



Männistö Veera & Pynttärei Thameá

Katsaus toisen kielen oppimisen ja opettamisen teorioihin sekä menetelmiin

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Katsaus toisen kielen oppimisen ja opettamisen teorioihin sekä menetelmiin (Veera Männistö & Thaméa Pynttari)

Kandidaatintutkielma, 37 sivua

Huhtikuu 2019

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin luoda laaja katsaus toisen kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin. On mahdotonta tuoda esille kaikkia toisen kielen oppimisteorioita ja opetusmenetelmiä, joten tutkielmassa pyritään esittelemään niistä merkittävimmät ja ajankohtaisimmat. Tutkimuskysymykset, joihin tutkielmassa pyritään vastaamaan ovat: “Mitkä ovat toisen kielen oppimisen ja opettamisen yleiset periaatteet erilaisen kielenoppimisteorioiden näkökulmasta?” ja “Miten erilaisissa toisen kielen opetusmenetelmissä opitaan kieltä?”.

Tutkielmassa on päädytty jaottelemaan toisen kielen oppimisteoriat psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin. Tämän jaottelun lisäksi tuodaan esille dynaamisten järjestelmien näkökulma toisen kielen opettamiseen. Psykolingvistiset kielenoppimisteoriat keskittyvät yksilön sisäisiin prosesseihin, kun taas sosiolingvistiset kielenoppimisteoriat painottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Dynaamiset järjestelmät pyrkivät tutkimaan kielen oppimista kokonaisilmiönä. Tutkielmassa esitellään psykolingvistiksi kielenoppimisteorioista universaali-kielioppiteoria, monitoriteoria, kognitiivisen taidon oppimisen malli ja konnektionismi. Sosiolingvistiksi teorioista tarkastellaan behavioristista kielenoppimista, akkulturaatiomallia sekä sosiokulttuurista oppimista.

Kielen opetusmenetelmät on jaoteltu sen mukaan, tarkastellaanko niissä kieltä oppimisen kohteena vai viestinnän välineenä. Näiden jaotteluiden lisäksi opetusmenetelmiä tarkastellaan humanistisesta näkökulmasta, jossa painopiste on oppijassa itsessään. Tutkielmassa esitellään seuraavat opetusmenetelmät: kielioppi-käännös-menetelmä, audiolingvaalinen menetelmä, suoramenetelmä, luonnollinen lähestymistapa, kommunikatiivinen kielenopetus, tehtäväpohjainen kielenopetus, äänetön opetusmenetelmä, yhteisöllinen kielenoppiminen ja suggestopedia. Näiden menetelmien jälkeen tuodaan esille myös menetelmien jälkeisen ajan näkökulma kielen oppimiseen. Lopuksi tarkastelemme tarkemmin kielikylpymenetelmää toisen kielen oppimisen näkökulmasta.

Tutkielman avulla voidaan todeta, ettei ole vain yhtä toisen kielen oppimisen teoriaa tai menetelmää, joka olisi toista parempi. Opettaja voi valita eri teorioista ja menetelmistä niitä asioita, jotka tukevat oppilaan yksilöllistä oppimista. Yhdistelemällä eri teorioiden ja menetelmien hyötyjä, voi kielenopettaja toteuttaa opetusta hyvin monipuolisesti ja tehokkaasti.

Avainsanat: Kielenopetus, kielenoppiminen, kohdekieli, opetusmenetelmät, oppimisteoriat, toinen kieli, vieras kieli

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Tutkielman toteutus | 5 |
| 2.1 | Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset..... | 5 |
| 2.2 | Kirjallisuuskatsaus tiedonhankintamenetelmänä | 5 |
| 3 | Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen – kielenoppimisteorioita | 7 |
| 3.1 | Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen..... | 7 |
| 3.2 | Toisen kielen oppimisteorioita | 8 |
| 3.3 | Psykolingvistiset teorit | 8 |
| 3.4 | Sosiolingvistiset teorit | 12 |
| 3.5 | Dynaamiset järjestelmät | 15 |
| 3.6 | Yhteenveto..... | 15 |
| 4 | Toisen kielen opetusmenetelmiä | 17 |
| 4.1 | Oppimisen kohteena kieli | 17 |
| 4.2 | Kieli viestinnän välineenä | 19 |
| 4.3 | Humanistisia opetusmenetelmiä..... | 23 |
| 4.4 | Menetelmien jälkeinen aika..... | 26 |
| 4.5 | Kielikylpy toisen kielen opetusmenetelmänä..... | 27 |
| 4.6 | Yhteenveto..... | 29 |
| 5 | Johtopäätökset | 31 |
| 6 | Pohdinta | 32 |
| | Lähteet | 34 |

1 Johdanto

Opettajalla on merkittävin vaikutus perinteisen toisen kielen opetuksen kehittämisessä. Kaikkien kieltenopettajien tulisi rohkeasti lähteä kokeilemaan eri opetusmenetelmiä ja kokemusten kautta kehittää omaa opetustyötään. Oppilaiden tulisi saada opiskella toista kieltä itselleen merkittävässä tilanteissa, jotta motivaatio toisen kielen käyttämiseen säilyy myös koulunpenkin jättämisen jälkeen. Perinteisesti opettajan on ajateltu tietävän, millainen oppiminen on oppilaalle parasta ja tehokkainta, mikä puolestaan on saattanut johtaa omituisten työtapojen käyttämiseen ja opettajan auktoriteetin vääristymiseen. Oppimistilanteen kehittämisessä huomiota tulisi kiinnittää esimerkiksi oppilaiden yksilöllisyyteen, kielen opiskelemisen motivaatioon sekä oppilaiden yhteistyöhön ja heidän keskinäisiin suhteisiin. (Kaikkonen, 1994, s. 25–28.)

Tutkimuksen tarkoituksena on luoda laaja kuva tunnetuista toisen kielen oppimisteorioista ja opetusmenetelmistä. Päädyimme tutkimaan aihetta siitä syystä, että olemme molemmat kiinnostuneita toisen kielen opettamisesta ja oppimisesta. Aluksi oli melko epäselvää, miten lähestyisimme aihetta. Lopulta päädyimme tarkastelemaan erilaisia toisen kielen oppimisteorioita ja opetusmenetelmiä. Koemme, että tulevina kieltenopettajina ja luokanopettajina meidän on hyvä tiedostaa periaatteet opetustyön taustalla ja tieto lukuisista menetelmistä sekä teorioista ei ole haitaksi.

Alun perin tarkoituksenamme oli kiinnittää enemmän huomiota kielikylpymenetelmään. Tutkielmaa tehdessä tajusimme, että haluamme keskittyä yleisesti kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin, koska niiden avulla voimme luoda laajemman kuvan koko tutkimusaiheesta. Rajasimme tutkielman aiheen toisen kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin siitä syystä, että tutkielmasta olisi tullut liian laaja, jos olisimme ottaneet huomioon myös oppilaan ensimmäisen kielen eli äidinkielen merkityksen. Teoriat ja menetelmät valikoituivat tunnettavuuden mukaan. Aihe on ajankohtainen, koska jatkuvasti käydään keskustelua siitä, miten ja milloin kielten opetusta tulisi järjestää.

Tutkielman avulla kentällä toimivat tai tulevat kieltenopettajat voivat pohtia omaa käsitystään kielen oppimisesta. Osa opettajista voi havaita käyttävänsä pinttyneitä opetusmenetelmiä tai huomata niiden heikkouksia. Toiset voivat saada uusia ideoita opetukseensa ja löytää toimivia työtapoja tai teorianäkemyksiä omaan työhönsä. Aikaisempaa tutkimusta aiheesta on tehty paljon, mutta koimme silti tutkielman tekemisen merkitykselliseksi, koska tutkielma antaa laajan ja hyvin jäsenellyn katsauksen toisen kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin.

2 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa perehdytään tutkielman toteutukseen ja esitellään tutkielman tavoitteet. Luvussa tuodaan esille tutkimuskysymykset ja perustellaan niiden valikoitumista. Lisäksi luvussa määritellään tässä tutkielmassa käytettävä tutkimusmenetelmä eli kuvaileva kirjallisuuskatsaus.

2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitkä ovat toisen kielen oppimisen ja opettamisen yleiset periaatteet sekä luoda laaja katsaus toisen kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin. Tutkielmassa pyritään tuomaan esille erilaisia toisen kielen oppimisteorioita ja opetusmenetelmiä, jotta saataisiin kattava kuva toisen kielen opettamisesta ja oppimisesta.

Kirjallisuuskatsausta tehdessä välttämätöntä on aiheen rajaaminen. Tutkimusongelma tulee rajata selkeästi ja mielekkäästi. Aiheen rajaamiseen vaikuttavat tutkijan omat intressit. (Kiviniemi, 2015, s. 77.) Kielen oppiminen ja opettaminen on laaja aihe ja siitä löytyy entuudestaan paljon tutkimustietoa eri näkökulmista. Tämän takia tutkielmassa tarkastellaan ainoastaan toisen kielen oppimisteorioita ja opetusmenetelmiä ja tuodaan esille niistä tunnetuimpia ja ajan-kohtaisimpia.

Jotta toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta saataisiin laaja kuva, tutkielmassa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Mitkä ovat toisen kielen oppimisen ja opettamisen yleiset periaatteet erilaisten kieltenoppimisteorioiden näkökulmasta?**
- 2. Miten erilaisissa toisen kielen opetusmenetelmissä opitaan kieltä?**

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankintamenetelmänä

Tämä tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus voidaan määritellä tutkimukseksi tutkimuksista. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus määritellään yleiskatsaukseksi, jota ei rajoita tiukat säännöt. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittavaa ilmiötä kuvataan kattavasti laajoja aineistoja apuna käyttäen. Aineistoa valittaessa ei tarvitse seurata tarkasti metodisia sääntöjä ja tutkimuskysymykset saavat olla väljiä. (Salminen, 2011, s. 4–6.) Tämä tutkimusmenetelmä valikoitui siksi, että sen avulla voidaan luoda laaja kuva toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen ei tarvitse olla niin laaja

kuin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, joten se sopii tähän tutkielmaan tutkimusmenetelmäksi myös siitä syystä.

Kirjallisuuskatsausta tehdessä on tärkeää, että lähdeviittaukset on eroteltu toisistaan ja niistä esitetään kaikki tarpeellinen tieto, jotta lukija voi halutessaan tunnistaa ja paikantaa ne. Viittausten ja lähdeluettelon tulee vastata toisiaan, jotta aiheesta kiinnostunut ohjautuu etsimänsä lähteen luo. (Sajavaara, 2009c, s. 349.) On myös tärkeää kiinnittää erityistä huomiota lähteiden luotettavuuteen (Metsämuuronen, 2003, s. 3). Kirjallisuuskatsaus voidaan toteuttaa kriittisestä näkökulmasta, jolloin tutkija arvioi aikaisempien tutkimustulosten merkityksellisyyttä ja valikoi niistä tutkimukseen soveltuvat tutkimustulokset (Salminen, 2011, s. 5). Luotettavan kirjallisuuskatsauksen laadintaan vaaditaan asiantuntijuutta (Sajavaara, 2009b, s. 259). Tämä voi tuottaa tässä tutkielmassa luotettavuusongelman, koska aihe on meille entuudestaan tuntematon eikä aikaisempaa kokemusta tutkimuksen tekemisestä ole. Näin ollen merkityksellisten lähteiden valitseminen voi tuottaa meille haasteita.

Kirjallisuuskatsausta tehdessä tutkijan tulee arvioida lähdemateriaalia sekä olla kriittinen valitessaan ja tulkitessaan lähteitä (Sajavaara, 2009a, s. 114). Kirjallisuuskatsausta tehdessä tutkimuksen luotettavuus pohjautuu tutkijaan itseensä. Tutkijan tulee pohtia omia valintojaan aineiston kattavuuden ja työn luotettavuuden näkökulmasta koko prosessin ajan. Tutkijan tulee huomioida omat ennakko-oletuksensa aiheesta, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava. Tutkijan tekemät tulkinnat voivat saada tukea aiemmista tutkimustuloksista ja näin ollen vahvistaa niitä. Pohjimmiltaan tutkimuksen luotettavuudessa arvioidaan sitä, onko esitettyjä väitteitä perusteltu tarpeeksi ja ovatko ne luotettavia. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208–212.) Tutkijan tulee kuvata, mistä hänen tekemänsä valinnat koostuvat ja perustella niistä syntyvät ratkaisut (Hirsjärvi, 2009, s. 197). Koska tämä tutkielma on toteutettu parityönä, voidaan tutkielmaa tarkastella koko ajan kriittisesti kahden eri tutkijan näkökulmasta ja se lisää mielestämme tutkielman luotettavuutta. Tutkielmassa pyritään käyttämään ensisijaisesti alkuperäisiä ja tieteellisiä lähteitä.

