

Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 3–12.

Jyrki Kalliokoski¹, Karita Mård-Miettinen² & Tarja Nikula³

Helsingin yliopisto¹, Vaasan yliopisto², Jyväskylän yliopisto³

Kieltä, toimintaa, sisältöjä

In this introduction, we highlight common interests within research in three related educational contexts: language immersion, content and language integrated learning (CLIL) and Finnish or Swedish as second language education in Finland. Although each has their specific foci of interest and have developed as independent research fields, they all share an interest in language learning through meaningful language use as well as in simultaneous learning and teaching of language and content. These issues can be approached from multiple viewpoints as demonstrated by the individual contributions in this volume, introduced briefly in this article. The contributions are organised into three thematic areas, the first addressing content-specific language learning through a second or a foreign language, and the other two thematic areas focusing on the use of multilingual language resources and beliefs about multilingualism and learning in a second or a foreign language, respectively.

Keywords: language immersion, content and language integrated learning, Finnish/Swedish as a second language, language education, language as a learning resource

Asiasanat: kielikylpy, CLIL-opetus, suomi/ruotsi toisena kielenä, kielikasvatus, kieli oppimisen resurssina

1 Johdanto

Toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksen kohteena on pitkään ollut voittopuolisesti kielen opiskelu kielen oppitunneilla. Näissä tilanteissa kieli on oppimisen ja huomion kohde. Kielen oppimista on perinteisessä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tarkasteltu psykologis-kognitiivisena ja yksilöllisenä prosessina ja huomiota on kiinnitetty yksilön oppimistuloksiin ja oppimisprosesseihin. On myös pyritty ymmärtämään, millainen kielisyöte (e. *input*) parhaiten tukisi oppimista ja kielenoppijan valmiuksia tuottaa kieltä (e. *output*) (esim. Kaplan 2002). Tämä tutkimusperinne – joka koko 1900-luvun loppupuolen ajan edusti kielenoppimisen tutkimuksen valtavirtaa – on tuottanut paljon tietoa nimenomaan kieltä oppivasta yksilöstä ja kielen oppimisesta yksilössä tapahtuvana prosessina ja yksilön saavutuksena (esim. Atkinson 2011; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011).

Nykyisin kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus kohdistuu yhä useammin sellaisiin mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin, joissa kieltä opitaan osallistumalla vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa. Tällainen painotus on luonteva erityisesti kielikylpyopetukseen, CLIL-opetukseen (e. *content and language integrated learning*) ja suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen (S2) liittyvässä tutkimuksessa, koska näissä opetusmuodoissa tiedonalojen kieltä opitaan toisen tai vieraan kielen kautta. Suomessa näihin opetusmuotoihin kohdistuneessa tutkimuksessa on tarkasteltu varsinkin erilaisia toiminnallisen kielen oppimisen kysymyksiä (esim. Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012; Jakonen 2014; Nevasaari 2015). Tutkimusalueiden välillä on kuitenkin toistaiseksi ollut varsin vähän vuoropuhelua, mikä vastaa myös kansainvälistä tilannetta: peistä on taitettu esimerkiksi siitä, miten määritellä kielikylpyopetuksen ja CLIL-opetuksen erot ja yhtäläisyydet (esim. Cenoz, Genesee & Gorter 2014; Nikula & Mård-Miettinen 2014). Myös S2-opetuksen tutkimuksen ja kielikylpy- ja CLIL-tutkimuksen välinen dialogi on toistaiseksi ollut vähäistä. Tarve tarkastella kielen ja sisällön oppimisen kysymyksiä kielen oppimiseen ja opetukseen kohdistuvana yhteisenä ponnistuksena synnytti Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN yhteyteen vuonna 2012 kielikylpy-, CLIL- ja S2 -tutkimusalueita yhdistävän *Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opettamisen teemaverkoston*. Verkoston toiminnan tuloksena on syntynyt käsillä oleva julkaisu, joka tarjoaa tuoreita näkökulmia alan tutkimukseen Suomessa.

Seuraavassa valotamme ensin kielikylpy-, CLIL- ja suomi toisena kielenä -opetuksen sekä niihin liittyvän tutkimuksen taustoja ja yhtymäkohtia. Sen jälkeen esittelemme tämän julkaisun artikkelit kolmeen eri teema-alueeseen jaettuna. Näistä ensimmäinen kohdistuu samanaikaisen toisen ja vieraan kielen ja tiedonalan kielen oppimisen tutkimiseen. Toisen teema-alueen artikkeleissa tutkimus kohdistuu monikielisten resurssien käyttämiseen ja kolmannessa kielen oppimista ja monikielisyttä koskeviin käsityksiin.

