



Ennakkomateriaali & ennakkotehtävä: luento/webinaari 23.11.2019  
1.-2. luokan oppisisällöt (OPS), opetusmenetelmät ja oppilaan osaamisen arviointi

Ennen seuraavaa luentoa/webinaaria voit tutustua ennakkomateriaaliin, joka johdattaa sinut vieraiden kielten opetuksen ja oppimisen vaiheisiin ja avaa kielten opettamiseen ja oppimiseen liittyviä teorioita ja peruskäsitteitä. Opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavien kielitaitokäsitysten tunteminen auttaa sinua, kun luento-osuudessa käsittelemme 1.-2. luokan oppisisältöjä, opetusmenetelmiä ja oppilaan osaamisen arviointia.

Pohdittavaa seuraavalle luennolle:

Ennakkomateriaalissa on muutamia pohdiskelevia tehtäviä. Voit tehdä muistiinpanoja ja ottaa ne mukaan luennolle. Katso myös Moodle-alueelle linkitetyt videot ja vastaa Moodlessa oleviin kysymyksiin 21.11.2019 mennessä. Sekä ennakkomateriaalissa olevat pohdiskelevat tehtävät ja videoihin liittyvät kysymykset puretaan luennolla 23.11. ns. taukokävelyn aikana.

Lukuiloa ja lämpimästi tervetuloa luennolle/webinaariin 23.11.2019!

*Maarit Mutta & Minna Majjala*

s-posti: maamut(at)utu.fi, minmai(at)utu.fi



## Vieraiden kielten opetuksen ja oppimisen vaiheita ja teorioita: Taustaa nykytilanteelle

Vieraiden kielten opetus on nopeasti muuttuvassa maailmassa jatkuvien uusien haasteiden edessä. Monet näistä haasteista liittyvät kulttuurien kohtaamiseen, monikielisyteen ja vieraan kielen oppimisympäristöjen muuttumiseen mm. uusien viestintävälineiden myötä. Kielenkäyttäjältä vaaditaan joustavuutta: kykyä käyttää sekä äidinkieltä (L1; joskus myös ensi kieltä) että vierasta kieltä tilanteissa, jotka hän kokee aidoiksi ja merkityksellisiksi. Perinteinen kieltenopetus, jossa yksiselitteiset kieliopilliset säännöt tulee hallita niin virheettömästi kuin mahdollista, ei enää palvele muuttuvan maailman tarpeita. Vieraiden kielten opetuksen historiassa monia on askarruttanut kysymys siitä, miten kieliä opitaan parhaiten. Kielten oppimiseen tuskin löytyy parasta menetelmää, koska oppiminen on hyvin subjektiivinen kokemus, johon vaikuttavat hyvin monet eri tekijät. Kärjistäen voidaan varmaan sanoa, että parhaita menetelmiä on yhtä paljon kuin oppijoita ja opettajia. Erittäin tehokas menetelmä – ehkä paras kautta aikojen – on ollut rakastua joko kieleen itseensä tai sen puhujaan!

Vieraiden kielten opetuksen historia on moniulotteinen ja siinä ei ole ollut kronologista siirtymää opetusmenetelmästä toiseen. Jokaisessa maassa on omat perinteet, kuinka opettaa ja oppia vieraita

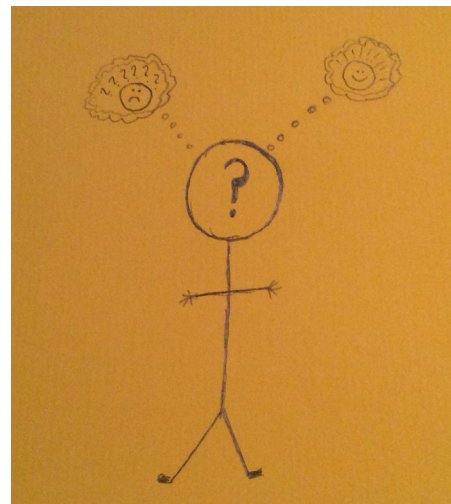
kieliä. Ne ovat aina riippuvaisia ajasta, yhteiskunnallisesta tilanteesta, koulujärjestelmästä, opetussuunnitelmista, opettajien ammattitaidosta jne. Kielten opetuksella on aina yhteiskunnallinen tausta, johon koululaitoksen kehitys liittyy oleellisena osana.

Vieraiden kielten opetukseen on vaikuttanut monien eri tieteenalojen (kielitiede, soveltavan kielitiede, psykologia ja kasvatustiede jne.) kehitys, joskus joku tieteenala on vaikuttanut enemmän kuin toinen. Esimerkiksi audiolingvaaliseen menetelmään (ks. alla) vaikutti behavioristinen oppimiskäsitys. Myös teknologian kehitys on erityisesti toisen maailmansodan jälkeen vaikuttanut vieraiden kielten opetukseen. Esimerkiksi 1930-luvulla radio mullisti kielten opetusta (Kelly 1969). 1950-luvulla kasettinauhurin yleistymisen liittyä läheisesti audiolingvaaliseen menetelmään. Televisio toi mukanaan liikkuvan kuvan ja mahdollisti visuaalisen kontaktin kohdekulttuuriin, koska oppijat pystyivät opetusohjelmia katsellessaan tarkkailemaan arkipäiväistä elämää. Internet taas avasi uusia mahdollisuuksia kielten opetuksessa ja sosiaalinen media toi kohdekulttuurin edustajat lähemmäksi kuin koskaan aikaisemmin. Sosiaalinen media on myös osaltaan aikaansaanut sen, että puhuttua kieltä kirjoitetaan enemmän kuin aikaisemmin.

Pohdi heti tässä kohtaa, miten sinä olet oppinut kieliä parhaiten koulussa.

- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_

Kirjoita ajatuksesi muistiin, esim. puhelimeen tai post-it-lapulle. Ota muistiinpanot mukaan luennolle!