3 Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen – kielenoppimisteorioita

Tässä luvussa avataan ensimmäiseksi toisen kielen oppimiseen ja omaksumiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Luvussa käsitellään erilaisia kielenoppimisteorioita siten, että ensimmäiseksi kerrotaan psykolingvivistisistä teorioista, sen jälkeen sosiolingvivistisistä teorioista ja dynaamisista järjestelmistä. Luvun loppuun on koottu yhteenveto kielenoppimisteorioista.

3.1 Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen

Kielen omaksumisen ja oppimisen käsitteet ovat olennaisia käsitteitä, jotka määritellään eri tavoin (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12). Kielen oppiminen on ohjattua toimintaa, jolle ominaista on muodollinen kielen opettaminen. Kieltä opettaessa opetetaan esimerkiksi kieliopillisia sääntöjä ja puhutaan itse kielestä. Oppiminen tapahtuu tietoisesti. Kielen omaksumisen käsite puolestaan viittaa luonnolliseen, tiedostomattomaan prosessiin. (Laurén, 1992, s. 27.) Kieltä omakсутaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (Saari, 2006, s. 22). Kieliopillisiin sääntöihin ei kiinnitetä huomiota kieltä omaksuttaessa (Laurén, 1992, s. 27). Tutkijat ovat eri mieltä siitä, pitäisikö kielen oppimisen ja omaksumisen käsitteistä puhua erillisinä prosesseina vai tulisiko niistä puhua erottamattomina käsitteinä (Mitchell & Myles, 2004, s. 6).

On vaikeaa määritellä toisen kielen ja vieraan kielen käsitteitä, koska niistä puhutaan usein ristiriitaisesti. Osa tarkoittaa toisilla kielillä kaikkia ensimmäisen kielen jälkeen opittuja kieliä, kun taas toiset käyttävät toisen kielen käsitettä vain niistä kielistä, joita puhuja aktiivisesti käyttää arkielämässään. (Sajavaara, 1999, s. 75.) Usein vieraan kielen ja toisen kielen käsitteet määritellään ympäristön mukaan. Toisesta kielestä puhutaan yleensä silloin, kun kieli on käyttökieli oppijan ympäristössä. Vieraaksi kieleksi määritellään yleensä kieli, jota oppija ei käytä luonnollisessa ympäristössään. Vieraan kielen ja toisen kielen käsitteitä käytetään usein synonyymeinä. (Saari, 2006, s. 25.) Selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi tässä tutkimuksessa toisesta kielestä puhuttaessa tarkoitetaan myös vieraita kieliä, kuten englantia. Tämän lisäksi tutkielmassa käytetään toisesta kielestä puhuttaessa myös kohdekielen käsitettä, jota tarkastellaan seuraavaksi.

Tutkimuksissa nousevat usein esiin kohdekielen ja kielisyötteen käsitteet. Kohdekielen käsite on siitä syystä hyvä, että se kiertää vieraan ja toisen kielen jaottelun ongelman. Kohdekielen käsite ei huomioi sitä, mikä on kielen asema oppimisympäristössä vaan se viittaa ainoastaan kohteena olevaan kieleen. Kielisyötteen käsitteellä viitataan kielelliseen ainekseen, joka ympäröi oppijaa ja jonka avulla oppija oppii ja omaksuu kieltä. Toisen kielen kielisyötettä voi olla

oppijan ympäristössä paljon, jos opittava kieli on usein käytetty tai ympäristön virallinen kieli. Kaikkea kielisyötettä ei pystytä omaksumaan ja sisäistämään. Sitä osaa kielisyötteestä, jonka oppija on sisäistänyt, kutsutaan hyödynnetyksi kielisyötteeksi. On tutkittu olevan tärkeää, että oppilas saa paljon kielisyötettä kieltä oppiessa. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14–17.)

3.2 Toisen kielen oppimisteorioita

Tässä luvussa esitellään yleisesti tunnettuja kielenoppimisteorioita. Oppimisteoriat on jaoteltu psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin kielenoppimisteorioihin. Tämän jaottelun lisäksi tutkielmassa tuodaan esille dynaamisten järjestelmien näkökulma kielenoppimiseen. Jaotteluun on päädytty, koska se on johdonmukainen ja auttaa lukijaa ymmärtämään kielenoppimisteorioita paremmin. Monissa muissa tutkimuksissa jaottelu on tehty melko samanlaisella tavalla.

Kielen oppimista ei pystytä tai ei ole edes tarkoituksenmukaista tutkia sen jokaisesta näkökulmasta. Tutkijat tai teoreetikot eivät ole pystyneet luomaan yhtä yleisesti hyväksyttyä kielenoppimisen teoriaa ja uusia teoreettisia suuntauksia ilmestyy jatkuvasti. Toisesta kielestä tehdyt tutkimukset osoittavat, että on vaikeaa määrittellä, milloin kieltä tarkasteltaessa tulisi käyttää kielen oppimisen käsitettä ja milloin kielen omaksumisen käsitettä. Kielen omaksumisen ja kielen oppimisen käsitteitä käytetään rinnakkain laajasti eri teorioita tarkasteltaessa. (Mitchell & Myles, 2004, s. 2–6.) Tämän takia tässä tutkielmassa on käytetty kielen oppimisen ja omaksumisen käsitteitä vaihtelevasti synonyymeinä. On kuitenkin hyvä huomata, että oppimisen ja omaksumisen käsitteet erotellaan toisistaan Krashenin monitoriteoriassa, jota käsitellään seuraavassa luvussa.

3.3 Psykolingvistiset teoriat

Psykolingvistiset kielenoppimisteoriat pyrkivät selittämään yksilön sisäisiä prosesseja kieltä oppiessa. Tarkastelussa ovat yksilön sisäiset kielelliset ja psykologiset prosessit. Psykolingvistiset teoriat voidaan jaotella kahteen eri kategoriaan, nativistisiin ja kognitiivisiin teorioihin. Nativistisissa teorioissa kielenoppiminen nähdään biologisena ominaisuutena, jolloin kieli omaksutaan ympäristöstä ilman, että sitä tiedostetaan. Kognitiivisissa teorioissa kielenoppiminen puolestaan nähdään yleisenä kognitiivisena oppimisprosessina. Kognitiivisten teorioiden mukaan kieli automatisoituu ja kielenoppiminen koostuu tietoisesta ja tiedostamattomasta oppimisesta. Kognitiivisissa teorioissa ei kuitenkaan ajatella, että ihmisellä olisi kielenoppimiseen synnynnäisesti määrättyä valmiutta. (Järvinen, 2014a, s. 69–70.) Seuraavaksi tarkastellaan

psykolingvivistisistä teorioista Chomskyn universaalikielioppiteoriaa, Krashenin monitoriteoriaa, kognitiivisen taidon oppimisen mallia ja konnektionismia. Edellä mainituista teorioista nativistisia teorioita ovat universaalikielioppiteoria ja monitoriteoria sekä kognitiivisia teorioita ovat kognitiivisen taidon oppimisen malli ja konnektionismi.

3.3.1 Universaalikielioppiteoria

Noam Chomskyn kehittämä universaalikielioppiteoria on yksi tunnetuimmista nativistisista kielenoppimisteorioista. Chomskyn mukaan ihmisellä on synnynnäinen kyky oppia kieltä. Hänen teoriasensa mukaan kielitaitoa on kahdenlaista: havainnoitavissa olevaa ja tiedostamatonta. Havainnoitavissa olevalla kielitaidolla, josta käytetään myös käsitettä performanssi, tarkoitetaan esimerkiksi puhetta. Tiedostamaton kielitaito, eli kompetenssi, tarkoittaa sitä, että ihminen tiedostaa vain osittain omat kykynsä viestiä kielen avulla. Chomskyn mukaan kieltä tutkittaessa huomiota tulisi kiinnittää havainnoitavissa olevan kielitaidon lisäksi myös tiedostamattomaan kielitaitoon, koska ainoastaan kielen ilmentymiä tutkittaessa ei saada kattavaa kuvaa kielen luonteesta. (Järvinen, 2014a, s. 70.)

Ihmisellä on perimässään kielellinen kompetenssi, joka teorian mukaan nähdään universaalina kielioppina. Universaalikielioppi on nähtävissä kaikissa kielissä ja se sisältää muuttumattomia periaatteita, jotka ovat yhteisiä kaikille kielille. (Laurén, 2008, s. 19.) Tällainen muuttumaton periaate on esimerkiksi kielten lauserakenteet, sillä ne muodostetaan kaikissa kielissä samantapaisesti (Jaakkola, 1997, s. 39). Universaaleja periaatteita säädellään yksittäisiin kieliin (Laurén, 2008, s. 19). Chomskyn mukaan universaalikielioppi nähdään “kielikojeena”, joka on synnynnäisesti jokaisella ihmisellä. Universaalikielioppia mukautetaan oman kielen kautta toiseen kieleen, jolloin ihmisen ensimmäinen kieli ohjaa toisen kielen omaksumista. Kielen omaksuminen koetaan haasteellisempänä, jos äidinkieli ja toinen kieli eroavat toisistaan huomattavasti. (Järvinen, 2014a, s. 71.)

Chomsky puhuu universaalikielioppiteoriasta tarkastellen ainoastaan ensimmäistä opittua kieltä eli äidinkieltä ja tutkii sitä englannin kielen näkökulmasta (Laurén, 2008, s. 19). Siksi on epäselvää, minkälainen osuus universaalikieliopilla on toisen kielen oppimiseen. Aiheesta tehty tutkimus osoittaa, että tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että universaalikieliopin osuus ei ole todennäköinen, kun opitaan toista kieltä. Osa tutkijoista väittää, että universaalikielioppi on käytössä tietyn herkkyykskauden aikana ja toisten mukaan se on käytössä koko ajan. Universaalikielioppiteoria on kohdannut kritiikkiä myös siitä, ettei

teoriaa millään tavalla voida osoittaa vääräksi. Esimerkiksi Chomskyn käyttämä käsite “kielikoje” on vertauskuva, jolle ei ole löydetty fysiologista vastinetta ihmiskehosta. (Järvinen, 2014a, s. 72.)

3.3.2 Monitoriteoria

Toinen tunnettu nativistinen teoria on Stephen Krashenin monitoriteoria. Krashenin teoriaa pidetään vieläkin vaikutusvaltaisena, mutta myös kiisteltynä. Krashenin teorian mukaan kielen omaksuu, jos ympärillä on paljon ymmärrettävää kieltä. (Järvinen, 2014a, s. 72.) Krashenin teoriaan kuuluu viisi hypoteesia, joista ensimmäinen liittyy kielen omaksumiseen ja kielen oppimiseen. Kielen omaksuminen ja oppiminen täytyy nähdä erillisinä oppimisprosesseina. Kielen omaksumisella tarkoitetaan tiedostamatonta ja automaattista toimintaa, kun taas kielen oppiminen on tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jota ohjaavat erilaiset selvästi ilmaistut säännöt. Omaksumisen ja oppimisen ympäristöt eivät kuitenkaan ole toisistaan täysin irrallisia. Esimerkiksi luokkahuoneen ajatellaan olevan tietoisesti oppimisen alue, vaikka siellä voidaan myös omaksua kieltä merkittävien vuorovaikutustilanteiden avulla. Toinen monitoriteorian hypoteesi on, että oppiminen edellyttää aina monitorointia eli tietoista valvontaa. Krashen käytti monitoroinnin hypoteesia sen takia, että hän voisi selittää miksi erilaisten kielenoppijoiden kesken on eroja. Hänen mielestään on kielenkäyttäjiä, jotka käyttävät monitorointia liikaa ja varovat jatkuvasti tekemästä virheitä. Liiallisen monitoroinnin takia heidän puheensa voi olla esimerkiksi epäselvää ja katkonaista. Krashenin mukaan on myös kielenkäyttäjiä, jotka eivät käytä monitorointia tarpeeksi ja keskittyvät enemmän esimerkiksi puheen nopeuteen ja sujuvuuteen, ilman että he kiinnittävät huomiota tekemiinsä virheisiin. Hypoteesi on kohdannut kritiikkiä sen takia, että on mahdotonta osoittaa empiirisesti, milloin ihminen käyttää monitorointia ja milloin puolestaan ei. (Mitchell & Myles, 2004, s. 44–47.)

