .....	<b>11</b>
2.1 VIERAIDEN KIELTEN OPETUS OPETUSSUUNNITELMASSA .....	12
2.2 VIERASKIELINEN OPETUS .....	13
2.3 FUNKTIONAALINEN OPETUS .....	14
2.4 KOMMUNIKATIIVINEN OPETUS .....	15
<b>3 KIELIRIKASTEINEN OPETUS</b> .....	<b>17</b>
3.1 KIELIRIKASTEINEN OPETUS OPETUSSUUNNITELMASSA .....	17
3.2 KIELIRIKASTEISEN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	18
3.3 KIELIRIKASTEISEN OPETUKSEN HYÖTY VIERAAN KIELEN TAITOJEN KEHITTÄMISEN KANNALTA .....	21
<b>POHDINTA</b> .....	<b>26</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>29</b>



## JOHDANTO

Vieraan kielen taitoja tarvitaan tiedon- ja työhaussa sekä nykyään yhä enenevässä määrin myös kommunikoinnin välineenä omassa kotimaassa. Globalisaatio, liikkuvuuden ja muuttovirtausten lisääntyminen sekä teknologian kehittyminen ovat tehneet kaksi- ja monikielisydestä osan arkipäiväämme sekä kannustaneet kehittämään yhä vaikuttavampia keinoja vieraan kielen opettamiseen, mukaan lukien Suomessa tuoreimpana kielirikasteisen opetuksen (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula, 2015; Marsh, 1999; Nikula & Järvinen, 2013; Opetushallitus, 2014; Paakkunainen, 1994.)

On tärkeää, että yhteiskunnan monikielinen tulevaisuus huomioidaan myös pedagogiikassa ymmärtäen, että vieraiden kielten taitaminen on monikielisen tulevaisuuden edellytys (Coylye, 2012). Monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi on luotu uusia pedagogisia ratkaisuja, jotka on otettu huomioon myös Opetushallituksen (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa mainitaan ensimmäistä kertaa kaksikielinen opetus. Kaksikielinen opetus pyrkii kehittämään oppilaiden monipuolista kielitaitoa sekä opettamaan kielten ja kulttuurien arvostamista luonnollisen viestinnän, vuorovaikutuksen sekä oppilaiden aktiivisuuden ja toiminnallisuuden kautta. Kielten opetuksessa on siirrytty keskittymään yhä enemmän kielen käyttöön kuin kielen rakenteisiin, ja myös viimeaikaiset tutkimukset kielen oppimisen saralla ovat painottaneet erityisesti toiminnallista ja sosiaalista oppimista sekä oppilaiden omaa aktiivisuutta ja kollektiivista toimintaa. (Marsh, 1999; Nikula & Järvinen, 2013.)

Tutkielman tarkoituksena on tuoda opettajille, vanhemmille sekä muille kielirikasteista opetusta kohtaaville ja siitä kiinnostuneille yksilöille lisää tietoutta uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainitusta kielirikasteisesta opetuksesta. Tutkielma paitsi perustelee kielirikasteisen opetuksen hyötyä, esittää myös konkreettisia keinoja kielirikasteisen opetuksen toteuttamiseen kentällä. Tutkielma pyrkii teoreettisen kirjallisuuskatsauksen kautta vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen. Ensinnäkin tutkielma pyrkii määrittelemään, mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainittu suppeampi kaksikielinen opetus, eli niin kutsuttu kielirikasteinen opetus on. Määritelmää tarkennetaan käsittelemällä vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioita sekä vieraan kielen opettamisen menetelmiä. Lisäksi tutkielma vastaa kysymykseen, mitä

hyötyä kielirikasteisesta opetuksesta on vieraan kielen taitojen kehittymisen kannalta? Tähän kysymykseen tutkielma vastaa aiempien vieraskielistä opetusta käsittelevien tutkimusten pohjalta tarkastellen erityisesti kielirikasteisen opetuksen vaikutusta kielen oppimisen ja omaksumisen prosesseihin sekä kielipelkoon, motivaatioon ja asenteeseen vieraiden kielten oppimista kohtaan (katso luku 3.3).

Ensimmäisessä luvussa käsitellään vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioita. Käsiteltäviksi teorioiksi on valittu muutamia teorioita, jotka ovat vaikuttaneet myöhempien teorioiden muodostumiseen, kuten esimerkiksi Krashenin (1982) monitorimalli sekä Chomskyn Universaalinen kieliopin teoria (katso Brown, 1987; Ellis, 1997; Mitchell & Myles, 2004). Näiden perinteisten teorioiden lisäksi tutkielmaan valikoitui tarkasteltavaksi teorioita, joissa vuorovaikutuksellisuus nähdään olennaisena vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen kannalta, kuten esimerkiksi Longin (1996) interaktio hypoteesi sekä Swainin (2000) output hypoteesi (katso luku 1.3). Toisessa luvussa tarkastellaan vieraiden kielten opetusta. Luvussa esitellään muutamia aikaisemmin käytettyjä menetelmiä, joiden avulla tuodaan esille kielirikasteisen opetuksen eroa perinteisiin kielen opettamisen menetelmiin nähden. Lisäksi toisessa luvussa esitellään kolme menetelmää, joita käyttäen kielirikasteista opetusta voidaan toteuttaa. Nämä kolme menetelmää ovat vieraskielinen opetus (CLIL), funktionaalinen opetus sekä kommunikatiivinen opetus (katso luvut 2.2, 2.3 sekä 2.4) ja ne on valittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) vieraan kielen opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta. Viimeisessä luvussa määritellään kielirikasteista opetusta ja pohditaan sen hyötyjä vieraan kielen taitojen kehittymisen kannalta sekä uuden opetussuunnitelman että luvuissa 1 ja 2 esiteltyjen teorioiden ja menetelmien pohjalta.

## 1 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OMAKSUMINEN

Kuten Gardner (2010) toteaa, kielen oppimista voidaan määritellä useilla eri tavoilla ja kielen oppimisen sekä kielen omaksumisen määritelmät ovat hyvin lähekkäisiä ja osittain myös päällekkäisiä. Toisinaan esimerkiksi vieraan kielen suulliset taidot luetaan kuuluvaksi kielen oppimiseen, kun taas toisinaan hyvät suulliset taidot omaavan yksilön katsotaan omaksuneen vieras kieli. Krashen (1982) erottaa kielen oppimisen ja kielen omaksumisen käsitteet toisistaan niin, että hän katsoo kielen omaksumisen olevan usein tiedostamatonta, kun taas kielen oppimisen puolestaan tietoista. Omaksuessaan kieltä yksilö on tietoinen että käyttää vierasta kieltä, mutta ei tietoisesti käytä omaksumiaan sääntöjä vaan ohjaa puhetta sen perusteella, mikä kuulostaa hyvältä ja oikealta. Oppiessaan vierasta kieltä yksilö on tietoinen kieliopillisista säännöistä ja osaa myös keskustella niistä. Tässä tutkielmassa käytetään Krashenin (1982) määritelmiä seuraten sekä termiä oppiminen että omaksuminen.

Muun muassa Mitchell & Myles (2004) sekä VanPatten & Williams (2015) määrittelevät toisen kielen (engl. second language) miksi tahansa kieleksi, joka ei ole oppijan ensisijainen kieli. Mitchell & Myles (2004) tarkentavat määritelmäänsä vielä toteamalla, että toinen kieli opitaan tai omaksutaan vasta sen jälkeen, kun ensimmäinen kieli on jo omaksuttu. Toinen kieli voidaan oppia joko formaalisti vieraan kielen kouluopetuksessa tai se voi tapahtua jossakin informaalissa ympäristössä esimerkiksi jostakin sosiaalisesta syystä, työstä tai muutosta johtuen. Joissakin tapauksissa toisen kielen käsitteellä viitataan kieleen, joka opitaan siellä, missä kyseistä kieltä käytetään. Näissä tapauksissa termiä vieras kieli (engl. foreign language) voidaan käyttää määrittelemään sitä vierasta kieltä, joka opitaan koulu-ympäristössä (VanPatten & Williams, 2015).

Toisen kielen omaksumista ja erilaisten opetusmetodien vaikutusta kielen oppimiseen on tutkittu aina 1960-luvulta lähtien ja tähän päivään mennessä toisen kielen omaksumisen tutkimus on jakautunut useisiin alalajeihin, joista jokaisella on oma teoreettinen viitekehysensä ja metodologinen menettelytapansa (Ellis, 1997). Vaikka esimerkiksi Spolsky on pyrkinyt luomaan kielen oppimisesta kaiken kattavaa teoriaa, jossa yhdistyvät sekä päänsisäiset prosessit että ympäristön vaikutus kielen oppimiselle, yhdenkään kielen oppimisen teorian ei katsota olevan dominoiva. Osa tutkijoista, kuten Chomsky, tarkastelee kielen

oppimista ja omaksumista puhtaasti lingvistikseen näkökulmasta. Chomsky näkee toisen kielen oppimisen erilaisena prosessina kuin minkä tahansa muun asian oppimisen, kun puolestaan tällä hetkellä iso osa tutkijoista tarkastelee vieraan kielen oppimista samalla tavalla kuin mitä tahansa muuta oppimista tutkien, miten ihmisen aivot käsittelevät ja oppivat uutta informaatiota. Vaikka teorioita kielen oppimisesta on useita, on niiden kaikkien taustalla käsitys siitä, että kielen oppiminen ei tapahdu pelkän kopioimisen seurauksena vaan vaatii päänsisäistä prosessointia ja sisäistämistä. (Mitchell & Myles, 2004.)

Useiden toisen kielen omaksumisen tutkimusten katsotaan perustuvan Chomskyn Universaalien kieliopin teoriaan. Vaikka teoriolla onkin alun perin selitetty lapsen äidinkielen omaksumista, on se myös yksi suurimmista vaikuttajista toisen kielen omaksumisen tutkimusalalla. Chomskyn näkemyksen mukaan ihmiskieli on liian vaativa opittavaksi pelkäänsen sen datan pohjalta mitä lapsi tavoittaa. Universaalien kieliopin teorian mukaan ihmisillä on synnynnäinen taipumus, myös pieneksi mustaksi laatikoksi kutsuttu LAD (Language Acquisition Device), joka ohjaa kielten oppimista. Teoria olettaa jokaisen kielen sisältävän pohjimmiltaan samankaltaista kielioppia ja jokaisen yksilön omaavan synnynnäistä tietoutta näistä kielellisistä muodoista. Tämän synnynnäisen kielitietouden avulla teoria olettaa lasten havaitsevan näitä kielellisiä muotoja kuulemassaan puheessa. Chomskyn teoriaa on kritisoitu esimerkiksi LAD:n olemassaolon perusteluiden vähäisyydestä ja tutkimusten luotettavuuden puutteesta. Lisäksi teoriaa on kritisoitu yksilöllisen näkökulman puutteesta sekä siitä, että se tarkastelee kieltä vain päänsisäisenä systeeminä jättäen pois sosiaalisen ja psykologisen näkökulman. Joka tapauksessa sen katsotaan olleen antoisa ihmiskielen ymmärtämisen kannalta ja sitä pidetään edelleen tärkeänä työkaluna sekä ensisijaisen kielen että toisen kielen oppimisen analysoimisessa. (Brown, 1987; Ellis, 1997; Mitchell & Myles, 2004).