Menestyksekkäät kielten opettajat käyttävät opetusmenetelmiä ja työtapoja monipuolisesti. Tällä hetkellä kielten opetuksessa yhdistyvät monet eri menetelmät ja samalla tavalla kuin muodin maailmassa, trendit ja menetelmät vaihtuvat ja joskus joku vanha menetelmä keksitään uudelleen uudella nimellä. Läheinen vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden välillä on kuitenkin yksi asia, mikä varmasti tulee aina pysymään vieraiden kielten opetuksessa. Vuorovaikutuksen korostuminen on myös yksi tekijä, joka erottaa kielten opettajan muiden aineiden opettajista (ks. esim. Borg 2006).

On hämmästyttävää, miten ajankohtaisia 1600-luvulla vaikuttaneen, vieraiden kielten didaktiikan ”oppi-isän”, tšekkiläisen kasvatusajattelijan ja koulujen uudistajan, Johan Amos Comeniuksen (1592–1670) ajatukset kielten oppimisesta ovat vielä nykyäänkin (ks. kuva 1).



Kuva 1. Comenius.

Comeniuksen ajatuksia voi lukea uuden ajan ensimmäisestä systemaattisesta opetusopista *Didactica magna* (1638, suomeksi *Suuri opetusoppi* 1931), jossa hän esitti siihen aikaan hyvin moderneja vaatimuksia. Hän vaati yleistä oppivelvollisuutta kaikille lapsille säätyyn katsomatta ja äidinkieltä vieraan kielen opetuksen perustaksi. Comenius oli sitä mieltä, että kieliä oli helpointa oppia harjoittelemalla. Hänen mielestään kielten opetus oli päähän pönttämistä ilman sisältöä ja nuorisoa kiusattiin kieliopin abstrakteilla säännöillä. Comeniuksen mukaan opittavan uuden kielen alkeisharjoitusten piti perustua jo ennestään tunnettuun kieliainekseen (vrt. konstruktivistinen oppimiskäsitys). Täytyy muistaa, että Comeniuksen aikaan opittavat vieraat kielet olivat klassiset kielet, latina ja kreikka, joihin oli jo silloin vaikea yhdistää käytännön harjoittelua. Latinan kieli oli senaikainen *lingua franca*. Oppikirjan asema vieraiden kielten opetuksen välineenä ja keskiössä on ollut hyvin vakaa jo renessanssin ajoista lähtien (ks. Kelly 1969).

## Kielioppi-käännös-menetelmä

Kieliopilla ja kääntämisellä on ollut hyvin keskeinen asema vieraan kielen opetuksessa jo sen alkua ajoista lähtien. Systemaattisena kielten oppimisen menetelmänä käännöksiä alettiin käyttää noin 1700-luvun lopulta alkaen. (Kelly 1969.) Kirjoitettu kieli dominoi kielten opetusta ja oppimista, kun taas suulliseen kielenkäyttöön liittyvät osa-alueet (puhuminen ja kuuntelu) jäivät vähemmälle huomiolle. Ennen toista maailmansotaa vieraiden kielten oppiminen oli vain harvojen herkkua, josta pääsivät useimmiten nauttimaan ylempien yhteiskuntaluokkien edustajat. Yleisimmin opeteltuja vieraita kieliä olivat korkealle arvostetut klassiset kielet latina ja kreikka. Näitä kieliä opetettiin jo vuosisatoja vallalla olleen tradition mukaisesti, jossa oppiminen tarkoitti yleensä rakenteiden ja sanaston opettelua sekä vieraskielisten tekstien kääntämistä. Kieltenopetuksen lähtökohtia oli oppilaan sivistäminen ja kehittäminen humanistisen ajattelutavan mukaisesti. Opeteltavat kielet valittiin usein sen perusteella, millainen kulttuurinen arvostus niillä oli ja opetukseen valittiin kulttuurisesti merkittäviä tekstejä. (Sajavaara 2006.) Kielellisesti vaativien kaunokirjallisten tekstien ymmärrys vahvistettiin kääntämällä. Ihanteellinen kielten oppija oli sisäänpäin kääntynyt ”lukutoukka”, joka hallitsi kieliopin ja osasi kääntää tarkasti.

Kieliopin keskeisestä asemasta ja kääntämisen käytöstä opetusmenetelmänä kertoo jo tälle kielenopetuksen traditiolle annettu nimi. Kielioppi-käännös-menetelmän aikana kieltä opittiin oman äidinkielen kautta ja oppitunnilla käytetty kieli oli usein oppijan äidinkieli (engl. *first language, native language, mother tongue, L1*). Yleisesti voidaan sanoa, että tämän menetelmän aikana kieliä opittiin tarkkailemalla niitä ulkopuolelta eikä niitä käyttämällä.

Kielioppi-käännös-menetelmän aikana kielioppia opittiin deduktiivisesti, mikä tarkoitti käytännössä sitä, että opettaja selitti kielioppisääntöjä pitkään ja hartaasti ja vasta sen jälkeen otettiin esille esimerkkejä säännön soveltamisesta. Sääntöjen yksityiskohtaisen läpikäynnin jälkeen oppilaat harjoittelivat kielioppisääntöä mallilauseiden avulla. Kielten oppijat etsivät vaativiin teksteihin ”piilotettua” kielioppia ja käänsivät tekstejä äidinkielelle ja vieraalle kielelle. Oppijan vieraan kielen suullinen tuottaminen ei oleellista. Kielioppisääntöt opetettiin ulkoa. Eksplisiittinen sääntöjen oppiminen oli tärkeää, mikä tarkoitti sääntöjen pönttämistä, sanalistojen opettelua ja verbin taivutustaulukoiden pönttämistä. (Dörnyei 2009.)