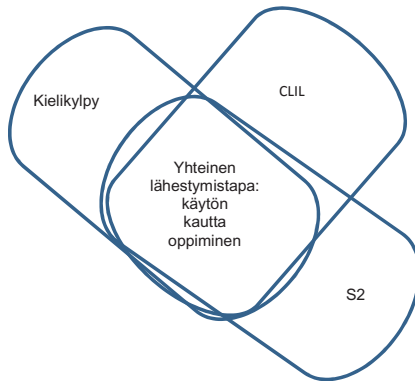
2 Kielikylpy, CLIL, suomi toisena kielenä: yhteyksiä etsimässä

Viittasimme edellä kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa tapahtuneeseen painotuksen muutokseen: yksilöiden oppimisprosessien tutkimisen rinnalle on noussut yhteisöjen ja toiminnan roolia tarkastelevia tutkimussuuntia. Tämän muutoksen taustalla on yhtäältä kielen oppimisen tutkimuksessa tapahtunut sosiaalinen käänne (ks. esim. Block 2003; Ortega 2011), jonka myötä oppimista lähestytään aiempaa enemmän yhteisen toiminnan ja osallistumisen näkökulmista. Toisaalta tutkimuksen painotuksiin ovat vaikuttaneet yhteiskunnalliset kehityskulut: globalisaation, liikkuvuuden lisääntymisen ja teknologian kehittymisen myötä kaksi- ja monikieliset yhteisöt ja käytänteet ovat yhä useamman arkipäivää. Myös koulut sekä maailmalla että Suomessa ovat usein monikielisiä ja -kulttuurisia, mikä on huomioitava enemmistökielellä tapahtuvassa opetuksessa sekä kielten oppitunneilla että muiden aineiden opetuksessa. (Tainio & Harju-Luukkainen 2013; Little, Leung & Van Avermaet 2014; Lehtonen 2015.) Tällainen toimintaympäristöjen muutos on haastanut kehittämään uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja ja kielen opettamisen tapoja, jotka parhaiten tukisivat monipuolisen kielitaidon kehittymistä. Tunnetuin näistä on kielikylpyopetus. Se syntyi 1960-luvun Kanadassa tilanteessa, jossa kielenemmistön yksikielisiä oppilaita haluttiin tukea saavuttamaan toiminnallinen kaksikielisyys vähemmistökielellä tapahtuvan opetuksen avulla, ja on sieltä levinnyt niin Eurooppaan kuin muihinkin maanosiin (ks. esim. Swain & Johnson 1997; Tedick, Christian & Fortune 2011). Euroopassa on 1990-luvulta alkaen kielikylpyopetuksen ohella kasvattanut suosiotaan ns. CLIL-opetus (e. *content and language integrated learning*), jolla tarkoitetaan vieraalla kielellä (kansainvälisellä valtakielellä, tavallisesti englanniksi) tapahtuvaa, sisällön- ja kielenopetuksen yhdistävää opetusta. CLIL-opetus nähdään usein, aivan kuten kielikylpykin, väylänä monipuolisempaan kielitaitoon kuin mihin yksinomaan kielenopetukseen osallistumalla olisi mahdollisuus (esim. Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010). Yhteistä näille kahdelle opetusmuodolle on se, että kielikylpy- tai CLIL-kieli on sekä oppimisen kohde että tietyn kouluaineen oppimisen väline.

Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret puolestaan opiskelevat eri maissa koulussa valtaväestön kielellä. Heillekin kieli on sekä oppimisen kohde että kouluaineiden oppimisen väline (ks. esim. Saario 2012). Suomen yleissivistävässä koulussa monet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret osallistuvat suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärän (S2) mukaiseen opetukseen, osa taas opiskelee suomea tai ruotsia äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla – ja kaikki saavat opetusta muissa aineissa joko suomeksi tai ruotsiksi. Monet heistä ovat siis hankkimassa opiskeluun tarvittavaa kielitaitoa koulun opetuskielessä samanaikaisesti, kun osallistuvat eri aineiden opetukseen. Päinvastoin kuin useimmilla kielikylpyoppilailta tai CLIL-opetukseen osallistuvilla, suo-

mea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevilla on kielenoppimisen tukena suomen- tai ruotsinkielinen ympäristö myös koulun ulkopuolella. Toisaalta osallistuminen kielikylpy- ja CLIL-opetukseen on oppilaiden ja heidän vanhempiensa vapaaehtoinen valinta ja panostus kielenoppimiseen, kun taas maahanmuuttajataustaisille oppilaille valtakielellä opiskelu ja tämän kielen opinnot ovat välttämättömyys, jolle ei ole useimmissa tapauksissa vaihtoehtoa.