Toisen kielen omaksuminen ja oppiminen ovat hyvin monisyisiä prosesseja. On havaittu, että toisen kielen omaksumiseen ja oppimiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten esimerkiksi oppijan henkilökohtaiset kyvyt, taipumukset ja asenteet sekä ikä ja sosiaaliset tekijät, kuten esimerkiksi kulttuuriin sopeutuminen. (Ellis, 1997; Marsh, 1999; Mitchell & Myles, 2004.) Seuraavassa esitetään muutamia tunnetuimpia ja kielirikasteisen opetuksen kannalta olennaisia vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioita, kuten Krashenin monitorimallin, jonka ajatuksia on käytetty useiden muiden toisen kielen oppimisen ja omaksumisen teorioiden taustalla. Lisäksi esille tuodaan vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttavia tekijöitä. Erityisessä fokuksessa ovat vuorovaikutuksellisuutta korostavat teoriat, sillä



tässä tutkielmassa tarkastellaan teorioita ja näkemyksiä, jotka tukevat niitä tavoitteita, joita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) asettaa kielirikasteiselle opetukselle. Vuorovaikutuksellisuuden kannalta sivutaan muun muassa kognitiivista ja sosiokulttuurista kielen oppimisen näkemystä sekä paneudutaan hieman tarkemmin Longin (1996) interaktio hypoteesiin ja Swainin (2000) output hypoteesiin.

## 1.1 KRASHENIN MONITORIMALLI

Krashenin luoma monitorimalli sisältää viisi kielen oppimiseen ja omaksumiseen liittyvää hypoteesia: luonnollisen järjestyksen hypoteesin, omaksumis-oppimis -hypoteesin, input-hypoteesin, monitorihypoteesin sekä affektiivisen suodattimen hypoteesin (Krashen, 1982; Mitchell & Myles, 2004). Vaikka Krashen ei useista muista teoreetikoista poiketen näe kielen tuottamista keskeisenä toisen kielen omaksumisessa, on hänen monitorimallinsa perusideoilla ollut merkittäviä vaikutuksia vieraskielisen opetuksen kehitykselle. Erityisesti Krashenin input-hypoteesi tuodaan esille useissa toisen kielen oppimisen ja omaksumisen teorioissa, mutta esimerkiksi luonnollisen järjestyksen hypoteesi on saanut kritiikkiä suppeasta tutkimustautasta sekä siitä, ettei hypoteesi huomioi yksilöllisiä eroja. Luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaan yksilö omaksuu kieliopillisia rakenteita ja morfeemeja odotuksenmukaisessa järjestyksessä. (Krashen, 1982; Marsh, 1999; Mitchell & Myles, 2004.)

Omaksumis-oppimis -hypoteesi esittää, että aikuisilla on kaksi erillistä ja yksilöllistä tapaa kehittää toisen kielen kompetenssiaan: omaksuminen sekä oppiminen. Omaksuessaan toista kieltä aikuisen kielitaito kehittyy kuten lapsen kielitaito ensimmäistä kieltä omaksuttaessa. Aikuinen ei siis varsinaisesti tiedosta omaksuvansa vierasta kieltä, mutta on tietoinen kielestä käyttäessään sitä kommunikaation välineenä. Omaksumisen sijaan oppiessaan toista kieltä aikuinen on tietoinen kieliopillisista säännöistä ja kykenee myös keskustelemaan niistä. Joidenkin teorioiden mukaan lapset voivat omaksua kieltä, mutta aikuiset voivat vain oppia. Krashenin omaksumis-oppimis -hypoteesin mukaan aikuiset voivat kuitenkin oppimisen lisäksi myös omaksua vierasta kieltä, vaikka eivät saavuttaisikaan natiivipuhujan tasoa toisessa kielessä. (Krashen, 1982.)

Krashenin (1982) mukaan kieltä voi omaksua vain silloin, kun vierasta kieltä opiskelevan yksilön vastaanottama syöttö (engl. input), eli kuultu tai luettu vieraskielinen materiaali, on vain hieman omaa kielitaidon tasoa ylempänä. Syöttöä on täten mahdollista ymmärtää esi-

merkiksi kontekstin, oman maailmantietämyksen sekä kielellisen tietouden avulla. Toisinaan on oletettu, että kielellinen sujuvuus kehittyy, kun vieraan kielen rakenteet opitaan ennen kuin niiden käyttämistä harjoitellaan kommunikoidessa. Input-hypoteesi asettaa kuitenkin juuri päinvastaisen teorian. Input-hypoteesin mukaan taas yksilö omaksuu kielellisten ilmaisujen kulun, jonka jälkeen havaitsee ja omaksuu kielelliset rakenteet. Krashenin mukaan liiallinen kielioppiin keskittyminen estää toisen kielen käyttämistä kommunikaation välineenä, ja hän kritisoikin opetussuunnitelmia input-hypoteesinsa yhteydessä.

Monitorihypoteesin mukaan yksilö tuottaa ilmaisuja omaksutun järjestelmänsä kautta, jolloin opittu kieli toimii monitorina korjaten omaksutun kielen ilmaisuja. Jotta monitori toimii tietoisesti, tulee yksilöllä olla tarpeeksi aikaa analysoida sääntöjä ja keskittyä kielen muotoon ja oikeaoppisuuteen. Tämä edellyttää myös kielioppisääntöjen tuntemista. Monitorin käytössä on yksilöllisiä eroja. Toiset käyttävät monitoriaan liikaa, toiset liian vähän ja osa optimaalisesti. Liikaa monitoriaan käyttävät yksilöt keskittyvät jatkuvasti tietoisesti kielellisiin tuotoksiinsa (engl. output) tarkastellen niitä oman vieraan kielen tietojen ja taitojen varjolla. Liikaa monitoriaan käyttävä yksilö on jatkuvasti huolissaan tuottamansa vieraan kielen oikeaoppisuudesta eikä täten pysty tuottamaan sujuvaa puhetta. Puhe voi olla epäröivää ja henkilö saattaa korjata virheitään myös kesken ilmaisujen. Liiallinen monitorin käyttö voi olla seurausta esimerkiksi kielioppipainoitteisesta opetuksesta, jossa keskitytään kielen virheettömyyteen. Toiset puolestaan käyttävät monitoriaan liian vähän luottaen omaksuttuun järjestelmäänsä tukeutumatta tiedostettuihin taitoihin. Tällöin yksilö usein ohjaa kielellisiä tuotoksiaan sen perusteella, kuulostaako ilmaisu hänen mielestään oikealta. Optimaaliset monitorin käyttäjät osaavat käyttää monitoriaan silloin, kun se on tarkoituksenmukaista eikä häiritse kommunikaatiota. Optimaaliset monitorin käyttäjät eivät siis välttämättä käytä monitoriaan keskustellessaan. He saattavat esimerkiksi kirjoittaessaan korjata ilmaisujaan, jolloin se ei kuitenkaan häiritse kommunikaatiota. (Krashen, 1982.)

Affektiivisen suodattimen hypoteesi (Krashen, 1982) kuvaa tunteisiin vaikuttavien tekijöiden vaikutusta toisen kielen omaksumiseen. Krashen jakaa affektiiviset tekijät kolmeen kategoriaan: motivaatioon, itsevarmuuteen sekä epävarmuuteen. Affektiivisen suodattimen hypoteesi on ollut ja on yhä tärkeä oppimisympäristöä käsittelevissä tutkimuksissa (Mitchell & Myles, 2004). Seuraavaksi käsitellään vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttavia affektiivisiä tekijöitä laajemmin.

## 1.2 AFFEKTIIVISET TEKIJÄT VIERAAN KIELEN OPPIMISESSA

Vieraan kielen oppimiseen voivat vaikuttaa useat tekijät, kuten oppijan ikä sekä kognitiivisina tekijöinä oppijan äly ja oppimisstrategiat. Niin kutsutuilla affektiivisilla tekijöillä keskitytään tarkoittamaan motivaation, itsevarmuuden sekä epävarmuuden eli kielipelon vaikutusta kielen oppimiseen ja omaksumiseen (Krashen, 1982; Mitchell & Myles, 2004).

Motivaation katsotaan olevan merkittävä tekijä vieraan kielen omaksumisessa (Gardner, 2010; Krashen, 1982). Gardnerin (2010) mukaan opiskeltaessa vierasta kieltä kouluympäristössä voidaan havaita kuusi vieraan kielen oppimisen motivaatioon liittyvää muuttujaa, jotka ovat yhteydessä saavutuksiin vieraan kielen omaksumisessa. Nämä kuusi motivaatiomuuttujaa ovat motivaatio, instrumentaalisesti merkitykselliset muuttujat, kulttuurisesti merkitykselliset muuttujat, kyvyt, kielipelko sekä kasvatuksellisesti merkitykselliset muuttujat. Motivaation Gardner jakaa yhä edelleen kahteen erilliseen motivaatioaspektiin, jotka voidaan havaita opiskeltaessa vierasta kieltä. Toinen näistä motivaatioaspekteista, kielen oppimisen motivaatio, on yhteydessä integratiivisuuteen eli yksilön asenteisiin vieraita kieliä ja kulttuureja kohtaan. Integratiivisesti kielen opiskeluun suhtautuva yksilö on avoin muita kulttuureja ja kieliä kohtaan ja kiinnostunut oppimaan kohdekieltä kyetäkseen mahdollisesti kommunikoimaan kyseisen vieraan kielen edustajien kanssa. Toinen motivaatioaspekteista on nimeltään kieliluokan motivaatio, joka pohjautuu paitsi yksilön omaan luonteeseen niin myös kasvatuksellisesti merkityksellisiin tekijöihin, eli kielen opetuksen ympäristöön, kurssin luonteeseen, opetussuunnitelmaan sekä opettajan ominaisuuksiin. Kun yksilö kokee että vieraan kielen opiskelulla on hänelle käytännöllistä hyötyä esimerkiksi haaveammattia tai ulkomaille matkustamista ajatellen, on hän instrumentaalisesti orientoitunut.

Paitsi että kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen yksilöiden välillä, se on myös iso osa yksilön minuutta. Kulttuurisesti merkittävät tekijät, kuten yksilön kulttuurinen tausta asenteineen muita kulttuureja ja kieliä kohtaan, voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. (Gardner, 2010.) Brownin (1987) mukaan stereotypiat ja asenteet vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen. Kuten edellä mainitaan, positiivinen asenne toista kulttuuria kohtaan saattaa lisätä motivaatiota opiskella kyseisen kulttuurin kieltä ja täten toista kieltä opiskelevat siis hyötyvät positiivisista asenteistaan muita kulttuureja kohtaan. Henkilökohtaisen asenteen lisäksi keskeisessä osassa vieraiden kielten, kuten muidenkin asioiden oppimisessa,

ovat yksilölliset kyvyt. Yksilölliset kyvyt kognitiivisessa toiminnassa vaikuttavat siihen, kuinka nopeasti ja hyvin yksilö omaksuu vieraita kieliä. (Gardner, 2010.)