Maasta riippuen tämän menetelmän valtakausi oli eripituinen, joissakin maissa kieliä opitaan vieläkin kielioppi–käännös–menetelmän mukaisesti. Esimerkiksi Suomessa kielioppi–käännös–menetelmän valtakauden katsottiin kestäneen 1960-luvulle saakka (Hyvärinen 2003). Suomessa kielitaitoa mitattiin vuoden 1971 peruskoulu-uudistukseen saakka sanatarkkojen käännösten avulla ja niitä harjoiteltiin nimenomaan ylioppilaskirjoituksia silmällä pitäen (Yli-Renko 1985). Kielioppi–käännös–menetelmästä puuttui kosketus elävään elämään. Kielioppi–käännös–menetelmän aikoihin vieraiden kielten opettajilla ei juurikaan ollut kontakteja kohdekulttuuriin, joten heiltä puuttui usein käytännön kielitaito ja he eivät pystyneet tunneilla käyttämään kohdekieltä luokkakielenä (Butzkamm & Caldwell 2009). Kuitenkin kielioppi–käännös–menetelmän vaikutus tämänhetkessä kielten opetuksessa on nähtävissä esimerkiksi kielitietoisuuden korostamisessa, missä äidinkiellellä on tärkeä rooli (ks. esim. van Lier 1995). Kielitietoisuutta (engl. *language awareness*) voidaan kuvata sillaksi äidinkielen ja vieraan kielen välillä. Vieraiden kielten oppiminen rakentuu aina omalle äidinkiellellä ja oma äidinkieli on oppijan tärkein valttikortti, myös vieraiden kielten oppimisessa (ks. esim. Butzkamm & Caldwell 2009).

## Audiolingvaalinen menetelmä

Audiolingvaalisen menetelmän taustalla vaikuttivat luonnontieteiden kehitys 1900-luvulla ja siihen läheisesti liittynyt behavioristinen oppimiskäsitys. Kielten oppimista harvoin yhdistetään armeijaan ja sotiin, vaan yleensä kielten oppimisessa on kyse siitä, että saataisiin uusia ystäviä vieraista kulttuurista. Kuitenkin audiolingvaalisen metodin synty ajoittuu 1930- ja 1940-luvuille ja liittyy läheisesti Yhdysvaltojen armeijan tarpeisiin kommunikoida vihollisten ja muiden vieraiden kulttuurien kanssa. Armeijassa tarvittiin kielten oppimiseen menetelmä, jonka avulla kielten oppija oppisi kielen alkeet nopeasti ja selviytyisi vieraalla kielellä arkipäiväisistä tilanteista. Audiolingvaalisen menetelmän alulle panijana pidetään Yhdysvaltojen armeijan ohjelmaa (*Army Specialized Training Program*) vuodelta 1943. Kielitieteilijä Leonard Bloomfield oli mukana kehittämässä tätä armeijan tarpeisiin räätälöityä kieliohjelmaa, johon kuului suullista harjoitusta ja kieliopin opettelua syntyperäisten opettajien johdolla. (Dörnyei 2009; Byram 2013.)

Armeijan lisäksi lisääntynyt turismi vaikutti kielenopetuksen tarpeisiin ja kehitykseen toisen

maailmansodan jälkeen. Talouden lähtiessä nousuun matkailu lisääntyi ja kielenopetus keskittyi yhä enenevässä määrin käytännön tilanteisiin vieraassa kulttuurissa, kuten esimerkiksi hotellihuoneen varaamiseen ja ravintolassa asiointiin. Kielenopetuksessa alettiin siis pikku hiljaa asettaa etusijalle käytännön kielitaito. Tätä kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa selviytyjän kielitaidoksi (engl. *language for survival*, ks. Byram & Esarte-Sarries 1991). Myös yhteiskunnalliset muutokset, kuten koulutuksen demokratisoituminen, vaikutti siihen, että vieraan kielen opetus ei ollut enää yhteiskunnan eliitin yksinoikeus, vaan tuli mahdolliseksi kaikille yhteiskuntaluokille.



Kuva 2. Kuva 1950-luvun lopulla ilmestyneestä oppikirjasta *Voix et Images de la France*.

Audiolingvaalisen menetelmän mukaisessa kielten opetuksessa korostettiin suullista kielitaitoa lukemisen ja kirjoittamisen jäädessä vähemmälle huomiolle. Huomionarvoista oli se, että kieliopin roolia ei audiolingvaalisessa kielten opettamisessa ollut kovin merkittävä. Kieltä opittiin eri arkipäivän tilanteita varten. Kielioppia opittiin lähinnä implisiittisesti (tiedostamatta, informaalisti) muiden (puhe) harjoitusten ohessa. Audiolingvaalisen menetelmän mukaisesti kieli on syntyperäisten puhujien (engl. *native speaker*) puhetta, joka koostuu kaavamaisista lauseista ja fraaseista. Usein näissä kaavamaisissa tilanteissa oli kyseessä syntyperäisen puhujan ja ulkomaalaisen kohtaamisesta, esim. tien kysyminen (ks. esim. Cook 1999). Kieli oli puhetta (ei kirjoitusta) ja koostui kaavamaisista fraaseista. Kieli oli sitä, mitä syntyperäiset puhuivat.

Audiolingvaalisen menetelmän mukaisessa kielten opetuksessa opiskelijat istuivat luokkahuoneessa hiljaa siihen saakka, kunnes opettaja käski heidän vastata tai toistaa. Opettaja oli melkein jatkuvasti äänessä ja päätti, mitä opiskellaan ja miten. Tärkeänä mallina pidettiin syntyperäisen opettajan (engl. *native speaker*) tai syntyperäisen tavoin kieltä

osaavan kieltenopettajan (engl. *native-like speaker*) puhetta. Teknologinen kehitys mahdollisti myös sen, että nauhalta kuunneltu syntyperäinen puhuja antoi oppijoille täydellisen kielimallin. Audiolingvaalisen menetelmän tärkeimpiin periaatteisiin kuului fraasien harjoittelu imitaation ja toiston avulla. Usein nämä lyhyet arkipäiväisiin tilanteisiin liittyvät tekstit olivat vuoropuheluita. Toistoharjoitusten, joita yleensä kutsutaan drilliharjoituksiksi, taustalla oli behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtui vahvistuksen kautta. Käytännössä näissä drilliharjoituksissa oli kyse siitä, että oppijat reagoivat opetuksessa käytettyjen välineiden kautta tai opettajalta saamaansa impulssiin. Oppijat harjoittelivat kuulemaansa niin kauan, että osasivat fraasit ulkoa ja ikään kuin ylioppivat ne. Oppilaat harjoittelivat niin kauan ilmausta, että saivat oikean vastauksen muodostetuksi ja sille vahvistuksen opetuksessa käytetyiltä välineiltä tai opettajalta. Drillattujen ja harjoiteltujen fraasien uskottiin toiston ja imitaation kautta automatisoituvan ja siirtyvän automaattisesti uusiin kielenkäyttötilanteisiin. Uskottiin myös oppijoiden kykyyn soveltaa mekaanisen harjoitteluun jälkeen ulkoa opittuja fraaseja uusiin kielenkäyttötilanteisiin (Decoo 2001; Reinfried 2013).