Kielikylpyopetusta, CLIL-opetusta ja suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta yhdistää näkemys kielen oppimisesta mielekkään käytön myötä, kuten kuvio 1 osoittaa.



KUVIO 1. Kielikylpy-, CLIL- ja S2-opetuksen rajapintoja.

Kuten edellä todettiin, kielikylpy- ja CLIL-opetuksessa on kyse siitä, että sisältöaineiden opetus tapahtuu oppilaille vieraalla kielellä, joka on samalla oppimisen kohde. Myös suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää koulussa opiskelevat lapset ja nuoret opiskelevat kaikkia koulun aineita kielellä, joka ei ole heidän ensikielensä, ja samalla opiskelevat tätä koulun kieltä, suomea tai ruotsia. Kielikylpy- ja CLIL-opetuksessa oppilaat harjaantuvat samanaikaisesti sekä kielen käyttäjinä että kunkin oppiaineen sisältöjen osaajina. Suomen- tai ruotsinkielinen kouluympäristö vastaavasti tarjoaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille mahdollisuuden kielitaidon ja oppiaineiden edustamien tiedonalojen harjaannuttamiseen. Tältä pohjalta yhteistä kosketuspintaa voikin ajatella löytyvän esimerkiksi luokkahuoneiden kielipedagogisten ratkaisujen näkökulmasta.

3 Moniulotteinen tutkimuskenttä

Kielen ja sisältöjen toisiinsa kietoutuminen uudenaikaisissa oppimisen konteksteissa on väistämättä vaikuttanut myös siihen, millaisiin asioihin tutkimuksessa on ollut mielekästä kiinnittää huomiota. Perinteinen tutkimusnäkökulma, jossa kielitaito ymmärretään oppiaineen sisällöistä irralliseksi kielisysteemin hallinnaksi, ei auta näkemään kielen roolia oppiainesisältöjen ja oppiaineiden käsitteiden oppimisessa ja osaamisen osoittamisessa. Tämä on todettu paitsi vieraalla ja toisella kielellä tapahtuvan opettamisen tutkimuksessa (esim. Met 1998; Llinares, Morton & Whittaker 2012) myös yleisemmin tutkittaessa kielitaitoa akateemisen luku- ja kirjoitustaidon, monilukutaidon sekä koulun genrejen näkökulmista (esim. Schleppegrell 2004; Rose & Martin 2012; Shore & Rapatti 2014). Tällaisen tutkimuksen edustama uudenlainen näkemys kielen oppijasta vuorovaikutukseen osallistuvana tietoisena toimijana on avannut tuoreita näköaloja akateemisen luku- ja kirjoitustaidon, monilukutaidon sekä koulun genrejen tutkimukseen. Näissä tutkimuksissa keskiössä on kielen rooli merkitysten rakentajana oppimisessa ja sen osoittamisessa. (Ks. esim. Norton 2013.)

Kuten käsillä olevan julkaisun yhdeksän artikkelia osoittavat, viimeaikainen kielen ja kielen oppimisen tutkimus on nostanut esiin näkökulmia, joilla on merkitystä myös, kun tarkastellaan vieraalla ja toisella kielellä oppimista. Nämä uudenlaiset näkökulmat heijastuvat artikkelien teemoissa, joita ovat: tiedonalan kielen oppiminen toisella ja vieraalla kielellä, monilukutaito, monikielisen opetustilanteen kielelliset resurssit sekä monikielisyyttä ja toisella ja vieraalla kielellä oppimista koskevat käsitykset. Näitä kysymyksiä käsitellään julkaisun artikkeleissa koulutusjärjestelmän eri tasojen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on kielenoppiminen päiväkodissa, esiopetuksessa, perusasteella ja lukiossa mutta myös kielitaidon kehittäminen työelämässä korkeakoulututkimuksen jälkeen.