Monitoriteorian kolmas hypoteesi liittyy siihen, että kieltä opitaan tietyssä luonnollisessa järjestyksessä. Hänen mukaansa kielessä opitaan esimerkiksi tietyt morfeemit, eli kielen pienimmät yksiköt, tietyssä järjestyksessä. Oppimisjärjestyshypoteesi on saanut paljon kritiikkiä, esimerkiksi siitä syystä, ettei hypoteesissa tarkastella juurikaan eroavaisuuksia yksilöiden välillä ja nykypäivän tutkimustulokset ovat antaneet erilaisia tutkimustuloksia morfeemeista. Monitoriteorian neljäs hypoteesi liittyy kielisyötteeseen. Kielenoppija tarvitsee paljon kielisyötettä ympäristöstään oppiakseen uutta kieltä. Kielen omaksumisen kannalta kielisyötteen tulee olla sopivan haastavaa, jotta kieltä voidaan oppia. (Mitchell & Myles, 2004, s. 47–49.) Myöhemmin tutkielmassa tarkasteltavaa kielikylypymenetelmää on perusteltu usein kielisyötehypoteesilla

(Järvinen, 2014a, s. 74). Hypoteesi on saanut kritiikkiä esimerkiksi siitä, että on vaikeaa määrittellä, mikä on sopivan haastavaa kielisyötettä oppijalle. Krashenin monitoriteorian viimeisen eli viidennen hypoteesin mukaan kieltä on vaikea omaksua ahdistavassa tunneilmastossa. Krashenin mukaan ihmiset, joiden asenteet eivät ole optimaalisia toisen kielen omaksumisen suhteen, etsivät vähemmän altistusta ja ovat pidättyväisiä kielisyötteen omaksumiselle. Hypoteesia on kritisoitu esimerkiksi siitä syystä, ettei voida sanoa, että huonon itsetunnon omaavat ihmiset olisivat jollain tavalla huonompia oppimaan ja omaksumaan kieltä. Krashenin monitoriteoria on lisännyt tietämystä toisen kielen omaksumisesta ja ollut pohjana monelle tutkimukselle, vaikka onkin myös kohdannut paljon kritiikkiä. (Mitchell & Myles, 2004, s. 47–49.)

3.3.3 Kognitiivisen taidon oppimisen malli

Yksi tunnetuista kognitiivisista teorioista on kognitiivisen taidon oppimisen malli. Kognitiivisen taidon oppimisen mallissa tärkeässä osassa on muisti. Mallin mukaan kieltä opitaan kolmen eri vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe liittyy työmuistiin, jossa kieltä toistetaan tietoisesti. On tärkeää toistaa kieliainesta riittävästi, jotta kieliaines siirtyy kestonmuistiin. Toisessa vaiheessa opittava kieliaines liitetään johonkin jo aiemmin opittuun, jossa on tarpeeksi yhtäläisyyksiä opittavaan kieliainekseen. Kun yhtäläisyyksiä on tarpeeksi, voi kieliaines jäsentyä jo aiemmin opittuun ja siirtyä osaksi säilömuistia. Kolmannessa vaiheessa kieliaines opitaan ja kyseisen kieliaineksen käyttö automatisoituu. Kun kieli automatisoituu, vapautuu muistista tilaa muihin tehtäviin. Näin ollen opeteltava taito jaetaan pienempiin osiin, jotka opittaessa liitetään suurempiin kokonaisuuksiin. (Järvinen, 2014a, s. 69–76.)

3.3.4 Konnektionismi

Tietotekniikan kehittyttyä konnektionismi on herännyt eloon uudelleen. Konnektionismin mukaan aivojen rakennetta tutkimalla saadaan tietoa kielenoppimisesta. Oppimisesta pyritään luomaan kuva tietokonesimulaatioiden avulla. (Mitchell & Myles, 2004, s. 121, 129.) Konnektionismi pyrkii keinotekoisien hermoverkkomallin avulla selittämään, kuinka kieltä oppiessa ärsykkeet etenevät hermosolusta toiseen synapsien välityksellä. Keinotekoiset verkkomallit koostuvat lukuisista neuroneista, jotka aktivoituvat toisista neuroneista. Näin ollen aktivoituneisuus leviää, kun neuronit muodostavat verkkoja. Neuroverkkojen monimutkaista toimintaa voidaan selittää sillä, kun kymmenet tai jopa sadat neuronit ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Järvinen, 2014a, s. 76–77.)

Yksi kielenoppimista selittävä tekijä konnektionismissa on, että verkot pystyvät oppimaan uutta ympäröivästä kieliaineksestä. Tutkimustulokset osoittavat, että konnektionistiset mekanismit pystyvät oppimaan monimutkaisempaa kieltä kuin mille ne ovat olleet alttiita ympäristössään. Keinotekoisien verkkomallien avulla voidaan oppia paljon myös ihmisen tavoista oppia kieltä. (Järvinen, 2014a, s. 76–77.) Ihmismieli on taipuvainen etsimään yhteyksiä eri asioiden välillä ja luomaan yhtymiä niiden välille. Nämä yhteydet vahvistuvat, kun ne ovat toistuvia ja lopulta muodostuvat osaksi laajempia kokonaisuuksia, koska asioiden väliset yhteydet lisääntyvät. Konnektionismin mukaan oppimista tapahtuu, kun tällaiset kaavat vahvistuvat toistuvalla aktiivoinnilla. (Mitchell & Myles, 2004, s. 121.)

3.4 Sosiolingvistiset teorit

Kuten aiemmin todettiin, psykolingvistiset kielenoppimisteorit pyrkivät selittämään kielenoppimista yksilön sisäisten kielellisten ja psykologisten prosessien näkökulmasta. Sosiolingvistisiä kielenoppimisteorioita tarkasteltaessa näkökulma kielenoppimiseen on eri. Sosiolingvistisiä teorioita voidaan kutsua myös ympäristöteorioiksi, joissa painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kielen oppimista tarkasteltaessa. Sosiolingvistiset teorit ovat kasvattaneet suosiotaan tutkijoiden keskuudessa ja voidaan jopa sanoa, että ne ovat nousseet tärkeämmiksi selittäjiksi kielenoppimista tarkasteltaessa kuin psykolingvistiset teorit. Sosiaalinen käänne on vaikuttanut siihen, että myös sosiaalisia tekijöitä on alettu tutkimaan psykolingvististen tekijöiden lisäksi. Tunnettuja sosiolingvistisiä teorioita ovat esimerkiksi behavioristinen kielenoppiminen, Schumannin akkulturaatiomalli ja sosiokulttuurinen kielenoppiminen. (Järvinen, 2014a, s. 68–69, 77–78.) Seuraavaksi tarkastellaan edellä mainittuja sosiolingvistisiä teorioita.

3.4.1 Behavioristinen kielenoppiminen

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan kielenoppimisen nähdään koostuvan tavoista, kuten kaiken muunkin oppimisen. Oppiminen perustuu ärsykkeeseen ja siitä aiheutuvaan reaktioon. Behavioristisessa näkemyksessä ihmisten ajatellaan altistuvan ympäristön ärsykeille, jolloin tietty ärsyke synnyttää tiettyyn tilanteeseen sopivan reaktion. Toistuva altistuminen ärsykkeelle herättää saman reaktion uudelleen ja uudelleen, jolloin siitä muodostuu tapa. (Mitchell & Myles, 2004, s. 30–31.) Teorian mukaan kieli on opittu käyttäytymismalli (Laurén, 2008, s. 25). Behaviorismin mukaan toisen kielen oppiminen tapahtuu tapojen muodostumisen kautta, jäljittelemällä, harjoittelemalla ja saamalla palautetta. Oppilaat oppivat kieltä ympäristöstään muodostamalla yhteyksiä sanojen, asioiden tai tapahtumien välille. Yhteydet vahvistuvat, kun edellä

mainitut kokemukset toistuvat. Oppilaiden tulisi saada myönteistä palautetta oikeasta toiminnasta ja kehittävää palautetta virheistään. (Lightbown & Spada, 1999, s. 35.)

Ensimmäistä kieltä oppiessa ärsyke–reaktio-tapahtuma on yksinkertaisempi, sillä ihminen oppii äidinkieltä reagoimalla ympäristön tarjoamiin ärsykkeisiin. Toisen kielen oppimisessa ärsyke–reaktio-tapahtuma hankaloituu, sillä äidinkielestä opitut tavat täytyy korvata uusilla tavoilla. (Mitchell & Myles, 2004, s. 30–31.) Behavioristisessa kielenoppimisessa opittava kieli jaetaan pienempiin osiin ja niitä toistetaan, kunnes kieli automatisoituu (Järvinen, 2014a, s. 79). Behavioristinen kielenoppimisteoria perustuu Pavlovin eläinkokeilla todettuun ehdollistumiseen, josta olennaiset käsitteet, ärsyke ja reaktio, kumpuavat (Laurén, 2008, s. 25). Behavioristista kielenoppimisteoriaa on kritisoitu, koska teoria ei ole pystynyt antamaan vastauksia siihen, miten luova kielenoppimisprosessi tapahtuu. Behavioristisen kielenoppimisteorian ehdollistumiseen perustuva oppiminen oli empiiriseen kokemukseen pohjautuvaa, eikä sen vuoksi ole pystynyt selittämään oppimista muilta osin ja jää näin ollen vajaaksi. (Järvinen, 2014a, s. 79.)

3.4.2 Akkulturaatiomalli

John Schumann kehitti 1970-luvulla akkulturaatiomallin, jonka mukaan sosiaalisilla tekijöillä on vaikutusta kielen oppimiseen joko negatiivisesti tai positiivisesti (Mitchell & Myles, 2004, s. 49). Schumannin mukaan toisen kielen omaksuminen on vain yksi osa akkulturaatiota eli kulttuuriin sopeutumista. Se missä määrin kielenoppija yrittää sopeutua kohdekieltä äidinkielenä puhuvien kulttuuriin, määrittää sen, kuinka paljon hän omaksuu opittavaa kieltä. Kielen oppimiseen vaikuttaa erityisesti sosiaalinen ja psykologinen etäisyys. (McLaughlin, 1988, s. 110–112.) Suurin syy siihen, miksi kielenoppija ei sopeudu uuteen kulttuuriin, on sosiaalinen etäisyys. Useat tekijät vaikuttavat siihen, miksi kielenoppija kohtaa sosiaalista etäisyyttä. Hyvä kielen oppimistilanne olisi sellainen, jossa sosiaalista etäisyyttä on vähän ja jossa kohdekieltä edustava ryhmä sekä kieltä toisena kielenä puhuva ryhmä pitävät toisiaan samanarvoisina. Kummankin ryhmän tulisi myös toivoa, että kieltä toisena kielenä puhuva ryhmä sopeutuisi kohdekieltä äidinkielenä puhuvan ryhmään. Olisi tärkeää, että myös kieltä toisena kielenä puhuva ryhmä kuuluisi samanlaisten sosiaalisten palvelujen piiriin kuin kohdekieltä puhuva ryhmä. Kieltä toisena kielenä puhuvalla ryhmällä olisi hyvä olla paljon kontakteja kohdekielen ryhmään. Kielen oppimisen kannalta olisi myös hyvä, jos kieltä toisena kielenä puhuva ryhmä olisi pieni ja suhteellisen pysyvä sekä molemmilla ryhmillä olisi positiivinen asenne toisiaan kohtaan. (Ellis, 1997, s. 40.) Oppimistilanne on huono, jos edellä mainitut kohdat eivät täyty. On mahdollista, että sosiaalisen etäisyyden määrä vaihtelee yksilöllisesti. (Ellis, 1986, s. 252.)