Kielipelko on ahdistusta, jota yksilö voi kokea tilanteissa, joissa joutuu käyttämään vierasta kieltä. Yksilö voi kokea vieraan kielen käyttämisen vaivaannuttavana ja kokemukset voivat tehdä vieraan kielen käyttämisestä haastavampaa ja estää yksilön vieraan kielen taitojen kehittymistä (Oxford, 1999; Maillat, 2010). Gardner (2010) jakaa kielipelon kahtia: kielen käytön pelkoon, jolloin yksilö pelkää käyttää vierasta kieltä muualla kuin kouluympäristössä, sekä kielitunnin pelkoon, jolloin kielipelko liittyy kielen oppimisen kontekstiin, kuten vieraan kielen oppituntiin ja luokkahuoneeseen. Kielipelko voi siis olla lähtöisin persoonallista piirteistä ja taipumuksista tai vieraan kielen oppimiseen liittyvistä asioista (Maillat, 2010). Yksilöstä itsestään lähtöisin olevia kielipelon aiheuttajia voivat olla muun muassa sosiaaliset heikkoudet ja pelot, uskomukset ja asenteet sekä itsevarmuuden puute. Yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi kasvatuksellisesti merkitykselliset muuttujat, eli muun muassa käytetyt opetusmenetelmät ja -aktiviteetit sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde, voivat aiheuttaa kielipelkoa (Gardner 2010; Oxford, 1999). Oxfordin mukaan yksi merkittävimmistä kielipelon aiheuttajista sekä yksilöön että käytettyihin opetusmenetelmiin liittyen on kilpailullisuus ja oppilaiden välinen vertailu.

Oxfordin (1999) mukaan kielipelon vaikutukset ovat useimmiten negatiivisia, mutta ne voivat olla myös positiivisia esimerkiksi lisätessään yksilön valppautta sekä motivaatiota yrittää enemmän esimerkiksi saadakseen hyväksytyt arvosanat. Kielipelon vaikutukset kielen oppimiseen sekä formaaleissa että informaaaleissa ympäristöissä ovat merkittävät ja kielipelko voi vaikuttaa kielenoppijan suorituskykyyn useilla eri tavoilla. Suorituskyvyn heikkenemisen lisäksi kielipelko voi liittyä laskevaan motivaatioon sekä negatiivisiin asenteisiin ja uskomuksiin.

### **1.3 VUOROVAIKUTUKSELLISUUTTA TUKEVAT NÄKEMYKSET**

Opetushallituksen (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat vieraan kielen opetuksessa toiminnallisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Myös vieraan kielen opettamisen menetelmät ovat jo pitkään painottaneet kommunikatiivisuutta ja kielen aktiivista käyttöä (katso luku 2). Vuorovaikutuksellisen näkemyksen ei katsota sulkevan pois autonomista näkemystä yksilöllisestä kielen oppimisesta, mutta se tarkastelee yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi oppijoiden sosiaalisia ja lingvistisiä ympäristöjä. (Mitchell & My-

les, 2004.) Seuraavaksi käsitellään vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioita, jotka tarkastelevat ilmiötä enemmän sosiaalisesta näkökulmasta. Nämä vuorovaikutuksellisuutta korostavat teoriat pohjautuvat pitkälti Krashenin edellä esiteltyyn input-hypoteesiin, jossa korostetaan ymmärrettävän syötön tärkeyttä vieraan kielen oppimisessa (katso luku 1.1). (Krashen, 1982; Mitchell & Myles, 2004.)

Esimerkiksi behavioristit näkevät kielen säännöllisen suullisen käytön korjaavan kielen käytön tapoja. Toisaalta kognitiivisen suuntauksen alle kuuluvat näkemykset, kuten informaatio-prosessi ja ACT\* (Adaptive Control of Thought) teoria, väittävät kielellisen kompetenssin koostuvan sekä tiedoista että taidoista ja katsovat aktiivisen toiston kielen käytössä automatisoivan kielen käytön prosesseja varastoimalla tietoa pitkäkestoiseen muistiin. Informaatioprosessi ja ACT\* teoria siis katsovat tiedon (engl. knowing that) muuttuvan toiston kautta taidoksi (engl. knowing how). (Mitchell & Myles, 2004.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen lasten varhainen kielen oppiminen kehittyy prosesseissa, joissa lapsi luo merkityksiä yhteistoiminnallisissa aktiviteeteissa muiden kanssa. Tällöin lapsi käyttää kieltä työkalunaan luodakseen merkityksiä. Samalla tavalla toisen kielen oppijalla on mahdollisuus luoda uusia merkityksiä yhdessä työskennellen. Kielen oppiminen nähdään siis enemmän sosiaalisena tapahtumana kuin yksilöllisenä prosessina ja oppimisen katsotaan tapahtuvan kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen ja jaettujen prosessien, kuten ongelmanratkaisun ja keskustelun, tuloksena. (Mitchell & Myles, 2004.)

VanPattenin & Williamsin (2015) mukaan vuorovaikutus on tärkeää juuri siksi, että sen avulla oppijat voivat huomata itse tuotettujen ilmaisujen sisältämiä virheitä. Jos puhuja huomaa virheen, hän voi virheen määrittämisen ja korjaamisen kautta muuttaa omaa kielitietouttaan yhä virheettömämmäksi. Sekä Long (1996) että Swain (2000) pitävät yhteistyöhön perustuvaa keskustelua olennaisena toisen kielen oppimisen kannalta. Molemmat pitävät keskusteluissa ja kielitaidon kehittämisessä tärkeänä mahdollisten kielellisten virheiden havaitsemista ymmärrettävän syötön vastaanottamisen kautta, mutta Swain katsoo kielen oppimisen vaativan lisäksi kielen tuottamista.

Jo 1980-luvun alkupuolella Long totesi, että ymmärtääksemme paremmin syötön hyödyllisyyttä toisen kielen oppimisessa täytyy tutkia vuorovaikutuksellisuutta, johon oppijat ovat osallisina. Tällöin hän loi niin kutsutun interaktio hypoteesin, jossa hän näkee tärkeänä toisen kielen kehittämisen keinona merkitysneuvottelut (engl. negotiation for meaning). Vuorovaikutuksellisessa neuvottelussa vastaanotettua kielen syöttöä tulee kyseenalaistaa,

kierrättää ja tuottaa omin sanoin. Merkitysneuvotteluiden kautta kielen syötön tulisi muuttua yhä ymmärrettävämmäksi, ja mitä ymmärrettävämpää syöttö on, sitä enemmän siitä on mahdollista hyötyä. Neuvottelun aikana saatu palaute voi johtaa esimerkiksi toisen kielen sanaston, rakenteiden ja kieliopin kehitykseen. (Long, 1996; Mitchell & Myles, 2004; Swain, 2000.)

Swainin mukaan vastaanotettava syöttö ja merkitysneuvotteluiden aikana saatu palaute ei yksin riitä selittämään kielen oppimista, vaan hän katsoo että oppiakseen kieltä oppijan on myös tuotettava kieltä itse. Swain näkee oppijan omilla vieraan kielen tuotoksilla (engl. output) merkittävän roolin kielen kehityksessä ja painottaa, että tuotosten luominen vaatii kommunikatiivisuuden lisäksi myös kognitiivista toimintaa. Hän toteaa kielen tuottamisen painostavan oppijoita prosessoimaan kieltä syvällisemmin kuin pelkkä vieraskielisen syötön vastaanottaminen. Tuottaakseen vierasta kieltä, esimerkiksi kirjoittaen tai puhuen, oppijan tulee luoda lingvistisiä muotoja ja tarkoituksia ja selvittää, mitä ilmaisuja voi käyttää ja mitä puolestaan ei. (Long, 1996; Mitchell & Myles, 2004; Swain, 2000.)

## 2 VIERAAN KIELEN OPETUS

Koska teorioita ja näkemyksiä kielen oppimisen ja omaksumisen prosesseista on useita, myös kielen opetuksen menetelmiä on lukuisia. Eri aikakausien lisäksi eri alueet kulttuurineen ja kielineen vaikuttavat kielen opetuksen metodien kehittämiseen sekä niiden tulkintatapaan ja toteuttamiseen. (Laurén, 2008.) Van Lierin (1988) mukaan kouluympäristössä kieltä voi oppia oppilaslähtöisesti kahdella tavalla: joko keskittyen opiskelemaan täsmällisiä kielitieteellisiä ominaisuuksia tai keskittyen oppimaan kieltä tekemisen kautta. Viestinnällisyyteen painottuvassa vieraiden kielten opetuksessa voidaan erottaa kaksi oppimisen suuntausta, heikko ja vahva. Edustettaessa heikkoa suuntausta pyritään oppimaan käyttämään vierasta kieltä (engl. *learning to use*). Vahvassa suuntauksessa tavoitteena on oppia käyttämään vierasta kieltä oppiakseen sitä (engl. *using foreign language to learn it*). (Harjanne, 2006.) Coylen (2012) mukaan kieli on ihmisen hienoin oppimisen työkalu ja hänen mukaansa sitä tulisi käyttää kielen oppimisen välineenä sen sijaan että kielen oppiminen nähtäisiin vain kieliopin opiskeluna. Vaikka opetuksen tavoitteena nähdäänkin nykyisin kommunikatiivisuus ja viestinnälliset taidot, on suomalaisessa kielenopetuksessa myös formaalilla kieliopin opettamisella pitkä historia (Jaakkola, 1994). Krashen (1982) määrittelee kouluopetuksen tavoitteeksi kehittää oppilaille kielitaito, jota oppilaat voivat käyttää myös informaalissa, koulun ulkopuolisessa, ympäristössä. Täten myös Krashen puoltaa sitä, että kouluopetuksessa tulee keskittyä oikean elämän kommunikaatiotaitojen kehittämiseen.

Yksi perinteisimmistä kielen opettamisen menetelmistä on niin kutsuttu kielioppi-käännösmenetelmä, jossa keskitytään syvällisten kielioppitaitojen lisäksi sanaston oppimiseen ja sitä kautta tarkkaan sanasta sanaan kääntämiseen. Opetettaessa kyseisellä menetelmällä kielioppia opiskellaan oppilaiden oman äidinkielen kautta. Opetuksessa käytetään usein tekstikappaleita, jotka sisältävät sillä hetkellä kieliopissa käsiteltäviä asioita ja uutta sanastoa. Laurénin (2008) mukaan käännettävät kappaleet keskittyvät yleensä juurikin kieliopillisiin seikkoihin, eivät niinkään tekstin sisältöön, joten opeteltavat fraasit voivat olla hyvinkin kaukana arkipäivän ilmiöistä. Kielioppi-käännösmenetelmän oppimistilanteissa opettaja toimii mallin antajana ja keskittyy oppilaiden virheiden korjaamiseen.