Audiolingvaalinen ”mallioppitunti” sujui yleensä seuraavasti. Opettaja lausui ääneen mallivuoropuhelun (esim. ostotilanne kaupassa) kaksi kertaa ja vahvasti esitystään eleillä ja äänen vaihteluilla. Opettaja toisti vuoropuhelun lause lauseelta ja oppilaat toistivat kuorossa. Näin opettajan puhe oli ärsyke, johon oppilaat reagoivat (vrt. behavioristinen oppimiskäsitys). Kielellistä inputin laajennettiin lause lauseelta, esim. *post office – to the post office*. Vuorosanoja vaihdeltiin, laajennettiin tai keskustelusta jätettiin jotain pois. Esimerkiksi kun opettaja sanoi ”*to the restaurant*”, luokka vastasi ”*I’m going to the restaurant*”. Luokka sai tunnin jälkeen vuoropuhelun kirjallisessa muodossa ja kotiläksynä heidän täytyy opetella se ulkoa.

1970-luvulla Suomeenkin levinneet kielistudiot olivat ihanteellisia paikkoja opetella dialogeja ja drilliharjoituksia, joissa opetuksessa käytetyt välineet tai opettaja antoivat ärsyksen, joihin oppijat reagoivat (ks. kuva 3).

Kielistudion lisäksi kielten oppimisessa yleistyivät myös muut havainnollistavat välineet, kuten kalvot ja äänikasetit. Kalvoja voitiin käyttää siten, että osa heijastettavasta kuvasta tai tekstistä peitettiin, kalvoja voitiin laittaa useampi päällekkäin ja näin modifioida opetettavaa asiaa.



Kuva 3. Kuva Juslenian kielistudiolaitteista (TY).

Audiolingvaalisen menetelmän kukoistuksen aikana pidetään yleisesti 1950- ja 1960-lukuja. Sillä oli vaikutusta joissakin maissa myös kielten opettajien koulutukseen ja joissakin maissa opettajilta jopa vaadittiin audiolingvaalisten menetelmien tarkkaa noudattamista. Heidän piti suunnitella ja toteuttaa oppitunnit minuutin tarkkuudella (Decoo 2001). Audiolingvaalinen kielten opetus oli suljettu menetelmä, koska siinä ei hyväksytty muuta tapaa oppia. Tämä yksipuolisuus sopi lähinnä alkeisopetukseen. Edistyneempien oppijoiden opetuksessa pelkkä toisto ei riitä. Kun lauserakenteista tulee monimutkaisempia, ei niitä enää pysty oppimaan ulkoa. Yksi audiolingvaalisen menetelmän ongelmista oli se, että mekaaniset drillit eivät sopineet joka tilanteeseen. Samoin sitä kritisoitiin, että kieltä opittiin lähinnä opettajajohtoisesti ja menetelmä ei antanut mahdollisuutta vapaaseen keskusteluun kohdekielellä. Oppijat kyllästyivät helposti drillaukseen, yksinkertaiseen toistoon ja matkimiseen. Luokakielenä käytettiin pelkästään vierasta kieltä ja äidinkieleltä ei käytetty oppimisen apuna. Tämän vuoksi kielten oppimiseen motivoiva tekijä eli kontrastiivinen vertailu oman äidinkielen kanssa jäi pois. Äidinkielen lisäksi tunteet oli poissuljettu oppimisprosessista. Tunteilla on tärkeä merkitys kaikessa oppimisessa, myös vieraiden kielten oppimisessa. Kuten jo edellä todettiin, tehokkain menetelmä oppia vieraita on rakastua kieleen ja/tai sen puhujaan.

Kuten edellä jo mainittiin, jokaisessa maassa on omat kielten oppimistraditiot. Esimerkiksi Suomessa audiolingvaalisen menetelmän vaikutukset jäivät vähäisemmiksi kuin Keski-Euroopan maissa (esim. Ranska) ja Yhdysvalloissa. Kärjistäen voidaan väittää, että suomalaisessa vieraiden kielten oppimisessa siirryttiin kielioppi-käännös-menetelmästä suoraan kommunikatiivisen kielen oppimiseen ja audiolingvaalinen jäi välistä. Myös kielten välillä on eroja. Esimerkiksi englannin opetuksessa kommunikatiivinen

menetelmä on nähtävissä selkeämmin kuin saksan opetuksessa, jossa kielioppi–käännös-menetelmä piti pitkään pintansa. Audiolingvaalinen menetelmän poistumiseen muodista vaikutti osaltaan behavioristisen teorian joutuminen epäsuosioon. Osaltaan menetelmän unohtuminen johtui kielen oppimisen mekaanisuudesta, joka vaikutti siihen, että koko vieraan kielen oppiminen oli järjetöntä mekaanista toistoa ja sellaisen kielen tuottamista, jossa ei ollut sisältöä (ks. Dörnyei 2009). Menetelmän unohtumiseen vaikuttivat myös se, että vierasta kieltä ei käytetty luovasti. Luovuus on keskeistä myös vieraiden kielten käytössä, vaikeivät oppijat vielä osaa vierasta kieltä täydellisesti. Toisaalta toiston merkitys vieraiden kielten opetuksessa on vielä edelleenkin hyvin tärkeä, esimerkiksi ääntämisen opettamisessa.