Psykologinen etäisyys on toinen syy siihen, miksi kielenoppija ei välttämättä sopeudu uuteen kulttuuriin (Ellis, 1997, s. 40). Psykologiset tekijät, kuten esimerkiksi se, ettei halua puhua kohdekieltä tai että on heikko motivaatio sopeutua kulttuuriin, vaikuttavat kielen oppimiseen (Järvinen, 2014a, s. 81). Akkulturaatiomalliin liittyy vahvasti myös Schumannin pidginisatiohypoteesi. Schumann huomasi varhaisen sekakielen muistuttavan pidgin-kieltä tutkiessaan kielenoppijoita, jotka eivät ole oppineet toista kieltä esimerkiksi koulussa. Pidgin-kieliä syntyy, kun keskustelua käydään erikielisten ihmisten välillä, joiden kummankaan äidinkieli ei ole keskustelussa käytettävä kieli. Pidgin-kieliä yhdistää yleensä yksinkertaistettu kielioppi. Yleistä kieliopille on esimerkiksi virheellinen sanajärjestys tai sanojen taivutus virheellisesti. (Mitchell & Myles, 2004, s. 49.)

Schumann vertasi toisen kielen omaksumista pidgin-kielten monimutkaisuuteen ja totesi, että kielenoppimisen prosessi liittyy vahvasti siihen, kuinka hyvin kielenoppija sopeutuu kohdekieltä äidinkielenä puhuvien kulttuuriin. Mitä lähempänä kielenoppija tuntee olevansa kohdekielen puhujien yhteisöä, sitä paremmin hän sopeutuu kulttuuriin ja sitä menestyksekkäämmin hän oppii kohdekieltä. Mitä enemmän kielenoppija tuntee olevansa vieraantunut yhteisöstä, sitä enemmän kieli muistuttaa pidgin-kieltä. (Mitchell & Myles, 2004, s. 49.) Schumannin akkulturaatiomallia on kritisoitu seuraavista syistä. Teoria ei ota huomioon, että kielenoppiminen on yksilöllistä. Esimerkiksi oppijoiden asenteet voivat muuttua ja sopeutumisprosessi on jokaisella erilainen. Teoria ei myöskään ota huomioon sitä, että oppiminen ei ole vain sosiaalisten ehtojen tai ympäristön sanelemaa, vaan kielenoppija voi myös itse määrittää omaa oppimistaan. (Ellis, 1997, s. 41.)

3.4.3 Sosiokulttuurinen oppiminen

Kasvatusteoreetikko Lev Vygotskyn ajatukset ovat toimineet sosiokulttuurisen oppimisen teoriaviitekehyksen pohjana (Järvinen, 2014a, s. 83). Merkittävä Vygotskyn näkemys on yksilön ja yhteisön välinen yhteys, sillä yleensä ympäristö on nähty toisen kielen tutkimuksessa ainoastaan kieliaineksen tuottajana tai paikkana vuorovaikutukselle. Vygotskyn ajatusten mukaan yksilö ja yhteiskunta tulisi kuitenkin nähdä yhdistävinä tekijöinä. Näin ollen sosiaalisella ympäristöllä ja vuorovaikutuksella on merkitystä yksilön sisäisiin prosesseihin ja puolestaan yksilö myös itse muokkaa sosiaalista ympäristöään vaikuttamalla siihen. (Alanen, 2000, s. 104–105.)

Vygotskyn mukaan yksilön oppiminen määrittyy sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Yksilö oppii ensin vuorovaikutuksessa ympäristössä ja tämän jälkeen opitusta tulee yksilön sisäinen ominaisuus. Sosiokulttuurisessa oppimisessa jäljittely on merkittävässä roolissa. Yksilö

pystyy parempiin suorituksiin, kun hän jäljittelee muita oppijoita. Vuorovaikutuksessa opittava asia muuttuu yksilön omaisuudeksi, joten jäljittely on tärkeä osa opittavan asian sisäistämistä. Sosiokulttuurisen oppimisen nähdään tapahtuvan nimenomaan yhteisöissä ja oppiminen on luonteeltaan dynaamista ja tilannesidonnaista. Osallistuminen yhteisön toimintaan on tärkeässä roolissa kielen oppimisessa, sillä vaikka oppijalla ei heti olisi täysin osallistumiseen vaadittavia kielellisiä taitoja, voi keskustelu muiden kanssa kehittää hänen kielitaitoaan. (Järvinen, 2014a, 83–85.)

3.5 Dynaamiset järjestelmät

Melko tuore ja mielenkiintoinen näkökulma kielenoppimiseen on kaaosteoria, jota kutsutaan myös dynaamisten järjestelmien teoriaksi. Teoriassa käsitellään dynaamisia, monisyisiä järjestelmiä, joita ei voida tutkia lineaarisesti. Esimerkiksi kielen oppimista lähestytään laajasta ja monisyisestä näkökulmasta. Kaaosteorian mukaan on tärkeää tutkia kielenoppimisen kokonaisuuksia ilmiönä, eikä ainoastaan tutkia ilmiön osia erikseen. Ilmiön osien välisiä suhteita tutkittaessa on tärkeää huomata, että vaikka ilmiön lopputulos määräytyy osien välisestä vuorovaikutuksesta, ei vuorovaikutuksesta kuitenkaan voida suoraan ennustaa sitä, millainen kokonaisilmiö syntyy. Ilmiön lopputulos on siis enemmän kuin pelkästään osiensa summa. Kieltä on mielekästä tarkastella dynaamisena järjestelmänä esimerkiksi sen takia, että sen myötä voidaan tarkastella sitä, miksi kielenoppiminen on välillä hidasta ja haastavaa kun taas välillä nopeaa ja vaivatonta. Erilaiset oppijat oppivat kieltä eri tahtiin, ja on tärkeää huomata, että jokin helpolta tuntuva asia voi vaatia joltakin paljon aikaa ja vaivannäköä, kun taas jokin haasteellisempi asia voidaan oppia hetkessä. Kaaosteoria ei ole tuonut vielä käytännön opettamiseen paljoa arvoa, mutta sen avulla voidaan ymmärtää teoreettisesti paljon kielenoppimisesta. (Järvinen, 2014a, s. 85–87.)

3.6 Yhteenveto

Kuten aiemmin todettiin, kielen oppimisen teorioita tutkiessa ei ole järkevää huomioida tai ei edes pystytä ottamaan huomioon jokaista eri näkökulmaa. Tähän mennessä ei ole pystytty luomaan yhtä yleisesti hyväksyttyä kielenoppimisen teoriaa ja voidaan huomata, että uusia teoreettisia suuntauksia ilmestyy jatkuvasti. (Mitchell & Myles, 2004, s. 2.) Kielenoppimisen teorat voidaan jakaa psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin kielenoppimisteorioihin. Näiden lisäksi on kielenoppimisteorioita, jotka pohjautuvat dynaamisiin järjestelmiin. Kielenoppimisteoriat eroavat toisistaan siten, että psykolingvistiset teorat keskittyvät yksilön sisäisiin prosesseihin kielen

oppimisessa, kun taas sosiolingvististen kielenoppimisteorioiden painopiste on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Dynaamiset järjestelmät eroavat edellä mainituista teorioista puolestaan siten, että niissä kielen oppimista tarkastellaan kokonaisilmiönä. (Järvinen, 2014a, s. 69, 77, 86.)

4 Toisen kielen opetusmenetelmiä

Tässä luvussa esitellään yleisesti tunnettuja toisen kielen opetusmenetelmiä. Menetelmät on jaoteltu sen mukaan, tarkastellaanko niissä kieltä oppimisen kohteena vai viestinnän välineenä. Tämän lisäksi tutkielmassa luodaan yleiskatsaus humanistisiin toisen kielen opetusmenetelmiin, joissa painopiste on oppijassa itsessään. Jaottelu voitaisiin tehdä myös toisin, mutta tässä tutkielmassa päädyttiin tähän jaotteluun, koska se auttaa lukijaa ymmärtämään yleisten toisen kielen opetusmenetelmien lähtökohdat. Lopuksi luvussa tarkastellaan tarkemmin kielikylypyä toisen kielen opetusmenetelmänä.

4.1 Oppimisen kohteena kieli

Kielioppi–käännös-menetelmä ja audiolingvaalinen menetelmä ovat esimerkkejä toisen kielen opetusmenetelmistä, joissa oppimisen kohteena on kieli. Painopisteenä on itse kieli, eikä niinkään tieto, jota kielen avulla viestitään eteenpäin. Näissä opetusmenetelmissä opettajan tavoitteena on varmistaa, että oppilaat omaksuvat kohdekielen sanastoa ja oppivat kielen kielioppisääntöjä. Opetusmenetelmissä, jotka tarkastelevat kieltä oppimisen kohteena, pääpaino ei ole kielen käyttämisen harjoittelussa vapaassa arkipäiväisessä viestinnässä. (Lightbown & Spada, 1999, s. 91–92.)

4.1.1 Kielioppi–käännös-menetelmä

Kielioppi–käännös-menetelmä oli erityisen suosittu kielen opetusmenetelmä Euroopassa 1840-luvulta aina 1940-luvulle saakka (Richards & Rodgers, 1986, s. 4). Menetelmä juontaa juurensa perinteiseen latinankieliseen opetukseen (Yule, 2010, s. 189). Latinan kielen opiskelun katsottiin harjoittavan aivoja loogiseen ajatteluun. Latinan ja kreikan kielen opiskelua sekä kielen kääntämistä kohdekielestä äidinkielelle pidettiin parhaana tapana oppia ymmärtämään klassista kirjallisuutta. (Tornberg, 2009, s. 34.) Aiemmin kielioppi–käännös-menetelmän tarkoituksena oli auttaa oppilaita oppimaan lukemaan ja arvostamaan vieraskielistä kirjallisuutta. Toiveena oli, että menetelmän avulla oppilaat oppisivat paremmin ymmärtämään äidinkieltänsä kielioppia ja perehtyminen toiseen kieleen auttaisi heitä puhumaan ja kirjoittamaan äidinkieltään paremmin. Ajatuksena oli, että vieraiden kielten oppiminen auttaisi oppilaita myös kasvamaan älyllisesti. (Larsen-Freeman, 1986, s. 4.)

Kielioppi-käännös-menetelmässä tavoitteena on oppia kieltä lukemalla kohdekielellä kirjoitettua kirjallisuutta. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat tärkeimpiä painopisteitä – kielen puhumiseen tai kuuntelemiseen ei kiinnitetä huomiota. (Richards & Rodgers, 1986, s. 3.) Tekstit ovat pääasiassa vain perustana kieliopilliselle analyysille ja opetus tapahtuu oppilaan äidinkielellä (Tornberg, 2009, s. 34–35). Oppitunneilla opetellaan sanastoluetteloita ja kielioppisääntöjä. Menetelmässä painotetaan myös muistin tärkeyttä. Vaikka kielioppi-käännös-menetelmä on ollut hyvin suosittu menetelmä, on sitä kritisoitu siitä syystä, että se jättää oppilaat usein tietämättömäksi siitä, miten kieltä voitaisiin käyttää arkipäivän vuorovaikutustilanteissa. (Yule, 2010, s. 189.) Menetelmä toimi hyvin tieteellisille, opiskeleville ihmisille, joiden päätavoitteena oli oppia lukemaan ja se toimii edelleen hyvin niille ihmisille, jotka nauttivat oppia kieliopillisista järjestelmistä. On todettu, että menetelmä eroaa radikaalisti niistä neljästä taidosta, joiden ajatellaan olevan tärkeitä kielitaidon määrittämisessä. Nämä neljä taitoa ovat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. Teoriaa on kritisoitu siitä, että se vie arvokasta aikaa, jota voitaisiin käyttää näiden neljän taidon opettamiseen. Menetelmää on myös kutsuttu luonnottomaksi ja sen on koettu ohjaavan oppilaita miettimään, että ilmaisut kahdella kielellä vastaavat toisiaan. Kielioppi-käännös-menetelmää on kritisoitu myös siitä, että menetelmä estää oppilaita ajattelemasta vieraalla kielellä ja sen avulla voidaan heikosti testata oppijan kielitaitoa. On myös mielipiteitä siitä, että menetelmä sopii ainoastaan kääntäjien koulutukseen. (Malmkjær 1998, s. 3–6.)