Aron (2006) mukaan enimmäkseen kirjallisten taitojen kehittäminen englannin kielen opiskelussa voi aiheuttaa puhearkuutta. Jatkuva oppikirjojen käyttäminen ja kirjoitettuun kieleen keskittyminen voi aiheuttaa sen, että oppijat alkavat verrata spontaania, tilannesidonnaista puhetta formaaliin, kirjoista löytyvään kieleen, joka ei sisällä epäröintiä ja korjauksia. Myös Krashen (1982) tuo ilmi näkökulman, jonka mukaan tehtäviin keskittyminen voi olla haastavaa, mikäli niiden perimmäisenä tarkoituksena on aina harjoitella jotakin kielioppirakennetta. Vaikka kielioppi-käännös menetelmää ei tänä päivänä välttämättä käytetäkään niin kärkeistetyssä muodossa kuin sitä edellä esitellään, voidaan siitä katsoa olevan eriasteisia, modernisoituja versioita. Kielioppi-käännös menetelmä antaa vahvan teoreettisen pohjan akateemisesti suuntautuneille, kognitiivisesti lahjakkaille oppijoille, mutta suullista kielitaitoa menetelmä ei kehitä. (Laurén, 2008.)

1800-luvun lopulla kaupan ja matkailun lisääntyessä kielioppi-käännös menetelmän vasta-reaktioksi syntyi niin kutsuttu suoramenetelmä, jonka piirteitä voidaan havaita tämänkin päivän kielen opetuksessa. Suoramenetelmässä vierasta kieltä opetetaan käyttämällä vain sitä ja välttämällä oppilaiden ensisijaisen kielen käyttämistä. Jo tässä menetelmässä rohkaistiin spontaaniin kielenkäyttöön sen sijaan että oltaisiin keskitytty ainoastaan kielioppiin. 1900-luvun puolivälin jälkeen alettiin korostaa myös niin kutsuttuja kommunikatiivisia menetelmiä, joissa suullista kielitaitoa pidetään oleellisempänä kuin kielellisten rakenteiden osaamista. (Laurén, 2008.)

Vaikka opettajien käyttämiä kielen opettamisen menetelmiä onkin tutkittu hyvin vähän, Laurén (2008) toteaa, että todennäköisesti opettajat käyttävät sekaisin useita eri menetelmiä. Opettajat käyttävät mahdollisesti myös niitä työmuotoja tai -malleja, joita ovat omaksuneet omana kouluaikanaan, joten vaikka uusia menetelmiä luodaankin jatkuvasti, myös vanhat jäävät osittain elämään. Seuraavassa luvussa esitellään muutamia kielirikasteisen opetuksen kannalta keskeisimpiä vieraan kielen opetusmetodeja. Lisäksi luvussa sivutaan vieraiden kielten opetusta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) pohjalta.

## **2.1 VIERAIDEN KIELTEN OPETUS OPETUSSUUNNITELMASSA**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) määritellään oppilaan opintoihin kuuluvaksi vähintään yksi pitkä oppimäärä, niin kutsuttu A1-kieli, sekä yksi keskipitkä oppimäärä, niin kutsuttu B1-kieli. Toinen niistä on toinen kotimainen kieli,



ruotsi, ja toinen jokin vieras kieli tai saamen kieli. A ja B –oppimäärien lisäksi oppilaille voidaan tarjota myös muita valinnaisia kielten oppimääriä riippuen opetuksen järjestäjästä. Yleensä kaksikielisessä opetuksessa käytettävä kieli on myös oppilaan A1-kieli.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) painotetaan monikielisyyttä, joka kehittyy koulun lisäksi kotona ja vapaa-ajalla. Vieraiden kielten opetuksen lähtökohdaksi on kielen käytännöllisyys ja kielikasvatuksen kautta on tarkoitus vahvistaa muun muassa oppilaiden kielitietoisuutta, monilukutaitoa sekä vuorovaikutustaitoja. Opetuksen tulee pyrkiä vahvistamaan oppilaiden kielellistä itseluottamusta ja rohkaista oppilaita käyttämään vieraita kieliä. Oppiaineen tehtävissä korostetaan muun muassa kielen sisällyttämistä kaikkeen kouluyhteisön toimintaan, vuorovaikutustaitojen opettelemista ja vuorovaikutukseen kannustamista sekä monikulttuurisuuden arvostamista. Opetuksessa kehoitetaan luomaan autenttisia viestintätilanteita, jotka ovat lähtöisin oppilaiden omista viestintätarpeista. Vieraita kieliä voidaan opiskella myös ilon, leikkillisyyden ja luovuuden kautta. (Opetushallitus, 2014.)

## 2.2 VIERASKIELINEN OPETUS

Krashen on todennut, että kieltä voi oppia vaikka kieli itsessään ei olisikaan oppimisen kohteena (Marsh, 1999). Opetusta, jossa opetuksen välineenä käytetään jotakin vierasta kieltä, kutsutaan vieraskieliseksi opetuksiksi. Samasta ilmiöstä voidaan käyttää myös termiä CLIL (Content and Language Integrated Learning), jolla viitataan vieraan kielen ja asiasisältöjen yhdistämiseen oppimistilanteessa (POIS, mikä onkin vieraskielisen opetuksen perimmäinen tarkoitus) (Coyle, 2012; Dalton-Puffer, 2007; Marsh, 1999; Nikula & Järvinen, 2013). Alussa opittava vieras kieli on oppimisen kohde, mutta pikkuhiljaa taitojen karttuessa sen voidaan katsoa kehittyvän myös oppimisen välineeksi. Vieraskielinen opetus sisällytetään siis muiden oppiaineiden tunteihin eikä sillä korvata formaaleja kieltenopetuksen oppitunteja. (Coyle, 2012; Nikula & Järvinen, 2013.) Maillatin (2010) mukaan vieraskielinen opetus tarjoaa oppimisympäristön, joka mahdollistaa toisen kielen käyttämisen ja sitä kautta toisen kielen omaksumisen.

Vaikka vieraskielisen opetuksen periaatteita onkin määritelty, ei voida antaa tarkkaa kuvausta siitä, mitä se on. Toteutustapoja on useita erilaisia ja niihin vaikuttavat muun muassa maa, jossa opetus järjestetään, koulu sekä luokka-aste. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja laajuus vaihtelevat, mutta oppilaiden ensisijaisena tavoitteena katsotaan olevan saa-

vuttaa kyky käyttää kyseistä vierasta kieltä erilaisissa tilanteissa. (Nikula & Järvinen, 2013.) Vieraskielistä opetusta voidaan käyttää menetelmänä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitussa laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa, kuten esimerkiksi kielikylypöpetuksessa, joka kattaa vähintään 25 % vuosituntimäärästä niillä luokilla, joilla kielikylypöpetusta annetaan (Marsh, 1999; Opetushallitus, 2014).

### 2.3 FUNKTIONAALINEN OPETUS

Siitä, tulisiko kieltä opettaa formaalisti vai funktionaalisesti, on kiistelty jo vieraiden kielten opetuksen alkuajoista asti ja painotus on vaihdellut aikakausien mukaan. Formaalisessa opetuksessa keskitytään kielen rakenteisiin ja muotoihin, kun taas funktionaalisessa opetuksessa kieltä tarkastellaan kielen käytön, funktioiden, kautta. Funktionaalisen ja formaalin opetuksen voidaan myös katsoa täydentävän toisiaan ja todellisuudessa kielen opetuksen katsotaankin sisältävän ominaisuuksia molemmista. (Jaakkola, 1994; Laihiala-Kankainen, 1993; Marsh, 1999.)

Funktionaalisen näkemyksen mukaan kielen muoto, merkitys ja käyttö muodostavat muuttuvan, jäsentyneen varaston. Kyseisen näkemyksen mukaan kielen oppimista ohjaavat yksilön henkilökohtaiset kielenkäytön tarpeet ja opetus tukee yksilön omaa oppimisprosessia mukailen henkilökohtaisia tarpeita. Funktionaalisen opetuksen keskiössä ovat suulliset taidot ja kieltä pidetäänkin viestinnän välineenä. Keskeisenä toimintatapana on oppijoiden oma aktiivisuus tavoitteellisessa ja monipuolisessa vuorovaikutuksellisessa toiminnassa, joka kehittää sellaisia kielellisiä taitoja, joista oppijalle on hyötyä arjen kielenkäyttötilanteissa. Tarkoituksena ei ole keskittyä kielioppisääntöihin ja virheetkin hyväksytään luonnollisena osana oppimisprosessia. Kielioppisääntöjä opetellaan esimerkkien ja kielen käyttämisen kautta, joten rakenteiden opettelua ei kuitenkaan laiminlyödä. (Aalto, Mustonen & Tukia, 2009.) Funktionaalisessa opetuksessa tärkeänä pidetään aktiivista luokkahuonetta, jossa nimenomaan oppijan oma aktiivisuus on keskeisessä roolissa. Puheen tuottamisen taitojen lisäksi opetuksessa pyritään kehittämään myös kuullun ymmärtämisen taitoja. (Laihiala-Kankainen, 1993.)

Vieraan kielen oppimisen ajatellaan usein rajoittuvan vain formaaliin oppimisympäristöön, eli kouluun ja vieraan kielen oppitunneille. Vieraan kielen oppimisympäristö on kuitenkin laajempi ja käsittää koko ympäröivän yhteisön, ja tämän vuoksi opettajan onkin tärkeää ohjata ja auttaa oppijaa jäsentämään sitä dataa, mitä hän on kerännyt formaalin oppimis-

ympäristön ulkopuolella. Tällöin oppijan on helpompi havaita oppimiensa ilmaisujen käyttötarkoituksia, funktioita. Huomatessaan niitä oppija oppii tekemään yleistyksiä ja saa opiskeltavan kielen systeemistöä haltuunsa. (Aalto ym., 2009.)

## 2.4 KOMMUNIKATIIVINEN OPETUS

Jo 1970-luvulta lähtien kielten opetuksessa on puhuttu kommunikatiivisesta opetuksesta sekä kommunikatiivisesta kompetenssista ja vieraita kieliä opetetaan nykyäänkin kouluissa kommunikatiivisesti (Littlewood, 1981; Marsh, 1999; Saleva, 1994). Kommunikatiivinen opetus korostaa oppilaiden keskinäistä yhteistyötä ja kommunikaatiota, mutta kommunikatiivisessa opetuksessa käytetyissä menetelmissä on kuitenkin myös eroavaisuuksia esimerkiksi oppikirjojen sekä kielioppisääntöjen käytön suhteen. (Laurén, 2008.) Kommunikatiivisen opetuksen katsotaan olevan funktionaalisen opetuksen alalaji, jossa kielen funktionaalisuus yhdistetään kielen rakenteisiin muodostaen yhtenäisempi kommunikatiivinen kokonaisuus. Vaikka kommunikatiivisessa opetuksessa siis painotetaan kommunikatiotaitoja kielen oppimisen tavoitteena, ei se syrjäytä kielen rakenteellisuutta ja niiden opetelemista. (Littlewood, 1981.)