## Kommunikatiivinen (= viestinnällinen) kielten opettaminen ja oppiminen

Kommunikatiivinen kielten opetus ja oppiminen ei ole yhtenäinen menetelmä, vaan taustalla vaikuttaa useita teoreettisia viitekehyksiä (ks. esim. Dörnyei 2009). Usein puhutaan vieraiden kielten opetuksen kommunikatiivisesta käänteestä, joka ajoittuu noin 1960-luvun lopulle ja 1970-luvun alkupuolelle. Sen syntyyn vaikuttivat monet eri oppimiskäsitykset ja -teoriat. Yhtenä taustavaikuttajana oli sociolingvistiikka, jonka mukaan kielitaito ei merkinnyt enää pelkästään rakenteiden ja sanaston hallintaan, vaan myös kykyä käyttää kieltä eri tilanteissa. Siirtyminen kommunikatiiviseen kielenopetukseen oli myös yhteydessä 1980-luvulta alkaen levinneeseen käsitykseen itsenäisestä, autonomisesta oppijasta. Kiinnostus oppijaa kohtaan lisääntyi ja oppijan elämysmaailma osaksi kielten opetuksen sisältöjä.

Kielitieteen alalla Hymes (1972) julkaisi artikkelinsa "On Communicative Competence". Hymesin käsitteiden mukaan kommunikatiivinen kompetenssi muodostuu tiedosta (engl. *knowledge*) ja kyvystä käyttää sitä (engl. *ability for use*) (Hymes 1972, 282–283). Hymesin (1979) mukaan yksilön kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa hänen kykyään soveltaa tietoa (engl. *knowledge*) kielestä ja tiettyjä taitoja (engl. *skills*) kielenkäyttötilanteessa. Canale ja Swain (1980) kehittivät eteenpäin kommunikatiivisen kompetenssin teoriaa. Krashenin (1981) klassisen monitoriteorian julkaisemisesta alkaen on käyty keskustelua kielten oppimisen ja omaksumisen suhteesta. Häneltä on peräisin käsite "affektiivinen suodatin" (*affective filter*), mikä tarkoittaa sitä, että

tunneperäisillä eli affektiivisilla tekijöillä ja asenteilla on vaikutusta. Esimerkiksi asenne luokkahuonetta ja opettajia kohtaan voi estää tai edistää oppijan altistumista kielelliselle syötteelle (*input*). Oppijan omat pelot ja huono itseluottamus voivat estää kielen oppimista (Krashen 1981, 23) Krashenin mukaan hyvällä kielten oppijalla on alhainen affektiivinen suodatin ja huono oppija edistyy vain siihen saakka, kunnes asenteet tulevat peliin. Krashen (1985) myös erotti oppimisen (engl. *learning*) omaksumisesta (engl. *acquisition*) ja epäili myös sitä, pystyykö kielioppia opettamaan ollenkaan. Tästä kieliopin opettamattomuudesta Krashenia kritisoitiin paljon. Samoin siitä, että hän erotti omaksumisen ja oppimisen. On itsestään selvää, että myös kielen 'omaksuja' voi käyttää apunaan kielioppeja ja sanakirjoja formaalissa oppimisympäristössä ja kielen oppija voi vastaavasti omaksua kieltä esim. matkoilla tai luokkahuoneesakin vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden ja opettajan kanssa. (ks. Block 2003; Lightbown & Spada 1997.) Yleensä katsotaan, että kieliä opitaan koulussa formaalisti ja koulun ulkopuolella informaalisti.

Kommunikatiivinen käänne toi kielten oppitunnille monipuoliset työtavat, uusia apuvälineitä ja arkipäiväiset kielenkäyttötilanteet kohdekuulttuurissa. Opettajan rooli muuttui enemmän oppimisen ohjaajan suuntaan. Kielten opetuksessa sekä opetusmenetelmät että apuvälineet monipuolistuivat. Kielten opetukseen tuli selkeästi myös visuaalinen ulottuvuus, esimerkiksi videot, elokuvat ja yleisradion kielenoppimishjelmat yleistyivät ja oppikirjoissa värilliset valokuvat kohdekuulttuurin nähtävyyksistä alkoivat yleistyä. Vieraiden kielten opetukseen tarkoitettut video-ohjelmat toivat myös nonverbaalin viestinnän sekä arkipäiväisen elämän oppijoiden ulottuville (Risager 2007). Pääosassa oli vuorovaikutuksellisuus ja oppijat harjoittelivat kommunikaatiota arkipäiväisissä tilanteissa (Dörnyei 2009, 276). Usein sisältönä olivat turistille ominaiset kielenkäyttötilanteet, kuten asiointi hotellissa, ravintolassa tai lippujen osto rautatieasemalla. Pedantista lukutoukka-kielenoppijasta kasvoi ulospäin suuntautunut kielenkäyttäjä, joka osasi kommunikoida ja keskustella vieraalla kielellä. Myös virheet olivat sallittuja vieraan kielen oppitunnilla. Kielioppia pidettiin kielellisen vuorovaikutuksen työkaluna, sitä harjoiteltiin pääasiassa arkipäivän tilanteissa sekä havainnollistettiin opetustilanteessa ja oppikirjoissa yhä enenevässä määrin visuaalisesti taulukoiden, "sääntölaatikoiden" ja graafisten keinojen (esim. kursiivi ja tummennus) avulla.

Suullisen kielitaidon merkitys alkoi näkyä myös käytännön opetuksessa. Oppikirjoissa suullisen

vuorovaikutuksen korostuminen alkoi näkyä mm. siinä, että vuoropuheluista tuli oppikirjojen hallitseva tekstityyppi ja että arkipäiväiset tilanteet ja käyttäytyminen kohdekielissä otettiin opetuksen sisällöksi. Pikku hiljaa oltiin siirtymässä pois syn-typeräisen kielenpuhujan kielitaidon tavoittelusta. Seuraavaan taulukkoon on koottu audiolingvaalisen ja kommunikatiivisen kielten oppimisen tärkeimmät piirteet.