4.1.2 Audiolingvaalinen menetelmä

Hyvin erilainen lähestymistapa kielen opettamiseen on audiolingvaalinen menetelmä, joka tuli suosituksi 1900-luvun puolivälissä. Menetelmässä korostetaan puhuttua kieltä ja kielen toistamisen merkitystä. (Yule, 2010, s. 190.) Audiolingvaalisen menetelmän mukaan kielenoppiminen on samanlaista kuin mikä tahansa muu oppiminen (Richards & Rodgers, 1986, s. 60). Audiolingvaalinen menetelmä pohjautuu behaviorismiin – kielen oppiminen nähdään tapojen muodostumisena. Tavat muodostuvat kieltä toistamalla ja jäljittelemällä. Tavat perustuvat ärsykkeisiin ja niistä aiheutuviin reaktioihin, sekä positiiviseen että negatiiviseen vahvistukseen. Menetelmän mukaan kieltä tulisi harjoitella pienissä osissa, jotta riski oppilaan tekemistä virheistä, olisi mahdollisimman pieni. Virheitä tulisi välttää, koska myös niiden nähdään automatisoituvan. (Tornberg, 2009, s. 45–46.) Uusia sanoja ja kielen rakennetta opitaan dialogeja toistamalla (Larsen-Freeman, 1986, s. 43).

Yksi audiolingvaalisen menetelmän tekniikoista on se, että kieltä harjoitetaan sen rakenteiden kautta ns. rakenteellisten toistoharjoitusten kautta. Sanoja tai puheen osia voidaan korvata toisilla sanoilla, kunhan kielen rakenne säilyy samanlaisena. Rakenteet ovat kielellisesti merkityksellisiä eikä niillä ole kommunikatiivista merkitystä. Ei ole tärkeää, mitä oppilas sanoo – tärkeintä on, että he sanovat jotain ja että he sanovat sen oikein. (Tornberg, 2009, s. 45.) Audiolingvaalisen menetelmän mukaan oppitunneilla tulisi käyttää mahdollisimman vähän oppilaan omaa äidinkieltä, koska tämä haittaa kohdekielen omaksumista. Oppilaiden tulisi oppia vastaamaan kohdekielellä automaattisesti, ilman että heidän täytyisi pysähtyä miettimään. Menetelmässä kielioppia opitaan esimerkkien ja harjoitusten kautta, eikä niin että sitä opiskeltaisiin erikseen. Opettajan yksi tehtävä on opettaa ja antaa tietoa kohdekielen kulttuurista. (Larsen-Freeman, 1986, s. 40–42.) Erilaisia audiolingvaalisen menetelmän versioita käytetään edelleen kielenopetuksessa. Kriitikot ovat huomauttaneet, ettei kielen toistaminen yksinään muistuta todellista puhekielen vuorovaikutustilannetta ja sen lisäksi oppiminen tämän menetelmän avulla voi olla erittäin pitkästyttävää ja puuduttavaa. (Yule, 2010, s. 190.)

4.2 Kieli viestinnän välineenä

On monia opetusmenetelmiä, joissa painotetaan kielen merkitystä viestintävälineenä. Kun suullisen kielitaidon merkitys kasvoi kielenopetuksessa, johti se siihen, ettei kieltä nähty enää opetuksen kohteena vaan viestinnän välineenä. Tunnettuja toisen kielen opetusmenetelmiä, joissa korostetaan kielen merkitystä viestinnän välineenä, ovat esimerkiksi suoramenetelmä, luonnollinen lähestymistapa, kommunikatiivinen kielenopetus ja tehtäväpohjainen kielenopetus, joita tarkastellaan seuraavaksi. (Järvinen, 2014b, s. 98.)

4.2.1 Suoramenetelmä

Suoramenetelmän ideologia pohjautuu 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen (Järvinen, 2014b, s. 98). Suoramenetelmässä on yksi sääntö: kohdekielen kääntäminen omalle äidinkielelle on kiellettyä. Menetelmä on saanut nimensä siitä, että sanan tai lauseen merkitys on liitettävä suoraan kohdekieleen, ilman että sitä käännetään oppilaan äidinkielelle. (Larsen-Freeman, 1986, s. 18.) Suoramenetelmässä opiskeltavat tekstit ovat usein melko lyhyitä ja lukeminen pohjautuu yleensä aina puheeseen. Tunneilla käytetään aikaa siihen, että vastataan tekstistä nouseviin kysymyksiin. Jos jokin sana on epäselvä oppilaalle, selitetään sana ilmaisten se toisin, esimerkiksi synonyymien avulla tai opettajan kehonkieltä apuna käyttäen. (Tornberg, 2009, s. 9.) Luokkahuoneesta löytyviä esineitä on hyvä käyttää apuna, kun oppilaat pyrkivät ymmärtämään sanojen

merkityksiä. Opettaja ei saa kääntää kohdekieltä äidinkielelle ja sanan suoraa selittämistä tulee myös välttää. Näin oppilaiden on helpompaa luoda suora yhteys kohdekielen ja merkityksen välille. On myös tärkeää, että oppilaat oppivat mahdollisimman pian ajattelemaan kohdekielillä. (Larsen-Freeman, 1986, s. 22–23.) Kielioppia ei opeteta erikseen, vaan oppilaita tuetaan löytämään kielioppisäännöt itse esimerkkien avulla. Suoramenetelmässä opiskelu voi koostua esimerkiksi saneluharjoituksista ja vapaasta kerronnasta tai kirjoittamisesta. On myös tärkeää, että ääntämistä ja intonaatiota aletaan harjoittelemaan heti, kun kieltä aletaan opettelemaan. (Tornberg, 2009 s. 39.) Opetuksessa painotetaan arkipäivän sanastoa ja lauseita (Richards & Rodgers 1986, s. 9). Suoramenetelmän mukaan sanoja opitaan parhaiten silloin, kun oppilas saa käyttää niitä oikeissa lauseissa sanaluetteloiden muistamisen sijaan. Menetelmässä painotetaan myös sitä, että oppilaille tulisi antaa mahdollisuus käyttää kieltä todellisissa vuorovaikutustilanteissa. (Larsen-Freeman, 1986, s. 23.)

Menetelmää on kritisoitu monesta eri syystä. Menetelmä vaatii opettajalta kohdekielen osaamista melkein äidinkielen tasolla, tai ainakin kohdekielen erinomaista sujuvuutta. Menetelmässä korostetaan opettajan merkitystä ja onkin tärkeää, että opettajalla on menetelmän käyttämiseen tarvittavat taidot. Monet opettajat tuntevat olonsa riittämättömiksi, eivätkä koe että he pystyvät noudattamaan menetelmän periaatteita. Menetelmää on kritisoitu myös sen takia, että monesti olisi opetuksen kannalta tehokkaampaa kertoa yksinkertainen lyhyt selitys oppilaan äidinkielellä, kuin käyttää paljon aikaa siihen, että noudattaa menetelmän tiukkoja periaatteita. (Richards & Rodgers, 1986, s. 10–11.) Kiinnostus suoramenetelmää kohtaan hiipui 1920-luvulla. Suoramenetelmä on kuitenkin vaikuttanut sen jälkeenkin tapaan ajatella kielenopetuksesta, esimerkiksi sen takia, että siinä painotetaan puhekielen tärkeyttä. Suoramenetelmän ajatellaan elävän monissa erilaisissa sekamenetelmissä, joissa saa käyttää kääntämistä harjoittelun muotona ja jotka eivät kiellä kohdekielen kääntämistä oppilaan äidinkielelle. (Laurén, 2008, s. 46.)

4.2.2 Luonnollinen lähestymistapa

Krashen ja Terrell kehittivät 1970-luvulla toisen kielen opetusmenetelmän, jota kutsutaan luonnolliseksi lähestymistavaksi. Heidän mielestään luonnollinen lähestymistapa on perinteinen kieltenopetuksen lähestymistapa. Perinteiset lähestymistavat pohjautuvat yleensä viestintätilanteeseen, jossa ei käytetä omaa äidinkieltä. (Richards & Rodgers, 1986, s. 128.) Menetelmän lähtökohtana voidaan pitää ensimmäisen kielen omaksumisprosessin jäljittelyä toista kieltä

opeteltaessa. Voidaan ajatella, että kieltä opitaan ymmärtämään toimimalla, eikä kieltä tuottamalla. Kieltä opitaan esimerkiksi reagoimalla kehotuksiin ilmeillä, liikkeillä tai eleillä. (Järvinen, 2014b, s. 100–101.)

Luonnollisen lähestymistavan tavoitteena on kehittää oppilaan viestintätaitoja. Yleisenä tavoitteena on kyky pystyä kommunikoimaan kohdekielellä sellaisten ihmisten kanssa, jotka puhuvat kohdekieltä äidinkielenään. Menetelmässä keskitytään ensisijaisesti siihen, että oppilas pystyy viestimään kohdekielellä. Keskeistä menetelmässä on, että toinen kieli omaksutaan parhaiten silloin, kun sille ollaan aktiivisesti alttiina. Kielisyötettä täytyy olla riittävästi, jotta kieltä pystytään omaksumaan. Vaikka painopiste ei ole kieliopillisessa tarkkuudessa, Terrell ja Krashen uskovat, että pitkällä aikavälillä oppilaat puhuvat useammin kieliopillisesti oikein, jos aluksi keskitytään viestintätaitoihin. (Krashen & Terrell, 1983, s. 58.)

Menetelmän mukaan oppilaan täytyy ymmärtää kohdekieltä ennen kuin hän alkaa tuottamaan sitä. Alkuvaiheessa olisi tärkeää, ettei oppilaita painostettaisi kommunikoimaan kohdekielellä, vaan oppilaille suunnattaisiin paljon ymmärrettävää kielisyötettä. Krashenin ja Terrellin mukaan puhe- ja kirjoitustuotanto syntyy kieltä omaksuttaessa. Puheen oletetaan aluksi olevan epätäydellistä ja sen uskotaan sisältävän paljon virheitä. Virheisiin suhtaudutaan luonnollisesti, sillä ne ovat osa kielenoppimisprosessia. Oppilaita ei koskaan pakoteta vastaamaan kohdekielellä. Aluksi puhe saattaa koostua yksinkertaisista sanoista ja lyhyistä lauseista. Jos opettajan ja oppilaiden äidinkieli on sama, voi osa oppilaista haluta käyttää aluksi omaa äidinkieltä tai jopa sekoittaa omaa äidinkieltä ja kohdekieltä. (Krashen & Terrell, 1983, s. 58.) Menetelmää ei ole sovellettu laajemmin Yhdysvaltojen ulkopuolella. Voidaan kuitenkin todeta, että menetelmä sisältää hyviä kielenopetuksen piirteitä – menetelmässä esimerkiksi painotetaan runsasta kielialainesta, kielen ymmärrettävyyden merkitystä ja pidetään tärkeänä myös sitä, että opetus on tarpeeksi havainnollistavaa. (Järvinen, 2014b, s. 101.)

4.2.3 Kommunikatiivinen kielenopetus

Kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteena on kommunikatiivinen kompetenssi (Richards & Rodgers, 1986, s. 66). Chomskyn määritelmän mukaan kompetenssi tarkoittaa ihmisen sisäistä sääntöjärjestelmää eli tietoa kielestä, jota hän käyttää. Kielellinen luovuus vaikuttaa ihmisen sisäiseen sääntöjärjestelmään. (Veivo, 2014, s. 27.) Kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluu tieto siitä, mistä keskustellaan, sekä taito kertoa se tilanteen vaatimalla tavalla ja huomioida muiden keskusteluun osallistuvien roolit ja aikomukset (Järvinen, 2014b, s. 102). Yksi

kommunikatiivisen kielenopetuksen tunnuspiirre on, että menetelmässä huomioidaan sekä kielen käytännöllinen että rakenteellinen puoli. Kommunikatiivinen kielen opetus alkaa kommunikoivasta kieli- ja kielenkäytön mallista, joka on pyritty muuntamaan opetusjärjestelmäksi. Tällä opetusjärjestelmällä tarkoitetaan, että kommunikatiivinen kielenopetuksen menetelmä on pyrkinyt luomaan malleja esimerkiksi kommunikoivan kielenopetuksen materiaaleihin, rooleihin ja toimintaan sekä suoritustapoihin. (Richards & Rodgers, 1986, s. 66–69.)

Kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteena on tehdä oppilaista kommunikatiivisesti päteviä, mikä sisältyy myös moniin muihin menetelmiin, mutta tässä menetelmässä sitä on laajennettu. Kommunikaatiokyky edellyttää kykyä käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Opettajan rooli on johtaa luokahuoneen toimintaa ja luoda tilanteita, jotka edistävät oppilaiden kommunikaatiotaitoja. Opettaja tarkkailee ja tukee oppilaiden toimintaa sekä rohkaisee keskusteluun. Vastuu oppimisesta jää oppilaille itselleen. Oppilaiden rooli on olla keskustelijoita ja käyttää kieltä aktiivisesti, vaikka kielitaito olisi vielä puutteellista. Ajatuksena on, että toista kieltä opitaan nimenomaan kommunikoimalla, esimerkiksi eri pelien, draamaharjoitusten tai ongelmanratkaisutehtävien avulla. (Larsen-Freeman, 1986, s. 123, 131–132.) Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa luodaan aitoja ja luovia keskustelutilanteita, joissa tavoitellaan sujuvaa kielitaitoa, mutta ymmärretään virheiden kuuluvan kielenoppimiseen (Järvinen, 2014b, s. 102).

4.2.4 Tehtäväpohjainen kielenopetus

Tehtäväpohjaisen kielenopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden kommunikaatiotaitoja altistamalla heitä tilanteisiin, joissa heidän tulee keskustella keskenään siten, että heidän sanomisillaan on todella merkitystä. Menetelmän tavoitteena ei ole ainoastaan kehittää keskustelemisen sujuvuutta, vaan tarkoituksena on kehittää myös oppilaiden kielitaitoa ja kykyä käyttää kieltä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Ellis & Shintani, 2014, s. 135.) Tehtäväpohjainen kielenopetus koostuu kolmesta osiosta, jotka ovat tehtävää edeltävä vaihe (pre-task), tehtävän suorittaminen (during task) ja tehtävän jälkeinen vaihe (post-task). Nämä kolme vaihetta kuvaavat tehtäväpohjaisen oppitunnin kulkua. (Ellis, 2003, s. 243–244.)

Tehtävää edeltävä vaihe muodostuu erilaisista toiminnoista, joita opettaja tai oppilaat voivat tehdä ennen varsinaisen tehtävän aloittamista. Ensimmäisen vaiheen tehtävät ovat toimintaa kehittäviä ja niitä voivat olla esimerkiksi tulevan tehtävän ymmärtäminen, ajankäytön suunnittelu tai vastaavanlaisen tehtävän tekeminen. (Ellis, 2003, s. 243–244.) Ensimmäisessä vaiheessa opettaja ohjeistaa oppilaat tehtävään ja antaa mahdollisesti tarvittavia sanoja ja tietoja (Järvinen, 2014b, s. 105). Toinen vaihe eli tehtävän suorittaminen keskittyy nimensä mukaisesti itse

tehtävän tekemiseen ja tarjoaa erilaisia opetusvaihtoehtoja joko tehtävän tekemiseen aikaa vastaan tai ilman (Ellis, 2003, s. 243–244). Oppilaat suorittavat tehtävän usein ryhmätyönä. Tähän toiseen vaiheeseen kuuluu myös tehtävän tekemisen lisäksi raportin suullinen tai kirjallinen esittäminen. Opettajan rooli on auttaa tarvittaessa ja kiinnittää huomiota asioihin, joita mahdollisesti tulisi kerrata tai opettaa. (Järvinen, 2014b, s. 105.) Viimeinen vaihe eli tehtävän jälkeinen vaihe sisältää toimintatapoja, joilla seurataan tehtävän suorittamista. Tällaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi tehtävän tekeminen uudestaan ja itsereflektio tehtävän suorittamisesta, erityisesti kiinnittäen huomiota niihin kohtiin, jotka tuntuivat oppilaan mielestä haasteellisilta. (Ellis, 2003, s. 243, 258.) Viimeisessä vaiheessa opettaja tuo esille niitä asioita, jotka hän huomasi vaativan kertaamista ja opettelemista (Järvinen, 2014b, s. 105–106).

Tehtäväpohjainen kielenopetus on saanut kritiikkiä tutkijoilta ja myös opettajilta heidän opetuksestaan pohjautuvien kokemustensa perusteella. Asiantuntijat ovat kiistelleet siitä, tarjoaako tehtäväpohjainen kielenopetus kieliopin opetusta. Opettajat ovat kokeneet hankalana sen, milloin kielioppia voidaan opettaa, jos se ei varsinaisesti sisälly menetelmään. Toinen asia, mistä tehtäväpohjaista kieltenopetusta on kritisoitu, on se, että menetelmän koetaan tarjoavan vähemmän uutta kieltä oppilaille kuin muut menetelmät. Kriitikoiden mielestä “tehtävä” on riittämätön rakenne kielenopetuksen tunneille, koska ei voida ennustaa, miten oppilaat oikeasti työskentelevät. (Ellis & Shintani, 2014, s. 134, 152–154.)

4.3 Humanistisia opetusmenetelmiä

Humanistinen kielenopetus on saanut vaikutteita Gertrude Moskowitziltä. Humanistisessa kielenopetuksessa huomioidaan Moskowitzin ajatusten mukaisesti niin kielenoppijan älyllinen kuin myös emotionaalinen ulottuvuus. Opetuksessa pyritään tuomaan oppilaan ainutlaatuisuus esille, jotta oppilas pystyy toteuttamaan itseään parhaalla mahdollisella tavalla, koska oppimiseen vaikuttaa yksilön asenne itseensä. Tunnettuja humanistisia toisen kielen opetusmenetelmiä ovat äänetön opetusmenetelmä, yhteisöllinen kielenoppiminen ja suggestopedia. (Järvinen, 2014b, s. 107.)

4.3.1 Äänetön opetusmenetelmä

Äänetön opetusmenetelmä on Caleb Gattegnon kehittämä toisen kielen opetusmenetelmä. Menetelmä perustuu siihen, että opettajan tulee olla mahdollisimman vaiti ja oppilaan puolestaan tulisi rohkaistua käyttämään kieltä niin paljon kuin mahdollista. (Richards & Rodgers, 1986, s.

99.) Gattegno painottaa oppimisen olevan prosessi, joka tapahtuu yksilössä itsessään ja opettajan tulisi häiritä tätä prosessia mahdollisimman vähän (Ericsson, 1989, s. 164). Äänettömän opetusmenetelmän tavoitteena on saada oppilaat käyttämään kieltä heidän ajatusten, tunteiden ja havaintojen ilmaisemiseen. Ääneton opetusmenetelmä ohjaa oppilaita omatoimijuuteen ja opettaja toimii apuna vain sen verran kuin on tarpeellista. Opettaja toimii pitkälti äänettömästi ja puhuessaan antaa ainoastaan vihjeitä, ei valmiita malleja kieleen. Oppilaiden rooli on hyödyntää jo tietämäänsä ja osallistua aktiivisesti kielen tutkimiseen. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on toivottavaa, sillä sitä kautta oppilaat voivat oppia toisiltaan. (Larsen-Freeman, 1986, s. 62–64.)

Äänettömässä opetusmenetelmässä oppiminen tapahtuu, kun muistamisen ja toistamisen sijaan oppilas tutkii ja luo opittavaa asiaa. Lisäksi oppimista helpottaa, kun opetuksessa käytetään apuna erilaisia esineitä. (Richards & Rodgers, 1986, s. 99.) Opettaja voi käyttää apunaan pieniä puusauvoja, jotka ovat eri värisiä, muotoisia ja pituisia. Puusauvojen avulla opettaja voi harjoittaa erilaisia kielellisiä ja kieliopillisiä ilmiöitä. (Ericsson, 1989, s. 164.) Opettaja käyttää puusauvoja apuna kannustaakseen oppilaita ilmaisemaan ajatuksiaan, havaintojaan ja tunteitaan kielen oppimisen prosessissa (Kumaravadivelu, 2006, s. 94). Tällaisilla puusauvoilla voidaan opettaa esimerkiksi sanajärjestyksen vaihtelua siirtelemällä eri väristen puusauvojen paikkoja (Järvinen, 2014b, s. 108). Ääntämistä työestetään heti alusta alkaen, koska äänen ajatellaan olevan olennainen kaikissa kielissä. Näin ollen menetelmässä keskitytään siihen, että oppilaat oppivat kielen melodian. Äänettömässä menetelmässä keskitytään myös kielen rakenteisiin, vaikka täsmällisiä kielioppisääntöjä ei tarjota. Opettaja lähtee liikkeelle siitä, mitä oppilaat jo tietävät ja rakentaa oppitunnit niiden perusteella. Varsinaista opetussuunnitelmaa ei ole, vaan se kehittyy nimenomaan oppimistarpeiden mukaan. (Larsen-Freeman, 1986, s. 64.) Menetelmä saattaa kuitenkin aiheuttaa ahdistusta ja turhautumista, koska se perustuu pitkälti yksilön sisäiseen prosessointiin eikä ulkoisia ärsykeitä ole juuri ollenkaan (Järvinen, 2014b, s. 108).

4.3.2 Yhteisöllinen kielenoppiminen

Yhteisöllinen kielenoppiminen on Charles A. Curranin ja hänen kollegojensa kehittämä kielenoppimisen menetelmä (Richards & Rodgers, 1986, s. 113). Menetelmän tavoitteena on opettaa oppilaat käyttämään sosiaalisesti opeteltavaa kieltä (Larsen-Freeman, 1986, s. 99). Yhteisöllisessä kielenoppimisen menetelmässä oppimista ei pidetä yksilön saavutuksena vaan oppiminen saavutetaan yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa (Richards & Rodgers, 1986, s. 120).

Opettajan rooli on toimia neuvonantajana. Neuvonantajan rooli tarkoittaa sitä, että opettaja tiedostaa, miten hankalalta uusi oppimistilanne voi tuntua aikuisellekin, joten tämän vuoksi opettaja pyrkii ymmärtämään ja tukemaan oppilaitaan toisen kielen oppimisessa. Oppilaiden halutaan oppivan omasta oppimisestaan ja ottamaan vastuuta siitä. Oppimisen alkuvaiheessa oppilas on hyvin riippuvainen opettajasta, mutta opiskelun edetessä oppilaasta tulee koko ajan itsenäisempi. (Larsen-Freeman, 1986, s. 99–100.)

Yhteisöllisen kielenoppimisen menetelmässä oppilaat istuvat ringissä ja opettaja on ringin ulkopuolella (Ericsson, 1989, s. 163). Opettaja auttaa oppilaita ilmaisemaan oppilaan haluaman asian niin, että oppilas saa kertoa asian omalla äidinkielellään ja opettaja kääntää sen toiselle kielelle pienissä osissa. Oppilas äänittää osissa nämä opettajan kertomat käännökset ringin keskellä olevaan nauhuriin. Kun oppilaat puhuvat vuorotellen pieniä katkelmia nauhuriin, syntyy lopuksi kokonainen keskustelu. Tätä keskustelua käydään läpi kirjoittamalla äänite tekstiksi ja sen jälkeen oppilaat työstävät sitä kääntämällä virkkeet takaisin äidinkielelle. Keskustelusta syntyneen tekstin avulla toteutetaan erilaisia tehtäviä, jotta oppilaat voivat syventyä tuottamaansa kieleen tarkemmin. Tällaisia tehtäviä voi olla esimerkiksi kieliopin tutkiminen tai ääntämisen harjoittelu. (Larsen-Freeman, 1986, s. 100.) Menetelmän avulla kielenopetukseen pyritään luomaan rento ilmapiiri, jossa vastustetaan oppilaiden negatiivisia asenteita kieltä kohtaan (Ericsson, 1989, s.163). Tarkoituksena on muodostaa oppimisyhteisö, jossa oppilaat rakentavat luottamusta keskenään auttamalla toisiaan (Kumaravadivelu, 2006, s. 92).

4.3.3 Suggestopedia

Suggestopedia pyrkii poistamaan psykologiset esteet oppimisen tieltä (Kumaravadivelu, 2006, s. 94). Suggestopedian on kehittänyt bulgarialainen psykiatri Georgi Lozanov (Richards & Rodgers, 1986, s. 142). Yksi suggestopedian tärkeimmistä tehtävistä on perustella oppilaille, että ihmisen kyvyt ovat paljon oletettua suurempia, ja tarjota vapauttavia sekä kannustavia menetelmiä näiden piilossa olevien kykyjen esille tuomiseksi (Lozanov, 1978, s. 251). Suggestopedia-menetelmä perustuu siihen, että ihmisen mielestä pyritään poistamaan ei-toivotut eli negatiiviset ajatukset ja keskitytään positiivisiin ajatuksiin (Richards & Rodgers, 1986, s. 144–145). Opettaja pyrkii menetelmän avulla nopeuttamaan prosessia, jossa oppilaat oppivat käyttämään toista kieltä jokapäiväisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Suggestopedian tavoitteena on hyödyntää oppilaiden henkisiä voimavaroja, mikä tapahtuu poistamalla psykologiset esteet, joita oppilaat tuovat oppimistilanteeseen. (Larsen-Freeman, 1986, s. 81.) Lozanov painottaa

erityisesti tunneperäisiä tekijöitä, kuten pelkoa, ahdistusta ja huolta, jotka tulisi poistaa, jotta oppiminen olisi tehokasta (Ericsson, 1989, s. 161).