Kommunikatiivisella kompetenssilla tarkoitetaan Littlewoodin (1981) mukaan kykyä hallita kielellinen systeemistö ja kielen funktionaalisuus kyetäkseen ilmaisemaan itseään sujuvasti. Näitä taitoja ja omia kielen kehittämisen strategioita tulisi kehittää saadun palautteen ja tehtyjen virheiden perusteella. Lisäksi kommunikatiivinen kompetenssi sisältää tietouden kielellisten ilmaisujen sosiaalisista tarkoituksista, eli siitä, mitkä ilmaisut saattavat olla loukkaavia ja mitkä ovat puolestaan hyväksyttäviä.

Kommunikatiivisessa opetuksessa opettaja toimii yksilöllisyyttä tukevan oppimisympäristön luojana sekä oppimisprosessiin osallistujana ja sen ohjaajana (Littlewood, 1981; Harjanne, 1994). Kommunikatiivisen opetuksen on tarkoitus kehittää oppijan kielen taitoja kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltainen kielen taitojen kehitys toteutetaan luomalla oppijoille yksilöllisiä, omalle tasolle sopivia kommunikatiivisia aktiviteetteja. Luokassa tapahtuvat, kuten myös luokkaympäristön ulkopuoliset, kommunikatiiviset aktiviteetit ovat oleellinen osa kielen luonnollista oppimista. Niin kutsuttujen kommunikatiivisten aktiviteettien on tarkoitus tuottaa vuorovaikutusta. Kommunikatiiviset aktiviteetit voivat sisältää esimerkiksi kuvista kertomista, parin tai sijainnin löytämistä, puuttuvan informaation etsimistä, salaisuuksien selvittämistä, ongelmanratkaisua ja erilaisuuden kuvailemista. Lisäksi

kommunikatiivisen opetuksen on tarkoitus olla motivoivaa. Kun oppijat huomaavat kielen oppimisella olevan merkitystä heille itselleen ja heidän omien kommunikaatiotaitojensa kehittymiselle, motivaatio opiskella kieltä kasvaa. (Littlewood, 1981.) Itse oppijan tulee ottaa vastuuta omasta oppimisestaan osallistuen neuvotteluihin ja yhteistyöhön sekä muiden oppilaiden että opettajan kanssa. Oppilaiden tulisi saada mahdollisuus osallistua vie-raan kielen opetuksen ja oppimisen keinojen ja tavoitteiden päättämiseen sekä myös arviointiin itsearvioinnin kautta. (Harjanne, 1994.)

### **3 KIELIRIKASTEINEN OPETUS**

Tässä luvussa määritellään kielirikasteista opetusta Opetushallituksen (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta sekä esitetään muutamia keskeisiä kielirikasteisen opetuksen keinoja, jotka pohjautuvat edellä mainittuihin vieraskieliseen opetukseen (CLIL), funktionaaliseen opetukseen sekä kommunikatiiviseen opetukseen (katso luku 2). Lisäksi luvussa pohditaan kielirikasteisen opetuksen hyötyä vieraan kielen taitojen kehittymiselle edellä esiteltyjen vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioiden, vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttavien tekijöiden sekä vieraan kielen opettamisen menetelmien pohjalta (katso luvut 1 ja 2).

#### **3.1 KIELIRIKASTEINEN OPETUS OPETUSSUUNNITELMASSA**

Kaksikielinen opetus mainitaan vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ensimmäistä kertaa. Edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2004) käytettiin termejä vieraskielinen opetus sekä kotimaisten kielten kielikylpyopetus, joiden tavoitteissa, keskeisissä sisällöissä sekä arvioinnissa on yhtäläisyyksiä uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainitun kaksikielisen opetuksen kanssa. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kaksikielinen opetus on kuitenkin jaettu laajempaan kaksikieliseen opetukseen sekä suppeampaan kaksikieliseen opetukseen, minkä avulla tehdään ero täydellisen varhaisen kielikylvyn ja kielirikasteisen opetuksen välille. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen laajuus oli paikallisesti päätettävä asia, mutta uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) laajamittaisen kaksikielisen opetuksen tulee olla vähintään 25 % kohdekielellä, kun puolestaan suppeampi kaksikielinen opetus, niin kutsuttu kielirikasteinen opetus, on korkeintaan 25 % tuntimäärästä niillä vuosiluokilla, joilla kielirikasteista opetusta annetaan. (Opetushallitus, 2004, 2014.)

Kielirikasteinen opetus voi kestää joko koko perusopetuksen ajan tai vain osan siitä. Kaksikielisessä opetuksessa oppilaille tarjotaan vieraan kielen formaalien oppituntien lisäksi myös muiden oppiaineiden ja -sisältöjen opetusta vieraalla kielellä, huomioiden kuitenkin se, että kaksikielisen opetuksen ei ole tarkoitus sulkea pois koulun virallista opetuskieltä

jonka tulee kaksikielisestä opetuksesta huolimatta kehittyä ikäkauden tason mukaan. Tarjotessaan kaksikielistä opetusta opetuksen järjestäjä määrittelee kenelle, milloin ja miten kaksikielistä opetusta tarjotaan ja mitkä ovat sen sisällöt ja tavoitteet. Opetuksen tarjoaja päättää siis kaksikielisen opetuksen tuntijaosta ja määrittelee kohdekielellä opetettavat oppiaineet ja niiden keskeiset tavoitteet vuosiluokittain. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) määrittelee kaksikielisen opetuksen tavoitteeksi kehittää oppilaiden kielitaitoa monipuoliseksi ja opettaa kielten ja kulttuurien arvostamista. Kaksikielisen opetuksen on tarkoitus rohkaista oppilaita käyttämään vieraita kieliä myös vieraan kielen formaalien oppituntien ulkopuolella – Oppilaat nähdään siis sekä kielen oppijoina että kielen käyttäjinä. Näitä edellä mainittuja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita pyritään saavuttamaan yhdessä kotien ja huoltajien kanssa tarjoamalla oppilaille autenttinen kielen oppimisen ympäristö antamalla oppilaille mahdollisuuksia käyttää eri kieliä koulun arjessa ja myös opetuksen ulkopuolella. Kielirikasteisessa opetuksessa pyritään käyttämään mahdollisimman paljon havainnoillisuutta sekä toiminnallisuutta ja kielen oppimiseen keskitytään oppilaiden aktiivisen kielen käytön ja luonnollisen viestinnän kautta. Vaikka oppilaiden kohdekielen kehittymistä seurataankin, eri oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet ovat kielirikasteisessa opetuksessa samat kuin perusopetuksessa, joka ei ole kaksikielistä. Arvioinnissa otetaan kuitenkin huomioon paikallisen opetussuunnitelman asettamat oppiainekohtaiset kielelliset tavoitteet, jotka kohdekielen opetuksen sisältöjen lisäksi ovat paikallisesti päätettäviä asioita. Perusopetuksen päättöarvioinnissa kohdekieltä arvioidaan A1-kielen kriteereiden perusteella ja lisäksi oppilas voi saada liitteen kaksikieliseen opetukseen osallistumisesta.

### **3.2 KIELIRIKASTEISEN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Kuten edellä mainitaan, kielirikasteisessa opetuksessa kielen oppimiseen keskitytään oppilaiden aktiivisen kielen käytön, luonnollisen viestinnän sekä toiminnallisuuden kautta (Opetushallitus, 2014). Funktionaalinen opetus, kommunikatiivinen opetus sekä vieraskielinen opetus (CLIL) painottavat vieraan kielen oppimisessa vuorovaikutuksellisuutta ja kielen aktiivista käyttöä (Harjanne, 1994; Jaakkola, 1994; Laihiala-Kankainen, 1993; Nikula, 2008). Täten tässä luvussa käsitellään muutamia keinoja sekä huomioitavia näkökohtia, jotka tukevat kielirikasteisen opetuksen toteuttamista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) asettamien tavoitteiden mukaisesti.

Vieraskielistä opetusta voi toteuttaa vieraiden kielten opettaja tai luokanopettaja. Toteutukseen vieraskielistä opetusta ei tarvitse suunnitella yksilöllisiä, tavoitteellisia tehtäviä, jotka vaalivat kielellisyyttä, vaan vieraskielinen opetus kannattaa itsessään nähdä yhtenä isona tehtävänä, joka tukee vieraskielistä, autenttista kommunikaatiota (Marsh, 1999; Dalton-Puffer, 2007). Vieraskielisen opetuksen tavoitteena on omaksua kieli luonnollisen prosessin kautta sen sijaan, että kieltä opetettaisiin varsinaisesti. Dalton-Puffer (2007) vertaa vieraan kielen oppimisen prosessia vieraskielisessä opetuksessa lämpimän veden kiihdyttämään verenkiertoon: Vieraskielisessä opetuksessa oppija upotetaan vieraskieliseen kylpyveteen, joka stimuloi yksilöllistä oppimisprosessia.

Etenkin Suomessa vieraskielistä opetusta varten luotua materiaalia on toistaiseksi hyvin vähän, ja osaksi juuri sen vuoksi vieraskielinen opetus tapahtuukin usein keskustelun kautta kirjoitetun materiaalin sijaan. Nikula (2008) katsoo tämän olevan vain hyväksi oppilaiden käytännöllisiä vieraan kielen taitoja ajatellen. Vieraskielisessä opetuksessa vuorovaikutus on hyvin pitkälti dialogista oppilaiden ollessa aktiivisia osallistujia keskusteluissa, joissa tilaa on myös omille näkemyksille. Se antaa merkityksen keskustelulle ja siihen osallistumiselle. Vieraskielisen opetuksen käytännönläheisyys ja vuorovaikutuksellisuus tulee ilmi esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat selvittelevät erimielisyyksiään ja väärinkäsityksiään ja luovat yhteisöllisyyttä. Oppilaat siis pääsevät osallisiksi tilanteisiin, joissa he joutuvat vieraan kielen lisäksi huomioimaan sosiaaliset vaateet ja opiskelevat täten samalla myös keskusteluun osallistumista. Osa suullisen kielitaidon harjoittelua on myös keskustelukulttuurin harjoittelu, jolloin oppija harjoittelee muun muassa keskustelun sopivaa aloittamista ja lopettamista sekä keskustelun ylläpitämistä reagoimisen, kommentoimisen ja kyselemisen kautta. Suullisen kielitaidon harjoittelussa kannattaa edetä helposta vaikeaan ja ohjatusta keskustelusta vapaaseen keskusteluun. Uutta kieliainesta harjoiteltaessa on tärkeää, että suullisia tehtäviä ohjataan tarkkaan esimerkiksi antamalla valmiita sanoja tai fraaseja, joita oppilaiden tulee sijoittaa keskusteluun. Säännöllinen ja jatkuva suullinen harjoittelu saatetaan kokea hankalana, koska opettaja ei ehdi korjaamaan kaikkia oppilaiden virheitä, mutta Paakkunainen (1994) painottaa, että virheettömyyden sijaan rohkeus käyttää kieltä on kielen oppimisen kannalta olennaisempaa.