Audiolingvaalinen menetelmä	Kommunikatiivinen kielten opetus ja oppiminen
kielellinen oikeellisuus	viestinnän onnistuminen
syntyperäisen puhujan kielitaito	viestintäkyky kohdekielillä
vasta pidemmälle edistyneet oppijat kommunikoivat	alkeisoppijat kommunikoivat heti vähäiselläkin kielitaidolla
ei puhetta kielestä, vaan kielellä	myös puhetta kielestä (metakieli)
ei äidinkielen käyttöä	äidinkielestä (ja muista kielistä) hyötyä
suullisen kielitaidon tärkeys	kaikkien kielten oppimisen osa-alueiden (puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen) huomiointi opetuksessa
opettajaohjoisuus/opettaja kontrolloi oppimista	oppilähtöisyys/opettaja ohjaa/tukee oppimista
oppilaat eivät vuorovaikutuksessa keskenään	oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen
virheiden välttäminen (ei sijaa luovuudelle)	virheistä oppiminen, merkinä siitä, että oppimista tapahtuu (luovuus)

## Kulttuurienvälinen oppiminen

Kulttuurienvälinen oppiminen tuli vieraiden kielten opetukseen ja oppimiseen 1980- ja 1990-lukujen aikana. Erityisesti 1990-luvulla tehtiin paljon kulttuurienväliseen oppimiseen liittyviä tutkimuksia. Tutkimuskirjallisuudessa kiisteltiin erityisesti siitä, mitä kulttuurienvälisen oppimisen käsitteellä tarkoitetaan. Kun perinteisen kielenoppimisen ja kommunikatiivisen perinteen aikana lähdettiin siitä, että opitaan jotakin kohdekielistä, toi kulttuurienvälinen oppiminen oman kulttuurin sekä globaalin ja kansallisrajan ylittävän näkökulman mukaan vieraan kielen opettamiseen ja oppimiseen. Nykyään vieraiden kielten opetuksessa lähdetään liikkeelle siitä, että oppija toimii monien kulttuurien keskellä sekä kulttuurin kokijana että kulttuurien välittäjänä. Yleisesti opetuksen tavoitteena pidetään sitä, että oppijat osaavat toimia kielellisesti ja kulttuurisesti asianmukaisella tavalla kulttuurien keskelle muodostuvissa kulttuurienvälisissä tilanteissa. Kulttuurienvälisessä vieraan kielen oppimisessa tavoitteena on kehittää taitoja ja strategioita, kuinka olla kanssakäymisissä vieraiden kulttuurien kanssa. Perinteisesti kulttuurienvälisen oppimisen tavoitteisiin kuuluvat oman ja vieraan kulttuurin pohdinta (kulttuurien vertailu), herkistyminen kulttuuriin liittyville ilmiöille ja tietojen hankkiminen omasta ja vieraasta kulttuurista sekä niiden suhteista (ks. esim. Kaikkonen 2004). Ks. kuva 4.



Kuva 4. Oppija kulttuurien välitilassa.

Oppijan katsotaan lähestyvän kohdekielistä oman kulttuurinsa näkökulmasta ja refleктоivan tätä lähestymisprosessia vertailemalla "oma" ja "vierasta" kulttuuria (ks. esim. Majjala 2013). Kulttuurienvälisellä oppimisella voidaan katsoa olevan kognitiivinen eli tiedollinen, affektiivinen eli tunteellinen sekä pragmaattinen eli käytännöllinen tai taidollinen dimensio. Toisin sanoen kulttuurienvälisen oppimisen pitäisi aktivoida sekä opiskelijan tietämystä että tunteita. Kulttuurienväliset oppimistilanteet ovat ihanteellisesti konkreettisia kohtaamisia vieraan kulttuurin kanssa. (ks. Christ 2007.) Tässä yhteydessä tietysti voi perustellusti esittää kysymyksen, onko kulttuurienvälinen oppiminen ylipäätään mahdollista perinteisessä luokkahuoneessa.

Kulttuurienvälistä oppimista voidaan kuvata prosessiksi, jossa ovat samanaikaisesti läsnä opiskelijan oma(t) kulttuuri(t) ja vieras kulttuuri tai vieraat kulttuurit. Kuten yllä kerrottiin, vielä 1970-luvulla vieraiden kielten opetuksen tavoitteena oli johonkin tiettyyn kansalliseen kulttuuriin kuuluvan syntyperäisen kielenpuhujan ihanne. Nykyään kielten oppijoita pidetään monikielisinä yksilöinä, jotka ovat kasvaneet erilaisissa kansallisissa, ylikansallisissa ja etnisissä kulttuureissa (ks. esim. Kramsch 2006). Kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi (engl. *intercultural communicative competence*) on Byramin (2012) mukaan kyky käyttää kieltä sosiaalisesti kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla eikä vain kieliopillisesti oikein. Opetuksen päämääränä ei ole enää saavuttaa syntyperäisen kielenpuhujan kielitaito, vaan kasvat- ta kulttuurienvälinen puhuja (engl. *intercultural speaker*), joka selviää kulttuurienvälisistä tilanteista ja pystyy toimimaan välittäjänä oman ja vieraan kulttuurin välillä (Byram 2012; Wilkinson 2012).

Kokemukselliseen ulottuvuuteen viittasi 1990-luvulla Suomessakin tutuksi tullut käsite 'koettu kulttuurin oppiminen' (saks. *erlebte Landeskunde*, ks. esim. Kaikkonen 1991), jonka mukaan opiskelija oli koke- massa vierasta kulttuuria ja oppi vieraasta kulttuurista

parhaiten juuri omien kokemusten kautta. Kulttuurienvälisen kompetenssin käsitettä on usein kritisoitu liian yksipuoliseksi, idealistiseksi ja ideologiseksi. Sen tavoitteita on pidetty hyvin abstrakteina. On hyvin vaikeaa tietää, mitä käytännössä tarkoittaa esimerkiksi vieraan kulttuurin ymmärtäminen, ennakkoluulojen vähentäminen ja suvaitsevaisuuteen kasvaminen. (House 1997.) Kielten oppitunnilla pitäisi näin pystyä omaksumaan strategioita ja saada sellainen perustavaa laatua oleva kulttuurinen kompetenssi, joka antaa opiskelijalle eväät ylittää kulttuurien rajat (ks. esim. Holliday 2012). Byramin ajatus kulttuurienvälisestä puhujasta käy selkeästi ilmi Eurooppalaisen viitekehyksen kulttuurienvälisen taitojen ja taitotiedon määrittelyssä. Viitekehyksen mukaan kulttuurienvälisiin taitoihin kuuluvat:

- ✓ ”kyky suhteuttaa toisiinsa oma kulttuuri ja vieras kulttuuri
- ✓ kulttuurinen herkkyys ja kyky tunnistaa ja käyttää erilaisia strategioita solmittaessa yhteyksiä toisten kulttuurien edustajiin
- ✓ kyky toimia välittäjänä oman ja vieraan kulttuurin välillä ja ratkoa tehokkaasti kulttuurienvälisiä väärinkäsityksiä ja ristiriitaitilanteita.
- ✓ kyky torjua stereotyyppiat.” (Council of Europe 2001, 150)

On yksilöllistä, mikä koetaan vieraaksi ja mikä omaksi kulttuuriksi. Toiseutta tai vierautta ei ole välttämättä aina jokin toinen kansallisuus. Vierautta voi olla myös omassa kulttuurissa, esimerkiksi omassa maassa ilmenevä alakulttuuri tai jokin toinen elämäntapa. Kun kansalliset rajat ovat kaatuneet, kansallisia kulttuureita, populaarikulttuuria ja työelämää koskevat käsitykset ja mielikuvat ovat tulleet tutummiksi ja osittain jopa stereotyyppisemmiksi. Globalisaation seurauksena kulttuurit ovat alkaneet yhä enemmän muistuttaa toisiaan, ja ne ovat mukautuneet sellaisiksi, että turistit ja kuluttajat – olivatpa he kotoisin mistä tahansa – kokevat ne samankaltaisiksi. Tämä kuva voi kuitenkin pettää, kulttuurien rajat ovat vain siirtyneet muualle. Enää ei voi puhua sellaisista vastakkainasetteluista kuin ’me ja muut’ tai ’syntyperäinen puhuja ja ei-syntyperäinen puhuja’. Kulttuurienvälisistä kontakteista on tullut monimuotoisempia taloudellisen globalisaation, maahanmuuton ja elektronisten viestintämuotojen ansiosta. (Kramsch & Uryu 2012.) Kulttuurien rajojen siirtymisestä voisi mainita esimerkkinä Saksassa vuosikymmeniä asuneet turkkilaiset, jotka eivät ole kotonaan Saksassa ja kokevat ehkä olevansa ulkopuolisia myös palatesaan kotimaahansa Turkkiin.

Kulttuurienvälisen oppimisen tradition mukaan opiskelijat ovat oppitunnilla kulttuurien välissä,

nk. kolmannessa tilassa (*third place, third culture*, ks. esim. Kramsch 1993, 2009). Tässä sekä oppijat että opettaja ovat herkistyneitä tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta ja käyttämään monikielistä ja -kulttuurista mielikuvitusta (engl. *multilingual imagination*, Kramsch 2009). Monia eri näkökulmia opiskeluun tuovat opiskelijoiden omat kokemukset, opettajan kokemukset, se, että aiheita eri lähteiden kautta. Kramsch (2011) pitää kaunokirjallisuutta hyvänä tapana lähestyä vaikeita ja herkkiä aiheita, mutta usein vieraiden kielten oppikirjoissa (ainakin suomalaisissa) kaunokirjallisia tekstejä on hyvin harvoin ja alkeisopetuksessa niiden käyttö voi olla vaikeaa. Sähköisten medioiden myötä vieraan kielen opettajan on nykyään helpompi ”värittää” opetustaan, ulottaa se luokkahuoneen ulkopuolelle ja näin avata autenttinen näkökulma kohdekielisen kulttuurin arkipäivään. Luokkahuone yhdistettynä virtuaalisiin oppimisympäristöihin voi tuoda kohdekielisen arkipäivän osaksi luokkahuonetta ja mahdollistaa kontaktien luomisen vieraan kulttuuriin edustajiin.

Pohdi, minkä kulttuurien välissä sinä olet opettaessasi varhennettua. Voit vaikka piirtää kuvan.

## Monimenetelmäinen nykytilanne

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä yleistyvät ryhmä- ja parityöt käytännön opetustilanteessa, näin myös kielten opetuksessa. Oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot ovat konstruktivismiin peruskäsitteitä. Metakognitiiviset taidot ovat taitoja käyttää tietoisesti hyväksi omaa metakognitiivista tietoaan ja soveltaa erilaisia oppimisen strategioita. Tutkiva oppiminen tarkoittaa sitä, että oppijat ovat autonomisia ja aktiivisia. Oppija maksuu uutta

tietoa ongelmanratkaisun avulla aiemmin opittua hyväksi käyttämällä ja soveltamalla. Tämä näkyy kielten oppimisessa mm. siinä, että oppijat itse löytävät kielioppisäännöt. Opettajan tehtävä on mahdollistaa löytäminen.



Kuva 5. Tempurata alakoulun saksan tunnilla.

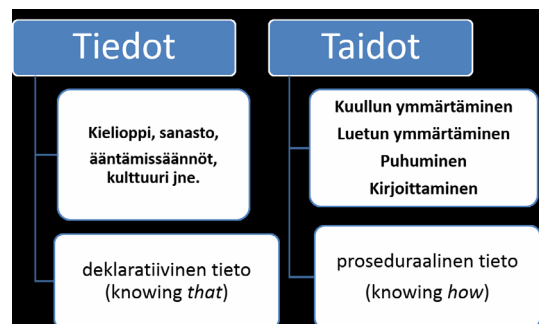
Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta eli oppijan tulee hankkia omia fyysisiä ja älyllisiä kokemuksia kehittyäkseen. Kielten oppiminen kannattaa aina sitoa johonkin kontekstiin. Kielten tunnilla tämä tulee esille siinä, että ei opetella yksittäisiä sanoja tai kielioppisääntöjä, vaan opitaan ne aina jossakin kontekstissa (Borg & Burns 2008). Kielitiedon oppiminen sidotaan kohdekuulttuuriseen taustaan ja kohderyhmän omaan maailmaan. Peruskoulun uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostuu vieraiden kielten kohdalla kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, monilukutaito ja oppiaineiden yhdistäminen (ks. kuva 6).