Yksi suggestopedian olennainen periaate on, että kun oppilaat ovat rentoutuneita ja itsevarmoja, oppiminen tapahtuu luonnollisesti ja helposti, jolloin toisen kielen oppimista ei tarvitse yrittää väkisin. Suorat ja epäsuorat positiiviset käsitykset itsestään oppijana parantavat oppilaan itseluottamusta ja auttavat vakuuttamaan oppilaan, että menestys on saavutettavissa. (Larsen-Freeman, 1986, s. 82.) Suggestopediassa pyritään luomaan positiivinen ilmapiiri, jossa oppilaat tuntevat itsensä rennoiksi ja äärimmäisen turvallisiksi. Opettajan persoonallisuudella on suuri merkitys, mutta myös ympäristö vaikuttaa oppimiseen paljon, minkä takia ympäristön tulee olla rohkaiseva. (Ericsson, 1989, s. 161.) Suggestopediassa eniten huomiota herättävät piirteet ovat luokkahuoneen sisustus, kalusteet ja järjestys, musiikin käyttö sekä opettajan auktoriteetti (Richards & Rodgers, 1986, s. 142). Menetelmässä pyritään luomaan mahdollisimman miellyttävä ja rauhallinen oppimisympäristö. Tällainen oppimisympäristö luodaan hyödyntämällä esimerkiksi nojatuoleja, pehmeää valaistusta ja musiikkia. Opettajalla on suuri auktoriteetti luokassa. Oppilaiden tulee kunnioittaa opettajaa ja luottaa häneen, jotta menetelmä olisi toimiva. (Larsen-Freeman, 1986, s. 81.) Käyttämällä taiteellisia keinoja, kuten musiikkia, draamaa ja taidetta, opettaja pyrkii luomaan viihtyisän oppimisympäristön ja poistamaan kaikkien oppilaiden epäonnistumisen pelot. Nykyään suggestopediaa kutsutaan myös nimellä desuggestopedia. (Kumaravadivelu, 2006, s. 94.)

4.4 Menetelmien jälkeinen aika

Voidaan sanoa, että nykyään eletään kielen opetusmenetelmien jälkeistä aikaa. Menetelmien jälkeiselle ajalle ominaisia piirteitä ovat kontekstuaalisuus, oppijakeskeisyys, oppijalähtöisyys ja autenttisuus. 1980-luvulla mielenkiinto toisen kielen opetusmenetelmiä kohtaan heikkeni, kun alettiin kiinnittää enemmän huomiota yksilölliseen oppimiseen. On ajateltu, ettei kaikkia oppilaita voida opettaa samalla menetelmällä, koska oppilaat ovat kaikki erilaisia. Tärkeää olisikin kannustaa oppilaita löytämään itselleen sopivin tapa oppia. Nykyään on vahva käsitys siitä, että opettaja sekä ohjaa että tukee oppilaitaan. Opettaja itse pystyy ohjaamaan ja tukemaan oppilaitaan valitsemalla eri menetelmistä ja teorioista ne menettelytavat, jotka tukevat oppilaan oppimista ja ohjaavat oppilasta kehittymään. Yksi syy, miksi opetusmenetelmistä luovuttiin suurelta osin, oli se, että niiden koettiin sopivan paremmin toisen kielenopetuksen aloitusvaiheeseen kuin edistyneempään kielenopetukseen. Menetelmiä on pidetty jäykkänä ja on myös todettu, että niitä on mahdotonta asettaa paremmuusjärjestykseen. Tutkijat ovat myös sitä

mieltä, että yhtä ylivoimaista toisen kielen opetusmenetelmää ei ole kehitetty. (Järvinen, 2014b, s. 110–112.)

4.5 Kielikylpy toisen kielen opetusmenetelmänä

Kielikylpy on kielen oppimisen menetelmä, jonka avulla lapset omaksuvat toisen kielen eli kielikylvyn kohdekielen. Kielikylpymenetelmät voidaan jakaa varhaiseen, viivästettyyn ja myöhäiseen kielikylpyyn. Tämä jaottelu tapahtuu sen mukaan, milloin oppilas aloittaa kielikylvyn. Kielikylpyopetus voi olla opetuksen määrän perusteella joko täydellistä tai osittaista. Kaikissa näissä menetelmissä painotetaan sitä, että oppilaat oppivat kohdekielen avulla erilaisia asioita. Menetelmissä ei keskitytä kielen muotoon vaan kielen välittämään sisältöön. (Laurén, 2000, s. 38–42.)

Täydellisessä varhaisessa kielikylvyssä oppilaat saavat yhteensä puolet opetuksesta omalla äidinkielellään peruskoulun aikana. Täydellisessä varhaisessa kielikylvyssä suurin osa alkuopetuksesta tapahtuu kohdekielellä ja päiväkodin toiminta ainoastaan kohdekielellä. Oppilaiden äidinkieli on tärkeässä osassa myös täydellisessä varhaisessa kielikylpyopetuksessa, vaikka nimi saatetaan ymmärtää usein toisin. On tutkittu, että kielikylpyluokassa oppilaan oma äidinkieli voi kehittyä jopa paremmaksi kuin normaaliluokassa. Menetelmässä painotetaan, että jokainen voi oppia toisen kielen. Viivästetty kielikylpyopetus aloitetaan neljännellä tai viidennellä luokalla ja myöhäinen kielikylpyopetus noin neljä vuotta myöhemmin, joko kahdeksannella tai yhdeksännellä luokalla. (Laurén, 2000, s. 16, 41–42, 128.)

Suurin osa Suomen kielikylpykouluista sijaitsee Pohjanmaalla, Uudellamaalla tai Varsinais-Suomessa. Suomessa kielikylpyopetus on suureksi osin täydellistä kielikylpyä, mutta koulujen välillä on eroavaisuuksia kohdekielen määrän ja kielikylpykoulun aloittamisen ajankohdan suhteen. (Saari, 2006, s. 15.) Suomessa on yleistä, että kielikylpyopetusta tarjotaan suomenkieltä äidinkielenä puhuville lapsille ruotsin kielellä. On myös muutamia kielikylpykouluja, joissa tilanne on kielten osalta päinvastainen. (Karlsson ym., 2001, s. 229.)

4.5.1 Kielikylpypedagogiikka

Kielikylpyopetuksessa opettaja käyttää ainoastaan kielikylvyssä opetettavaa kieltä eli kohdekieltä lasten kanssa. Käyttämällä vain kohdekieltä opettaja luo parhaimmat mahdollisuudet lap-

sille kuulla ja käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. Kielikylvyssä lapsilta ei edellytetä samantyyppistä johdonmukaisuutta kielenkäytön suhteen, mutta heitä kuitenkin rohkaistaan jatkuvasti kohdekielen käyttöön. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 92–93.) Kielikylpyopetuksessa kohdekieli omaksutaan äidinkielen tavoin. Kielen omaksuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa aidoissa tilanteissa. Kielen sitominen paikkaan on tärkeää kielen omaksumisen kannalta. (Laurén, 2000, s. 22, 85.)

Kielikylvyssä oppiaineita opettaessa käytetään sekä lasten äidinkieltä että kohdekieltä. Äidinkieltä ja kohdekieltä ei kuitenkaan käytetä yhtäaikaaisesti opetuksessa. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 93.) Opetuksen tapahtuessa kohdekielellä opettaja huomaa helpommin, jos oppilaat eivät pysy mukana opetuksessa. Oppilaat itsekin reagoivat omaan ymmärtämättömyyteensä herkemmin, kuin jos opetus tapahtuisi heidän äidinkielellään. Osa kielikylvyn toiminnasta on järjestetty lapsen äidinkielellä, jotta lapsen äidinkielen kehittyminen olisi turvattu. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ei kuitenkaan toteuteta äidinkielellä vaan kielikylvyssä käytettävällä kohdekielellä. Sisältöä ja kieltä opitaan yhtäaikaaisesti kielikylpyopetuksessa. Toinen kieli pyritään tekemään tutuksi eri tilanteissa, joten oppilaille tarjotaan tilaisuuksia käyttää toista kieltä myös muiden kuin oman opettajansa seurassa. (Laurén, 2000, s. 21, 25, 38–39.)

Erityisesti päiväkotikäisten lasten kanssa on tärkeää tehdä vierailuja kielikylvyn ulkopuolelle, jotta lapset huomaavat, että kohdekieltä käytetään myös muuallakin (Mård, 1996, s. 35). Kielikylpyopetuksen ehtona on kehittää oppilaiden asenteita myönteisiksi toisen kielen oppimista kohtaan ja luoda oppilaille tunne, että kielen oppiminen on heille hyödyllistä. Kielikylvyssä oppilaat oppivat, että vaikka jokaista yksityiskohtaa ei ymmärtäisi niin asiat voidaan kuitenkin tilanteen avulla ymmärtää kokonaisuuksina (Laurén, 2000, s. 24–25, 47).

Kielikylpyopettajalta vaaditaan joko luokanopettajan, lastentarhanopettajan tai aineenopettajan koulutus. Lisäksi kielikylpyopettajalla täytyy olla toisen kielen kielitaidossa erinomaiset taidot sekä suullisen että kirjallisen taidon osalta. Opettajan tulisi osata opetettavaa kieltä kuten äidinkieltä. (Miettinen, Kangasvieri, & Saarinen, 2013, s. 80–82.) Kielikylpyopetuksen on tutkittu vaikuttavan positiivisesti oppilaan motivaatioon, asenteisiin, kouluviihtyvyyteen, itsetuntoon sekä kiinnostukseen oppimista kohtaan (Saari, 2006, s.15–16). Kielikylpymenetelmässä kohdekieltä harjoitetaan toiminnan kautta, joten sen on todettu parantavan myös oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimistuloksia (Laurén, 2000, s. 28).

4.5.2 Opettajan rooli kielikylypöpetuksessa

Opettaja antaa luonnollisen mallin oppilaille kohdekielestä. Opettajan tulee puhua kohdekieltä siten, että lapsi voi ymmärtää sitä. Opettajan tulee myös käyttää kohdekieltä monipuolisesti. Pieniin lapsiin tarttuu helposti uuden kielen intonaatio ja rytmi, joten opettajan tulee välttää murretta ja painokasta aksenttia. (Karlsson ym., 2001, s. 234.) Opettajan kielenkäytön tulee olla virheetöntä (Heikkinen, 1992, s. 57). Opettajan tulee aluksi puhua selkeästi ja hitaammin sekä tarvittaessa selittää sama asia uudelleen monta kertaa (Kivistö, 1992, s. 42). Opettajan on hyvä käyttää puhumisen ohella ilmeitä ja eleitä, jotta puhe olisi ymmärrettävämpää (Laurén, 2000, s. 84). Opettaja käyttää kommunikoimisen apuna koko kehoaan, sillä elekieli vahvistaa puheen sisältöä. Oppilas voi ymmärtää sanan helpommin eleiden ja ilmeiden avulla. (Heikkinen, 1992, s. 58.)