Parhaimmassa tapauksessa vieraskielinen opetus luo motivoinnin ja aktiivisen ohjauksen kautta spontaaneja dialogeja sekä oppijoiden välille että oppijoiden ja opettajan välille. Luokan suullista vuorovaikutusta voi stimuloida esimerkiksi draaman keinoin ja keskustelutehtävien virikkeenä voidaan käyttää roolien lisäksi muun muassa valmiita tekstejä, ku-

via ja kuvasarjoja sekä omiin mielipiteisiin pohjautuvia väittelyitä (Nikula & Järvinen, 2013; Paakkunainen, 1994). Myös erilaisten pelien, tietokonepelien sekä leikkien kautta saadaan vastapainoa hyvin kognitiivispainoitteiselle opiskelulle. Pelien ja leikkien kautta oppimiseen kytkeytyy paitsi toiminnallisuus, niin myös jännitys ja arvaamattomuus. Usein niiden kautta saadaan myös mielekästä toistoa, drillausta, joka on ensi askel automatisoituneiden muotojen sekä kielen sujuvuuden hallinnassa. (Jaakkola, 1994.)

Vieraan kielen oppimista voi tukea tarjoamalla mahdollisimman monipuolisen oppimisympäristön, joka mahdollistaa sekä kohdekielelle altistumisen että kohdekielen käyttämisen tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppimisympäristön tulisi tarjota tilanteita, joissa oppilaat pääsevät ratkaisemaan ongelmia ja saavat tukea ja keinoja niiden ratkaisemiseksi. Taivoiteorientoidut tehtävät, joissa oppijoiden tulee kommunikoida keskenään jakaakseen informaatiota toisilleen, edellyttävät vuorovaikutusta ja neuvotteluja. Tehtävien ja niissä vaadittavien sanastojen tulisi perustua myös käsiteltäviin aihesisältöihin, jotta vieraskielinen opetus toteutuu tarkoituksenmukaisesti. (Harjanne, 1994; Jaakkola, 1994; Marsh, 1999.)

Ongelmanratkaisutehtävät nähdään hyvänä keinona toteuttaa kommunikaatiota ja niissä oppilas pääsee soveltamaan monipuolisesti oppimaansa. Ongelmanratkaisutehtävät, joissa jokaisella oppijalla on osa tehtävän ratkaisuun vaadittavasta informaatiosta, edellyttävät kaikkien osallistujien välistä vuorovaikutusta, mikä antaa mahdollisuuden tarkoituksellisen vuorovaikutuksen muodostumiselle. Ongelmanratkaisutehtävät tukevat kielioppiasioiden induktiivista oppimista, jossa kieliaines opitaan annettujen esimerkkien pohjalta. (Jaakkola, 1994; Roos, 2014.) Ongelmanratkaisutehtäväksi soveltuu esimerkiksi teksti, joka nivoutuu opeteltavaan kielioppiasiaan niin, että keskusteltaessa tehtävästä oppilaiden täytyy käyttää opeteltavaa kielioppiasiaa voidakseen viestiä. Tällaisessa induktiivisessa työskentelyssä, jossa oppilaat järjestelivät ja päättelevät kielioppisäännön annetun aineiston pohjalta, ei tule unohtaa opettajan tukea. Opettaja alustaa tehtävän ja ohjaa oppilaita tehtävän aikana. (Jaakkola, 1994.) Opettajan tulee myös varmistaa että oppilailla on tarvittavat pohjatiedot ja -taidot valittujen tehtävien suorittamiseen. Tässäkin apuna voi käyttää tekstejä, joista oppilaat voivat tarvittaessa poimia opeteltavaa kieliainesta. (Harjanne, 1994.) Harjanne kehottaa opettajaa pohtimaan, mihin luokkahuoneen ulkopuolisiin ympäristöihin oppikirjojen tekstit liittyvät ja miten nämä tekstit saadaan luontevasti yhdistettyä osaksi elävää elämää ja oppilaan omakohtaiseen käyttöön.



Coyle (2012) mukaan vieraskielisessä opetuksessa tulee luoda suhde opetuksen sisältöjen, kognition, kommunikaation sekä kulttuurin välille. Perinteisessä kielten opetuksessa edetään usein helpoimmasta kielioppiasiaista vaikeampiin, mutta Coyle ei näe sitä ainoana lähtökohtana vieraan kielen oppimiselle. Hänen mukaansa vieraskielisessä opetuksessa vieras kieli on oppimisen väline ja kielioppi osa oppimisprosessia, mutta ei oppimisprosessin hallitsija. Coyle kehottaakin opettajia haastamaan oppilaitaan kognitiivisella tasolla ja antamaan oppilaille mahdollisuuksia etsiä uutta kieltä, eli sanastoja ja ilmaisuja, joita oppilaat eivät ole vielä oppineet. Hän painottaa, että puheen muodollisuuden ja oikeaoppisuuden lisäksi on tärkeää keskittyä myös puhumisen sisältöön, sekä kehottaa myös perustelevaan oppilaille, miksi kielet ovat ratkaisevan tärkeitä oppimisen kannalta. Myös kulttuuri tulisi muistaa integroida tehtäviin esimerkiksi tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia luoda yhteyksiä oman maailman ja globaalien yhteisöjen välille (Roos, 2014).

### **3.3 KIELIRIKASTEISEN OPETUKSEN HYÖTY VIERAAN KIELEN TAITOJEN KEHITTÄMISEN KANNALTA**

Kuten edellä mainitaan, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) asettaa kaksikielisen, ja samalla kielirikasteisen, opetuksen tavoitteiksi oppilaiden monikielisyyden kehittämisen sekä muiden kulttuurien arvostamisen taidon kehittämisen. Lisäksi kaksikielisellä opetuksella pyritään lisäämään oppilaiden rohkeutta käyttää vieraita kieliä sekä kouluympäristössä että sen ulkopuolella. Nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan vuorovaikutuksen ja toiminnallisuuden kautta mahdollisimman autenttisessa kielen oppimisen ympäristössä. Tätä ajatusta tukee myös viime vuosikymmeninä vallinnut konstruktivistinen oppimisteoria, jonka mukaan opetuksessa on olennaisinta uuden tiedon rakentaminen yksilön oman aktiivisuuden ja aiempien tietotaitojensa pohjalta. Konstruktivistinen opetus painottaa oppilaiden omatoimisuuden lisäksi myös oppilaiden keskinäistä yhteistoiminnallisuutta. (Puolimatka, 2002.) Aiemmissä luvuissa käsitellään vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioita, vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttavia tekijöitä, sekä erilaisia vieraskielisen opetuksen menetelmiä ja käytännön keinoja. Seuraavaksi pohditaan edellä käsitellyn teorian ja kielirikasteisen opetuksen määritelmän avulla sitä, miten kielirikasteinen opetus voi tukea vieraan kielen taitojen kehittymistä. Lisäksi tässä luvussa esitetään perusteluja sille, miten edellä mainitut kielirikasteisen opetuksen tavoitteet saavutetaan.

Perinteisen vieraan kielen opetuksen katsotaan usein olevan hyvin materiaalikeskeistä, ja oppilaat keskustelevat yleensä muun muassa oppikirjojen henkilöistä ja tapahtumista jättäen usein sivuun henkilökohtaiset mielipiteet ja näkemykset (Nikula, 2008). Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014), myös Nikula painottaa vieraskielisen opetuksen kommunikatiivisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Luvussa 1 tuodaan esille teorioita, joiden mukaan vuorovaikutuksellisuus on olennainen osa vieraan kielen taitojen kehitystä. Vuorovaikutuksen kautta oppija voi havaita paitsi kielellisiä puutteita myös omissa kielellisissä tuotoksissaan tekemiään virheitä esimerkiksi huomattessaan eroja oman ja toisen puhujan kielen käytön välillä. Havaittuaan virheitä yksilö pyrkii muuttamaan tuotoksiaan virheettömämmäksi. Tällöin oppijan huomio voi vuorovaikutuksen kautta ohjautua johonkin uuteen kieliopilliseen tai sanastolliseen asiaan edistäen vieraan kielen kehitystä. Lisäksi käydyt keskustelut lisäävät puheen automaattisuutta rutiininomaisen ja jatkuvan kielen käytön kautta. (VanPatten & Williams, 2015.) Sekä Harjanne (2006) että Jakonen (2014) ovat havainneet oppilaiden käyttävän merkitysneuvotteluita vieraskielisten vuorovaikutuksellisten tehtävien yhteydessä. Oppilaat pyytävät toisiltaan apua havaitessaan kielellisiä ongelmia, jotka estävät tehtävän suorittamista. Lisäksi osa oppilaista tarjosi omatoimisesti apua täydentäen keskustelukumppaninsa puhetta esimerkiksi silloin, kun keskustelukumppani hiljeni kesken lauseen. Harjanteen tutkimuksen mukaan oppilaiden merkitysneuvottelut suullisten harjoitteiden yhteydessä saivat oppilaat kiinnittämään enemmän huomiota kielen rakenteellisiin piirteisiin, mikä kehitti keskusteluiden ymmärrettävyyttä.

Jotkut tutkijat katsovat kielen omaksumisen vaativan myös kielen käyttöä, mutta Krashen (1982) mieltää syötön ensisijaiseksi kielen omaksumisen lähteeksi (Marsh, 1999). Vaikka Marsh (1999) katsoo vieraan kielen omaksumisen vaativan myös kielen tuottamista, ei hän kuitenkaan vähättele syötön tarvetta kielten oppimisessa, vaan toteaa sen tukevan optimaalista kielen oppimista. Swain toi vastapainoa Krashenin input-hypoteesille luomalla niin kutsutun output hypoteesin, sillä hänen mukaansa pelkästään ymmärrettävän syötön vastaanottaminen ei riitä selittämään toisen kielen omaksumista. Hänen mukaansa oppijan käyttäessä vierasta kieltä kommunikoinnin välineenä oppijan tulee prosessoida kieltä syvällisemmin tarkastellen kielen lingvistisiä piirteitä selvittäen, mitkä ilmaisut ovat oikein ja mitkä puolestaan eivät. Täten Swain katsoo kommunikaation ja kognitiivisten toimintojen yhdessä kehittävän kielellisiä taitoja. (Mitchell & Myles, 2004; Swain, 2000.)