3.1 Tutkimuskohteena kielen oppiminen tiedonalan kieleen harjaantumisenä

Ainekohtaisen tiedon ja kehittyvän kielitaidon suhde oppilaiden ja opettajien näkökulmasta ja eri luokka-asteilla on keskeinen teema käsillä olevassa artikkelikokoelmassa. Toiminnan ja kielen yhteys tiedonalan ilmiöistä puhumiseen harjaantumisenä tulee konkreettisesti esiin Tarja Nikulan artikkelissa, jossa analyysin kohteena on CLIL-opetuksen osallistuvien yläkoulun 7. luokan oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus kemian ja fysiikan tunneilla autenttisisessa opetustilanteessa. Nikula yhdistää artikkelissaan luokan vuorovaikutuksen tutkimusperinteen ja oppimista sosiaalisena toimintana korostavan tutkimusnäkökulman. Artikkelissa nousee esiin myös se, miten eri oppiaineille tyypilliset opetustilanteet ja oppituntityöskentelyyn sisältyvien tehtävien eri vaiheet

heijastuvat siinä, miten opiskeltavista ilmiöistä opetustilanteessa puhutaan. Niina Nissilä käsittelee artikkelissaan niin ikään luonnontieteellisen käsitteistön oppimista ja käsitteellistämistä peruskouluikäisten sääilmiöitä koskevissa kirjoitelmissa. Nissilä osoittaa eroja ensikielellä kirjoittavien verrokkioppilaiden ja toisella kielellä kirjoittavien kielikylpyoppilaiden teksteissä käsittehierarkioiden syvyydessä, käsitepiirteiden määrässä sekä käsittekuvausten tieteellisyydessä ja kokemuksellisuudessa.

Oppiaineen sisältöjen ja kielitaidon kehittymisen suhdetta käsittelevät artikkelissaan Niina Lilja ja Heidi Vaarala, jotka esittelevät perusasteen loppuvaiheen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja heidän opettajiensa käsityksiä lukioon valmistavan koulutuksen tavoitteista. Lilja ja Vaarala osoittavat, että ryhmien haastatteluissa ja keskusteluissa tulee esiin kielitaidon ja tiedonalan vahva kytkös. Maahanmuuttajaoppilas nähdään näissä pohdinnoissa usein nimenomaan suomen kielen oppijana, myös muiden aineiden opiskelusta puhuttaessa. Eija Aalto ja Mirja Tarnanen puolestaan tarkastelevat artikkelissaan kielen ja opetettavan aineen suhdetta aineenopettajiksi opiskelevien näkökulmasta. Heidän analysoimastaan kysely- ja haastatteluaineistosta käy ilmi, että eri aineiden tulevien opettajien kielitietoisuus vaihtelee: osa näkee opettajan tehtäväksi oppiaineen kielenkäyttöön ja käsitteisiin harjaannuttamisen, osalle kielen ja oppiaineen sisällön yhteys ei ole vielä hahmottunut. Aalto ja Tarnanen esittävätkin artikkelissaan opettajankoulutuksen kehityslinjoja, joita seuraamalla voitaisiin lisätä kielitietoisuutta sekä ymmärrystä oppiaineen sisältöjen ja tiedonalan kielenkäytön integroinnin merkityksestä. Kaikissa edellä mainituissa artikkeleissa on vahvasti mukana esi-, perus- ja lukio-opetuksen uusissa opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistu ajatus monilukutaidosta eli siitä, että koulun eri oppiaineiden tehtävänä on harjaannuttaa oppilaat eri tiedonalojen kielenkäyttöön ja käsitteistöön ja että kunkin alan kielen tuntemus on osa oppiaineen osaamista (Opetushallitus 2014a, 2014b, 2015).

3.2 Tutkimuskohteena monikielisten resurssien käyttö

Nyky-yhteiskunnan – ja myös koulun – monimuotoisia tilanteita on mielekästä tarkastella yksinormisuuden sijaan lähtökohtaisesti monikielisyyden sekä osittaisten kompetenssien näkökulmasta: osaaminen on paljon muutakin kuin kohdekielen virheetöntä yksikielistä tuottamista eikä kaikkia kieliä ole tarpeen oppia ja osata koulun päätyttyä samalla tavalla (vrt. Eurooppalainen viitekehys 2003). Yksittäisten kielten taitojen oppimisen sijaan koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaat tunnistamaan ja tunnustamaan omien ja ympäristönsä kielten moninaisuus resurssina ja rohkaista näiden resurssien monipuoliseen käyttöön. Vuorovaikutusnäkökulma oppimiseen ja opettamiseen avaa näköaloja oppimiseen ja osaamiseen yhteisenä toimintana ja tuo esiin jaetun vastuun, jolloin oppimistapahtumassa yksittäiselle oppilaalle merkityksellistä on sekä opettajien että toisten oppilaiden toiminta (esim. Lehtimaja 2012; Niemelä 2008). Luokan vuoro-