Päiväkodissa kielikylypöpettäjällä on kaksi roolia, joiden välillä hän joutuu kaiken aikaa tasapainottelemaan. Opettäjällä on sekä pedagoginen että kielellinen rooli. Kielikylypöpettajan pedagoginen rooli näkyy valinnoissa ja toimintatavoissa. Opettajan tulee varmistaa, että jokainen lapsi oppii päiväkodissa opittavat perusvalmiudet. Kielellinen rooli puolestaan korostuu silloin, kun kielikylypöpettaja kehittää lasten kohdekielen valmiuksia. (Mård, 1996, s. 31.) Kielikylypöpettaja ei voi toimia pelkästään tarkkailijana vaan hänen tulee olla mahdollisimman paljon aktiivisesti mukana oppilaiden toiminnassa. Alakoulussa opettajan tehtävänä on ohjata sekä tarjota tietoa ja avainsanoja oppilaille. Opettajan on tärkeä käyttää puheessaan laajasti uusia sanoja, jotta lasten sanavarasto laajenee. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn ja vastuuntunnon kehittymiselle. Opettajan tulee aluksi ohjeistaa selkeästi ja tarkasti, jotta oppilaat tulevat tietoisiksi siitä, mitä heidän tulee tehdä. Oppilaat voivat auttaa ja neuvoa toisiaan tehtävien tekemisessä – opettaja toimii ikään kuin ohjaajana sekä kääntää tarvittaessa sanoja oppilaille. (Heikkinen, 1992, s. 43, 57, 60.) Opettajan täytyy havainnoida oppilaiden itsenäistä toimintaa, ja vetäytyä syrjään tilanteen salliessa. Opettajan tulee kuitenkin aina olla käytettävissä. (Laurén, 2000, s. 23.)

4.6 Yhteenveto

Toisen kielen opetusmenetelmissä ei ole olemassa vain yhtä vallitsevaa menetelmää. Kiinnostus toisen kielen opetusmenetelmiin väheni 1980-luvulla, kun kiinnostus yksilölliseen oppimiseen lisääntyi. Alettiin ajatella, että jokainen oppija on yksilö, eikä kaikkia voida opettaa samalla menetelmällä, koska jokainen oppii omalla tavalla. Opettaja voi ohjata ja tukea oppilaita valitsemalla menetelmistä ja teorioista ne asiat, joiden avulla oppilas oppii ja kehittyy parhaiten.

(Järvinen, 2014b, s. 110–111.) Tutkielmassa menetelmät on luokiteltu sen mukaan, onko niiden painopiste itse kielessä tai oppijassa itsessään vai nähdäänkö kieli ainoastaan viestinnän välineenä. Opetusmenetelmät, joiden pääpaino on itse kielessä, keskittyy kielen rakenteisiin ja kieloppiin (Lightbown & Spada, 1999, s. 91–92). Opetusmenetelmät, joissa kieli nähdään viestinnän välineenä, painottavat kielen merkitystä vuorovaikutustilanteissa. Humanistisissa opetusmenetelmissä keskitytään kielenoppijaan itseensä. (Järvinen, 2014b, s. 98, 107.) Kielikylpy-menetelmässä keskitytään kielen välittämään sisältöön eikä kielen muotoon (Laurén, 2000, s. 42).

5 Johtopäätökset

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia yleisiä periaatteita kielen oppimiseen ja opettamiseen on olemassa erilaisten toisen kielen oppimisteorioiden näkökulmasta, ja miten toista kieltä opitaan erilaisissa kielen opetusmenetelmissä. Kielen oppimisen ja opettamisen teorioista sekä menetelmistä haluttiin saada mahdollisimman laaja kuva, joten sen vuoksi tutkielmaan pyrittiin valitsemaan toisistaan eroavia teorioita ja menetelmiä.

Tässä tutkielmassa käytetystä toisen kielen oppimisen teorioiden jaottelusta voidaan huomata, että toisen kielen oppimisteorioissa on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Eri teorioiden, kuten esimerkiksi psykolingvististen teorioiden alle kuuluvien nativististen ja kognitiivisten teorioiden, välillä on myös havaittavissa eroavaisuuksia, vaikka ne jaotellaan samaan pääluokkaan.

Tutkielmassa esitetyistä toisen kielen opetusmenetelmistä voidaan huomata, että kieltä voidaan oppia monella eri tavalla. Kielen oppimisessa ja opettamisessa pääpaino voi olla itse kielessä, oppijassa itsessään tai kielessä viestinnän välineenä (Lightbown & Spada, 1999, s. 91–92). Toisen kielen opetusmenetelmät eroavat toisistaan suuresti, mutta niidenkin välillä voidaan huomata yhtäläisyyksiä.

Tämän tutkielman pohjalta voimme todeta, ettei ole vain yhtä toisen kielen oppimisteoriaa tai opetusmenetelmää, joka olisi toista parempi. Opettaja voi valita eri teorioista ja menetelmistä sellaisia asioita, jotka tukevat oppilaan yksilöllistä oppimista. Yhdistelemällä eri teorioiden ja menetelmien hyötyjä, voi kieltenopettaja toteuttaa opetusta hyvin monipuolisesti ja tehokkaasti.

6 Pohdinta

Mielestämme jokaisen kieltenopettajan olisi hyvä tuntee kielen opettamisen taustalla olevia teorioita ja menetelmiä. Kun kieltenopettaja on perehtynyt erilaisiin kielen opettamisen teorioihin ja menetelmiin, voi hän valita ja yhdistellä niistä sopivia kokonaisuuksia, jotta oppilaat oppivat parhaalla mahdollisella tavalla (Järvinen, 2014b, s. 110–111). Koemme, että monet kieltenopettajat turvautuvat liian usein oppikirjaan opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Tutustumalla erilaisiin menetelmiin ja teorioihin opettajalla on paljon laajemmat mahdollisuudet monipuolisten oppituntien rakentamiseen. Koemme myös, että opettaja voi tällöin ottaa paremmin huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä ylläpitää oppilaiden motivaatiota toisen kielen oppimista kohtaan.

Tutkielmassa on pyritty käyttämään ensikäden lähteitä eli primaarilähteitä aina kun se on ollut mahdollista, mutta aina ensikäden lähteitä ei ole ollut saatavissa. Tutkielmassa on siis käytetty joltain osin myös toisen käden lähteitä eli sekundäärilähteitä. Luotettavuuteen on voinut vaikuttaa myös vieraskielinen kirjallisuus. Monet tutkielmassa käytetyistä lähteistä ovat vieraskielisiä ja tiedon merkitys on voinut muuttua kieltä käännettäessä toiselle kielelle. Yksi luotettavuuteen vaikuttava tekijä on ollut myös asiantuntijuuden vähäisyys, sillä aihe oli meille entuudestaan melko tuntematon. Myös aiheen rajaaminen oli haasteellista, koska aikaisempaa tietoa aiheesta oli vähän ja tiukkoja rajoituksia menetelmien sekä teorioiden suhteen oli tehtävä, ilman suurempaa asiantuntijuutta. On haasteellista sanoa, valikoituiko tähän tutkielmaan juuri ne kaikista merkittävimmät ja ajankohtaisimmat menetelmät ja teoriat. Tutkijan tulee huomioida luotettavuuden lisäksi myös eettisyys tutkimusta tehdessä. Tutkijan tulee viitata muiden tutkijoiden julkaisuihin ja tutkimustuloksiin yleisesti hyväksytyillä tavoilla sekä arvostaa muiden saavutuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tutkielmaa tehdessä pyrittiin kunnioittamaan muiden tutkijoiden tutkimustuloksia ja viittaamaan heidän saavutuksiin asianmukaisella tavalla, totuutta vääristelemättä.

Tutkimusta, jossa useampi kuin yksi tutkija tutkii samaa ilmiötä, kutsutaan tutkijatriangulaatioksi. Yhdessä tutkiminen vaatii avointa keskustelua, jotta saavutetaan yksimielisyys tutkijoiden välillä. Yksi hyvä puoli yhdessä tutkimisessä on se, että silloin voidaan luoda kattavampi kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta, 1998, 69.) Koemme, että yhdessä tutkiminen on ollut antoisaa. Toisen tuki on edesauttanut tutkielman edistymistä. Mielestämme pystyimme tutkimaan aihetta laajemmasta näkökulmasta, kuin mitä olisimme voineet, jos olisimme tutkineet aihetta yksin. Lisäksi toiselta on pystynyt saamaan vahvistuksen siitä, onko ymmärtänyt vieraskielistä kirjallisuutta oikein.

Koemme, että onnistuimme valitsemaan hyvin erilaisia kielenoppimisteorioita ja opetusmenetelmiä tarkasteltaviksi. Onnistuimme myös löytämään joistain teorioista ja menetelmistä alkuperäislähteistä, vaikka se oli haasteellista. Tavoitteenamme oli löytää jokaisesta teoriasta ja menetelmästä myös kritiikkiä, mutta siinä emme täysin onnistuneet. Mielestämme oli vaikeaa myös määritellä, mitä käsitteitä käyttäisimme esimerkiksi toisen kielen oppimisesta, koska siitä puhuttiin lähdekirjallisuudessa myös vieraan kielen sekä kohdekielen käsitteillä. Oli vaikeaa tietää, minkälaisia merkityseroja näillä kaikilla käsitteillä on, ja miten käsitteiden valitseminen vaikuttaa tutkielman toteutukseen.

Tutkielman jatkokehittämisen kannalta voitaisiin kielen opettamisen ja oppimisen teorioita sekä menetelmiä lähteä tutkimaan vielä laajemmin ja tuoda esiin tästä tutkielmasta puuttuvia teorioita tai menetelmiä. Lisäksi voitaisiin tutkia, mitkä teoriat pohjautuvat ensimmäisen kielen omaksumiseen, ja mitä vaikutuksia niillä on teorian käyttökelpoisuuteen toisen kielen oppimisen osalta.

Kiinnostuksemme kielen oppimisteorioita ja opetusmenetelmiä kohtaan nousi varhennetusta kielenopetuksesta. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että kielen oppimisen aloitusiällä on suuri vaikutus kohdekielen oppimisessa (Grönholm, 2009, s. 12). Varhennettua kielenopetusta aletaan tarjota kaikille ensimmäisen luokan aloittaneille viimeistään kevästä 2020 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Olemme pohtineet, että jatkaisimme aiheen tutkimista Pro gradu -tutkielmassa kiinnittäen huomiota erityisesti varhennettuun kielenopetukseen. Haluaisimme tutkia, mihin teorioihin ja menetelmiin varhennetun kielenopetuksen opettajien kielenoppitunnit pohjautuvat. Koimme, että oli hyödyllistä perehtyä toisen kielen oppimisteorioihin sekä opetusmenetelmiin, myös Pro gradu -tutkielmaa ajatellen.

Lähteet

- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa: P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – Kieli koulussa*. (s. 95–120). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylpyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. (s. 91–114). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk: Språkdiradik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönholm, M. (2009). *Tidig inläring av finska: Artiklar om språkbad – artikkeleita kielikylvystä*. Vasa: Åbo Akademi.
- Heikkinen, M. (1992). Kielikylpy ala-asteella. Teoksessa C. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. (2. p.) (s. 43–63). Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Hirsjärvi, S. (2009). Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. p.) (s. 191–220). Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä: Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, H-M. (2014a). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 68–88). Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, H-M. (2014b). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 89–113). Helsinki: Gaudeamus.

- Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, R., Lehtonen, L., Leino, P., Lindén, L., Manner, H., Mustaparta, A-K., Sallinen, J. & Tuominen, T. (2001). Kielikylpy ja vieraskielinen opetus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. (s. 229–238). Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. p.) (s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivistö, P. (1992). Kielikylpy päiväkodissa. Teoksessa C. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. (2. p.) (s. 36–42). Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching : From Method to Postmethod*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi: kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi: Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Laurén, U. (1992). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa C. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. (2. p.) (s. 23–35). Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation & language teaching: Language teaching & translation*. Manchester: St. Jerome.
- McLaughlin, B. (1988). *Theories of second-language learning*. London: Arnold.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: Methelp Ky.
- Miettinen, E., Kangasvieri, T. & Saarinen, T. (2013). Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: Kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*.

- Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.* (s. 71–90). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Hodder Arnold.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.), *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta.* (s. 31–46). Vaasa: Vaasan yliopisto Täydennyskoulutuskeskus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Asetushuonnokset lausuntokierrokselle: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta.* Haettu 1.4.2019 osoitteesta: https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/kielten-oppiminen-varhaistuu-alkamaan-jo-ensimmäisella-luokalla
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta.* Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuksen yksikkö.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, P. (2009a). Alustava lukeminen ja muistiinpanot. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. p.) (s. 109–122). Helsinki: Tammi.
- Sajavaara, P. (2009b). Tieteellisen kirjoittamisen rakenne. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. p.) (s. 249–289). Helsinki: Tammi.
- Sajavaara, P. (2009c). Viittauskäytänteet. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. p.) (s. 349–366). Helsinki: Tammi.
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin.* Vaasa: Vaasan Yliopisto. Haettu 20.2.2019 osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik* (4. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Haettu 1.3.2019 osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 26–44). Helsinki: Gaudeamus.
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.