Ellis (1997) katsoo luokkahuonekeskusteluita jatkuvalla syötöllään dominoivan opettajan estävän luokkaympäristössä tapahtuvaa vieraan kielen omaksumista, eikä myöskään Marshin (1999) mukaan kielen oppiminen ole optimaalista silloin, jos oppilaat eivät saa käyttää kieltä aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppituntien aikana. Kun tehtävät, joissa oppijat joutuvat käyttämään kieltä, tuntuvat tarkoituksenmukaisilta oppijoille, etsivät he ratkaisuja kielellisiin ongelmiinsa ja kehittävät kielitaitoaan sitä kautta (Swain, 2000). Marsh (1999) kritisoi formaalia kielten opetusta myös siitä, että vaikka vieraan kielen oppituntien aktiviteetit olisivat kuinka kommunikatiivisia tahansa, tilanteet ovat usein silti keinotekoisia sen sijaan että ne olisivat aitoja vuorovaikutustilanteita, joissa yksilö välittää viestiä toiselle yksilölle. Marsh toteaa sen olevan merkittävin syy järjestää vieraskielistä opetusta, että vieraskielinen opetus tarjoaa paitsi paljon mahdollisuuksia suulliselle vuorovaikutukselle, myös aitoja vieraan kielen käytön tilanteita.

Vieraskielinen opetus ei usein seuraa yhtä tarkoin kohdekielen oppimateriaalia kuin formaali kielten opetus, jolloin dialogisuudelle katsotaan jäävän enemmän tilaa. Nikulan mukaan formaalissa kontekstissa akateemiseen tyyliin vieraan kielen omaksuneet yksilöt omaavat heikommat vieraan kielen taidot etenkin kommunikaation vaatimassa informaalissa ja kansankielisessä puheessa kuin ne, jotka ovat omaksuneet kieltä vieraskielisessä opetuksessa. Järvinen selittää vieraan kielen taitojen kehitystä vieraskielisessä opetuksessa sillä, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat kuulevat ja käyttävät kieltä sen sanastoineen enemmän kuin vain formaaliin vieraan kielen opetukseen osallistuvat oppilaat (Nikula & Järvinen, 2013). Kognitiivisen ja behavioristisen suuntausten piiriin kuuluvat teoriat katsovat säännöllisen puheen käytön ja toiston kehittävän vieraan kielen taitoja. Sosiokulttuuriset teoriat näkevät vieraan kielen oppijan luovan uusia merkityksiä yhteistyöskentelyn, esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävien ja keskustelujen, kautta. Myös Longin interaktiohypoteesi pitää keskusteluita ja niiden kautta luotuja merkityksiä oleellisina vieraan kielen oppimiselle. (Long, 1996; Mitchell & Myles, 2004.) Harjanne (2006) toteaa tutkimustulostensa yhteydessä oppilaiden pitävän suullisessa harjoittelussa viestin perillemenoja ja ymmärrettävän merkityksen luomista tärkeämpänä kuin kielen virheettömyyttä.

Krashen (1982) toteaa vieraan kielen oppimista ja omaksumista selittävän monitorimallinsa yhteydessä virheettömyyteen keskittyvän, liian kielioppipainoiteisen opetuksen vaikuttavan yksilön sisäisen monitorin liialliseen käyttöön, mikä voi estää sujuvaa puheen tuottamista (katso luku 1.1). Jaakkolan (1994) mukaan kielioppiasiat opitaan parhaassa tapauksessa oppijan omista viestintätarpeista lähtien. Kielirikasteisen opetuksen toteutustapa si-

sältöineen ja tavoitteineen on paikallisesti päätettävä asia, mutta kielirikasteisen opetuksen perimmäisenä tarkoituksena on sisällyttää vieraan kielen opiskelua myös muiden oppituntien kuin pelkästään vieraan kielen formaalien oppituntien yhteyteen (Opetushallitus, 2014). Kielirikasteisen opetuksen ei siis ole tarkoitus painottaa formaaliin kieliopillisten rakenteiden opiskelemiseen, mikä tukee Jaakkolan (1994) ja Krashenin (1982) näkemyksiä kieliopin oppimisesta. Kuten edellä mainitaan, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) painottaa vieraiden kielten opettamisessa vuorovaikutuksellisuutta, toiminnallisuutta ja leikkillisyyttä. Markkasen (2012) vieraskielistä opetusta käsittelevän tutkimusten tulosten mukaan oppilaat pitivät eniten oppitunneista, joissa oppilaiden oma toiminnallisuus oli keskeisessä osassa. Ahnin (2015) mukaan oppilaat sitoutuvat vahvasti oppilaslähtöisiin ja oppilasjohtoisiin leikkeihin. Hänen mukaansa leikkien oppilaslähtöisyys ja oppilasjohtoisuus auttavat luomaan leikin kautta sellaisen kielen oppimisen ympäristön, jossa oppilaat harjoittelevat vierasta kieltä vapaaehtoisesti ja omasta tahdosta lähtöisin.

Chomsky selittää universaalien kieliopin teoriassaan kielen oppimista ja omaksumista hyvin pitkälti synnynnäisten ominaisuuksien kautta (Mitchell & Myles, 2004). Niiden lisäksi vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen voidaan katsoa vaikuttavan myös esimerkiksi oppimisympäristön, oppijan iän, kielipelon, motivaation ja henkilökohtaisen asenteen (Jaakkola, 1994; Krashen, 1982; Maillat, 2010; Mitchell & Myles, 2004). Brownin (1987) mukaan opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa negatiivisten asenteiden muuttamiseen ja muiden kulttuurien arvostamisen taidon kehittämiseen ja sitä kautta aina toisen kielen taidon kehittämiseen esimerkiksi käsittelemällä oppilaiden stereotyyppioita. Markkasen (2012), Merisuo-Stormin (2007) ja Seikkula-Leinon (2002) tutkimukset osoittavat, että vieraskieliseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden asenteet vieraita kieliä ja niiden opiskelua kohtaan ovat positiivisempia kuin yksikielisessä opetuksessa opiskelevien oppilaiden asenteet. Seikkula-Leino nostaa kuitenkin esille havainnon, jonka mukaan vieraskielisessä opetuksessa opiskelevat oppilaat pitivät vieraan kielen taitojaan huonompina kuin suomen kielellä opiskelevat. Seikkula-Leino selittää tätä ilmiötä itsekritiikin lisääntymisen kautta. Vieraskielisessä opetuksessa oppilaat voivat kielitaidon puutteiden vuoksi kohdata haastavia tilanteita, mikä voi aiheuttaa osaamattomuuden tunnetta.

Tutkiessaan vieraskielisten oppitunneiden vaikutusta ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimiseen Markkanen (2012) havaitsi oppilaiden kielipelon vähentyvän pitkällä aikavälillä. Oxfordin (1999) mukaan kielipelkoa voidaan lieventää muun muassa tarjoamalla oppilaille

onnistumisen kokemuksia ja antamalla oppilaille mahdollisuus käyttää kieltä, vaikka se ei olisikaan kieliopillisesti täydellistä. Lisäksi Aro (2006) ehdottaa, että vieraan kielen oppitunneilla tehtäisiin myös spontaaneja suullisten taitojen harjoitteita strukturoitujen keskusteluharjoitusten lisäksi ja arkisille vieraan kielen kohtaamisille, kuten elokuville, musiikille ja peleille annettaisiin tilaa, jotta vieras kieli ja sen oppiminen eivät lasten käsitysten mukaan olisi vain oppikirjan sanastoa ja kappaleita. Pelillisyydestä huolimatta vieraiden kielten opiskelussa tulisi välttää kilpailullisuutta (Aro, 2006; Oxford, 1999). Myös Maillat (2010) tukee ajatusta siitä, että vieraskielisessä opetuksessa käytetyillä opetusmenetelmillä voidaan lieventää vieraisiin kieliin liittyvää pelkoa ja ahdistusta. Hänen mukaansa vieraskielisen opetuksen kautta voidaan kielipelkoisillekin oppijoille luoda oppimisympäristö, joka madaltaa kynnyistä tuottaa vierasta kieltä. Ahnin (2015) mukaan leikin kautta voidaan luoda turvallinen ja yhteisöllinen ympäristö, jossa oppilaat täydentävät toistensa taitoja ja tukevat toisiaan tuottaen puhetta yhdessä. Juuri tätä kielirikasteisen opetuksen tulisi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan sisältää: autenttisia keskustelutilanteita, toiminnallisuutta ja leikillisyyttä, joiden kautta pystytään mahdollisesti lieventämään usein negatiivisesti kielen oppimiseen vaikuttavaa kielipelkoa (Aro, 2006; Oxford, 1999).

## POHDINTA

Tämän kandidaatin tutkielman lähtökohtana oli selvittää, mitä Opetushallituksen (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu suppeampi kaksikielinen opetus, eli niin kutsuttu kielirikasteinen opetus on. Tutkielma perehtyy sellaisiin vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioihin, jotka tukevat kielirikasteisen opetuksen perusajatus- ta vieraan kielen oppimisesta vuorovaikutuksellisuuden kautta (katso luku 1). Myös tutkielmassa esitellyt vieraan kielen opettamisen menetelmät (katso luku 2) valikoituivat kielirikasteisen opetuksen tavoitteista lähtöisin. Vuorovaikutuksellisuuden kautta sekä tutkielmassa esitellyt vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorit että vieraskielisen opetuksen menetelmät tukevat toisiaan. Tutkielmassa esitellyt teorit myös laajentavat kielirikasteisen opetuksen käsitettä määritellen keinoja kielirikasteisen opetuksen toteuttamiseksi sekä perustellen kielirikasteisen opetuksen hyötyä vieraan kielen taitojen kehittymisen tukena.

Uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden astuessa voimaan syksyllä 2016 yleensä A-kielenä opiskeltava englannin kieli sekä B-kielenä opiskeltava toinen kotimainen, ruotsin kieli, on määrätty alkavaksi vuotta aikaisemmin kuin aiemmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. A1-kielen opiskelu aloitetaan siis jo toisella luokalla ja B1-kielen opiskelu kuudennella luokalla. Vieraiden kielten oppituntien tuntijako on paikallisesti päätettävä asia. (Opetushallitus, 2014.) Esimerkiksi Oulun kaupungissa A1-kieltä opiskellaan keskimäärin kaksi viikkotuntia kunakin vuonna, mutta ensimmäisenä vuonna viikkotunteja on vain yksi. B1-kieltä opiskellaan kuudennelta luokalta aina peruskoulun loppuun saakka, ja siinä viikkotunteja on joka toinen vuosi kaksi, joka toinen vuosi yksi. A1-kieltä opiskellaan siis kuusitoista viikkotuntia koko perusopetuksen aikana, mutta B1-kieltä vain kuusi viikkotuntia koko perusopetuksen aikana. Kielirikasteista opetusta sisällytetään muiden oppiaineiden kuin äidinkielen tai varsinaisten vieraan kielen oppituntien yhteyteen opettaen vieraalla kielellä. Kielirikasteinen opetus saa kattaa korkeintaan 25 % vuosituntimäärästä, mikä tarkoittaa esimerkiksi Oulun kaupungissa ensimmäisellä luokalla maksimissaan vajaata viittä tuntia kielirikasteista opetusta viikossa. Kielirikasteisen opetus siis antaa lisää aikaa kielten opiskelulle vieraiden kielten viikkotuntimäärän lisäksi ja sen voidaan katsoa toimivan hyvänä pohjustuksena myöhemmin alkavalle kielten opiskelulle

tai tukena jo alkaneelle vieraan kielen opiskelulle. (Opetushallitus, 2014; Oulun kaupunki, 2016.)