Kuva 6. Vieraiden kielten opetus uuden opetussuunnitelman mukaisesti (vieraiden kielten opetusharjoittelijat syksyllä 2014).

## Kokonaisvaltaista kielen oppimista

Kielten oppitunnilla on tavoitteena oppia kieliä kokonaisvaltaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että kielen oppimisen osa-alueet (puhuminen, kirjoittaminen, kuuntelu, lukeminen) nivoutuvat toisiinsa. Kielten oppimisessa on hyvä muistaa aina se, että kaikkia osa-alueita pitäisi harjoitella (ks. kuva 7). Perussääntönä on se, että kielten oppiminen on tehokkaampaa, kun käytetään kaikkia aisteja ja kanavia hyödyksi sekä yhdistetään opetusmenetelmiä monipuolisesti. Kieliä oppii parhaiten niitä käyttämällä!



Kuva 7. Tiedot ja taidot vieraiden kielten oppimisessa.

Kielitiedosta puhutaan silloin kun kiinnitetään huomiota opittuun sanaan, oikein kirjoitettuun lauseeseen tai tarkistetaan tehty tehtävä. Kielitaito on keskiössä silloin, kun kieltä käytetään keskinäiseen vuorovaikutukseen oppimistilanteessa. Perinteisesti kielten oppimista jäsennetään esimerkiksi kielten opetussuunnitelmissa ja Eurooppalaisessa viitekehysessä osa-alueiden mukaan. Yleensä osa-alueet jaetaan produktiivisiin (kirjoittaminen ja puhuminen) ja reseptiivisiin (kuuntelu, lukeminen) (ks. kuva 7). Produktiiviset osa-alueet kehittyvät yleensä hitaammin kuin reseptiiviset. Neljän osa-alueen lisäksi hyvin usein puhutaan ns. alataidoista (engl. *subskills*), joita ovat vieraan kielen oppimisessa sanasto, kielioppi, ääntäminen ja kulttuuri. Näistä taidoista kielioppi ja sanasto ovat niitä, jotka usein ovat kielten opetuksen keskiössä ja niitä myös eniten testataan kokeissa. Varhennetussa kielenoppimisessa keskeistä on suullisen kielitaidon ja ääntämisen harjoittelu leikinomaisesti.

Mitkä ovat varhennetun tavoitteisiin sisältyvät sisältöalueet uusissa opetussuunnitelman perusteissa? Voit jo katsoa ennakkoon. Palaamme tähän luennolla!

## Kirjallisuus

- Block, D. 2003. The Social Turn in Second Language Acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Borg, S. 2006. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* 10, 1, 3–31.
- Borg, S. & Burns, A. 2008. Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics* 29, 3, 456–482.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. 2009. The bilingual reform a paradigm shift in foreign language teaching. Narr.
- Byram, M. 2012. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. Teoksessa J. Jackson (toim.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 85–97.
- Byram, M. 2013. Audiolingual method. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London, New York: Routledge, 65–67.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V. 1991. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, 1, 1–47.
- Christ, H. 2002. Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts – Deutschland. Teoksessa E. Lechner (toim.), *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 59–90.
- Christ, H. 2007. Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Teoksessa L. Bredella & H. Christ (toim.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 51–77.
- Castagnaro, P. J. 2006. Audiolingual method and behaviorism: From misunderstanding to myth. *Applied linguistics* 27, 3, 519–526.
- Comenius, J. A. 1931. *Suuri opetusoppi*. Suomentanut E. J. Tammio. Porvoo: WSOY.
- Cook, V. 1999. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL QUARTERLY* 33, 2, 185–209.
- Council of Europe 2003. Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Decoo, W. 2001. On the mortality of language learning methods. [Online] <http://www.didascalie.be/mortality.htm> [19.10.2015].
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Funk, H. & Koenig, M. 1991. *Grammatik lehren und lernen*. Berlin, München [etc.]: Langenscheidt.
- Holliday, A. 2012. Culture, communication, context and power. Teoksessa J. Jackson (toim.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 37–51.
- House, J. 1996. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1 (3), 21 S. [Online: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm)].
- House, J. 2003. Übersetzen im Unterricht. Teoksessa G. Schneider & M. Clalüna, Monika (toim.), *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*, München: iudicium, 153–164.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education, 269–293.
- Hymes, D. 1979. On communicative competence. Teoksessa Brumfit et al. (toim.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 5–26.
- Hyvärinen, I. 2003. Kommunikative Routineformeln im finnischen DaF-Unterricht. *Info DaF* 30, 4, 335–351.
- Kaikkonen, P. 1991. *Erlebte Kultur- und Landeskunde*, Kangasala.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kantelinen, R. & Hildén, R. 2012. Eurooppalainen kielisalkku vihdoin suomalaisen perusopetukseen! [www.kieliverkosto.fi](http://www.kieliverkosto.fi) [15.8.2016]
- Kelly, L. G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2009. The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners say about their Experience and Why it matters. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2011. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Kramsch, C. & Uryu, M. 2012. Intercultural contact, hybridity, and third space. Teoksessa J. Jackson (toim.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 211–225.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input-Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1997. *How Languages are Learned*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Majjala, M. 2013. Vertailu kulttuurienvälisen oppimisen keinona. Teoksessa M. Majjala, M. Nelson & T. Hulkko (toim.), *Kielikeskus tutkii*. Saatavilla: <https://www.doria.fi/handle/10024/92183>.
- Reinfried, M. 2013. Audio-visual language teaching. Teoksessa M. Byram & A. Hu (toim.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London, New York: Routledge, 67–70.
- Rinder, A. 2003. Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. *Info DaF*, 30, 1, 3–22.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva, Hannele & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 223–253.
- van Lier, L. 1995. *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth: Penguin.
- Wilkinson, J. 2012. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. Teoksessa J. Jackson (toim.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 296–209.
- Yli-Renko, K. 1985. Lukion saksan kielen opetuksen tavoitteet. Helsinki. (Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 38).



<https://blogit.utu.fi/vauhtiajavirikkeita/>