Vuorovaikutuksellisuuden hyödyllisyyttä kielitaitojen kehitykselle omilla teorioillaan, näkemyksillään ja tutkimuksillaan tukevat muun muassa Krashen (1982), Swain (2000) sekä Long (1996). (Katso lisäksi Aalto ym., 2009; Ahn, 2015; Aro, 2006; Coyle, 2012; Dalton-Puffer, 2007; Harjanne, 1994, 2006; Jaakkola, 1994; Jakonen, 2014; Laihiala-Kankainen, 1993; Nikula & Järvinen, 2013; Maillat, 2010; Markkanen, 2012; Marsh, 1999; Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2002 sekä Paakkunainen, 1994.) Vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen teorioiden lisäksi myös vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) painottaa sekä vieraiden kielten opetuksessa että kaksikielisessä opetuksessa vuorovaikutuksellisuutta, toiminnallisuutta ja oppimistilanteiden autenttisuutta, mikä ohjaa kommunikatiivisuuden lisäämiseen vieraan kielen opetuksessa. Kielirikasteiseen opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat paikallisesti päätettäviä asioita (katso luku 3.1). Tutkielman pohjalta voi todeta, että mikäli kielirikasteista opetusta toteutetaan uuden opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden ja sisältöjen puitteissa tarjoamalla oppilaille toiminnallisia ja vuorovaikutuksellisia vieraan kielen oppimisen tilanteita, kielirikasteinen opetus voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan vieraan kielen taitojen kehitykseen muun muassa vähentämällä kielipelkoa, muuttamalla asenteita ja motivaatiota vieraiden kielten opiskelua kohtaan sekä tarjoamalla mahdollisuuksia vieraan kielen vuorovaikutukselliseen oppimiseen ja omaksumiseen (katso luku 3.3).

Tutkittaessa oppimista on vaikeaa määrittää luotettavasti, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat oppimiseen ja missä määrin ne vaikuttavat (Markkanen, 2012). Yksilöllisten tekijöiden lisäksi tutkimuksen yleinen konteksti vaikuttaa tutkimustuloksiin. Aiempien tutkimusten toteutuspaikka, -aika sekä oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa opetuksen järjestäjä ja opetuksen kesto ovat merkittäviä tekijöitä. Suomessa vieraskielisen opetuksen kesto ja toteuttamistapa ovat paikallisesti päätettäviä asioita. Kuten edellä mainitaan, kielirikasteinen opetus käsittää korkeintaan 25 % opetuksesta. Se siis tarkoittaa esimerkiksi Oulun kaupungin tuntijaon mukaan viidennellä vuosiluokalla 15 - 375 minuuttia (1 - 25 %) viikossa ruotsin kielirikasteista opetusta. (Opetushallitus, 2014; Oulun kaupunki, 2016.) Kielirikasteisen opetuksen kesto voi siis vaihdella suurestikin eri kuntien välillä. Tätä tutkielmaa varten tarkastelluissa tutkimuksissa vieraskielistä opetusta oli toteutettu eriävissä määrin. Tutkielman tuloksia tulee siis tarkastella kriittisesti ymmärtäen useiden tekijöiden vaikuttavan vieraiden kielten oppimiseen ja omaksumiseen eikä kielirikasteisen opetuksen hyö-

tyä vieraan kielen taitojen kehittymisen tukena voida sellaisenaan yhdistää jokaiseen kielirikasteisella luokalla opiskelemaan yksilöön.

Kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen vaikuttavat muun muassa käytetyt lähteet sekä niin kutsuttu kieliharha, jolloin tiedon merkitys voi muuttua käännettäessä kieleltä toiselle. Tutkielmassa on käytetty sekä suomen- että englanninkielisiä lähteitä. Englanninkieliset lähteet on suomennettu huomioiden mahdolliset vieraan kielen aiheuttamat merkityserot. Tutkielman tiedonhaun voidaan katsoa olevan kattavaa, sillä se sisältää sekä kotimaista että ulkomaista kirjallisuutta ja tutkimuksia aina 1980-luvulta kielen oppimisen ja omaksumisen tutkimuksen alkujuurilta tuoreimpiin 2010-luvun tutkimuksiin. Tutkielmassa analysoidut aiemmat tutkimukset tukevat tutkielman teoriaa. Analysoitaessa tutkimuksia on otettu huomioon kyseisen tutkimuksen konteksti sekä reliabelius ja validiteetti. Kyseisen tutkielman voidaan todeta olevan validi, sillä se tutki sitä, mitä sen oli tarkoituskin tutkia, eli kielirikasteista opetusta sekä sen hyötyä vieraan kielen taitojen kehittymisen tukena. Tutkielman voidaan todeta olevan myös reliabeli, sillä kyseinen tutkimus voitaisiin toistaa saaden samansuuntaisia tuloksia. Tutkielman toistettavuutta tukee se, että tutkielmassa ei käytetty niin kutsuttua harmaata kirjallisuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002; Pudas-Tähkä & Axelin, 2007.)

Vaikka vieraskielinen opetus ei ole uusi ilmiö, on kielirikasteisen opetuksen termi uusi. Uusitut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) tarjoavat entistä enemmän mahdollisuuksia vieraskielisen opetuksen toteuttamiseen. Koska kielirikasteisen opetuksen toteuttamista ei ole rajattu tiukasti, voivat koulut toteuttaa sitä omiin resursseihinsa sopivalla tavalla, mikä tulee lisäämään kaksikielistä opetusta Suomessa. Täten mahdollisuuksia jatkotutkimuksille on lukuisia. Yksi mielenkiintoinen lähtökohta kielirikasteisen opetuksen tutkimiselle voisi olla kielirikasteisen opetuksen vaikutus oppilaiden asenteisiin niin kutsuttua pakkoruotsia kohtaan. Pro gradu tutkielmassani perehdyn Oulun kaupungin syksyllä 2015 käynnistettyjen kielirikasteisten luokkien opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin kielirikasteisesta opetuksesta vieraan kielen taitojen kehittymisen tukena.



## LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, K. (2009). *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana*. VIRITTÄJÄ 3/2009. S. 402-423.
- Ahn, S-Y. (2015). *Exploring language awareness through students' engagement in language play*.  
[https://www.academia.edu/20867323/Exploring\\_language\\_awareness\\_through\\_students\\_engagement\\_in\\_language\\_play](https://www.academia.edu/20867323/Exploring_language_awareness_through_students_engagement_in_language_play). Viitattu 1.4.2016.
- Aro, M. (2006). *Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: Viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta*. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P., Järvinen, H-M. (toim.) *Kielenoppija tänään - Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 87-103.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Coyle, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning: Language Using, Learning Gains*. Teoksessa Gonzáles Davies, M., Taronna, A. (toim.) *New Trends in Early Foreign Language Learning. The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*. Cambridge Scholars Publishing. s. 26-33.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Harjanne, P. (1994). *Oppimisenäkemyksestä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa*. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 35-45.
- Harjanne, P. (2006). *”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Jaakkola, H. (1994). *Kielioppi ja kielenopetus*. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 46-54.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing Matters. How Students Address Lack of Knowledge in Bilingual Classroom Interaction*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K., Nikula, T. (2015). *Kieltä, toimintaa sisältöjä. Teoksessa Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. s. 3-12.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd.

Laihiala-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Laurén, C. (2008). Suom. Hovila, A. *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An introduction*. New York: Cambridge University Press.

Long, M.H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Teoksessa Ritchie, W.C., Bhatia, T.K. (toim.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. s. 413-468.

Maillat, D. (2010). *The pragmatics of L2 in CLIL*. Teoksessa Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (toim.) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 39-58.

Markkanen, M. (2012). *''Hei, mä opin tän asian enkuku!'' Toimintatutkimus ympäristötiedon ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielisessä oppituokiossa*. Turku: Painosalama Oy.

Marsh, D. (1999). *Module 1: Introduction to Content and Language Integrated Learning*. Teoksessa Marsh, D., Marsland, B. (toim.) *Learning with Languages*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 9-124.

Merisuo-Storm, T. (2007). *Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education*.  
[https://www.researchgate.net/publication/248526686\\_Pupils%27\\_attitudes\\_towards\\_foreign-language\\_learning\\_and\\_the\\_development\\_of\\_literacy\\_skills\\_in\\_bilingual\\_education](https://www.researchgate.net/publication/248526686_Pupils%27_attitudes_towards_foreign-language_learning_and_the_development_of_literacy_skills_in_bilingual_education). Viitattu 1.4.2016.

Mitchell, R., Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories. Second Edition*. New York: Oxford University Press Inc.

Nikula, T. (2008). *Learning Pragmatics in Content-based Classrooms*. Teoksessa Alcón Soler, E. & Martínez-Flor, A. (toim.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Iso-Britannia: Cromwell Press Ltd. s. 94-113.

Nikula, T., Järvinen, H-M. (2013). *Vieraskielinen opetus Suomessa*. Teoksessa Tainio, Liisa, Harju-Luukkainen, Heidi (toim.) *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 143-163.

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Oulun kaupunki. (2016). *Oulun perusopetuksen tuntijako*.  
[http://www.ouka.fi/oulu/ops\\_portaali/8.2.-oulun-perusopetuksen-tuntijako-uuden-oulun-tuntijakoluonnos](http://www.ouka.fi/oulu/ops_portaali/8.2.-oulun-perusopetuksen-tuntijako-uuden-oulun-tuntijakoluonnos). Viitattu 14.3.2016.

- Oxford, R. (1999). *Anxiety and the language learner: new insights*. Teoksessa Arnold, Jane (toim.) *Affect in Language Learning*. Iso-Britannia: Cambridge University Press, s. 58-67.
- Paakkunainen, R. (1994). *Suullisen kielitaidon harjoittamisesta ja arvioimisesta*. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 55-66.
- Pudas-Tähkä, S-M., Axelin, A. (2007). *Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aiheen rajaus, hakutermit ja abstraktien arviointi*. Teoksessa Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M., Ääri, R.L. (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. Turku: Digipaino – Turun Yliopisto.
- Puolimatka, T. (2012). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Roos, J. (2014). *Approaching content through communicative interaction*. Teoksessa Kupetz, R. & Becker, C. (toim.) *Content and Language Integrated Learning by Interaction*. Frankfurt am Main: Peter Lang. s. 101-119.
- Savela, M. (1994). *Vieras kieli oppiaineena*. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. s. 7-16.
- Seikkula-Leino, J. (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? : oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. s. 97-114.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learning*. New York: Longman Inc.
- VanPatten, B., Williams, J. (2015). *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge.