vaikutustilanteessa kaikkien osallistujien kielelliset resurssit ovat aina potentiaalisesti mukana. Myös uudet opetus suunnitelmat painottavat kielitietoista opiskelua ja koulun kielellisten resurssien käyttöönoton tärkeyttä (Opetushallitus 2014a, 2014b, 2015). Tämä aihe kiinnostaa myös opetustilannetta toiminnallisesta ja ekologisesta näkökulmasta tarkastelevia kielentutkijoita (van Lier 2000; Kramsch & Whiteside 2008).

Monikielisten resurssien käyttämistä vuorovaikutuksessa tarkastellaan tässä kokoelmassa erityisesti Maria Ahlholmin, Marjo Savijärven ja Karita Mård-Miettisen, Anu Palojärven ja Åsa Palviaisen artikkeleissa. Näistä kaksi viimeksi mainittua artikkelia avaa näkymiä monikielisen päiväkodin arkeen. Ahlholmin artikkelissa on puolestaan tarkastelun kohteena alakoulun monikielinen valmistavan opetuksen luokka. Analyysi pohjautuu ekologisteen viitekehukseen ja sen kohteena on englannin rooli vuorovaikutuksen resurssina luokassa, jossa kukaan ei puhu englantia äidinkielenään. Ahlholm osoittaa selkeitä sosiaalisia ja kielellisiä perusteita sille, että oppilas, jonka kielirepertuaariin englanti ei kuulu, hyödyntää ympäristöstä saamia tarjoumia pyrkiessään tasavertaiseksi osallistujaksi luokan vuorovaikutustilanteeseen. Savijärvi tarkastelee keskusteluanalyysin keinoin päiväkotilasten äidinkielen, suomen, roolia toisen kielen oppimisen tukena ruotsinkielisen kielikylpypäiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Hän näyttää, miten tuo rooli muuttuu ajan myötä lasten ruotsin kielen taitojen kehittyessä. Aluksi suomen kielen käyttö toimii Savijärven aineistossa nimenomaan oppimisen tukena, myöhemmin taas korostuu sen rooli vuorovaikutuksen resurssina päiväkodin arjessa. Mård-Miettisen, Palojärven ja Palviaisen tutkimuksen kohteena on puolestaan kaksikielinen pedagogiikka suomenkielisessä päiväkodissa, jossa yksi opettaja käyttää arjen tilanteissa myös ruotsia. Mård-Miettinen, Palojärvi ja Palviainen analysoivat artikkelissaan nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita ja opettajan haastatteluja. Tämä kaksoisvalotus osoittaa konkreettisesti, miten opettajan tietoisuus kielivalinnoistaan ja niitä ohjaavista periaatteista vaikuttaa kielten väliseen sujuvaan työnjakoon ja opetustilanteiden kulkuun.

3.3 Tutkimuskohteena kielen oppimista ja monikielisyyttä koskevat käsitykset

Autenttisten kielenkäyttötilanteiden, opetustilanteiden ja oppilaiden ja opettajien haastattelujen sekä oppijoiden tekstien ohella tämän kokoelman artikkeleiden aineistona on käytetty myös kyselyitä. Kyselyt tulivat esiin jo edellä yhtenä aineistona Aallon ja Tarnasen aineenopettajien kielitietoisuutta kartoittavassa artikkelissa. Perinteisesti kyselyaineistoja onkin käytetty kielenkäyttöä, kielen oppimista ja opetusta koskevia käsityksiä tutkittaessa (Barcelos & Kalaja 2011). Siv Björklund, Sanna Pakarinen ja Karita Mård-Miettinen kartoittavat artikkelissaan kielikylpykoululaisten käsityksiä omasta kielitaidostaan ja monikielisyydestään. Heidän tutkimistaan yläkoululaisten kyselyvas-

tauksista paljastuu toisaalta oppilaiden rohkeus ja tietoisuus omista kielellisistä resursseistaan, toisaalta käsitysten rajallisuus: kaikkea kielellistä osaamista ei tunnusteta eikä tunnisteta monikielisyudeksi tai kielitaidoksi.

Julkaisun päättää Johanna Kompan artikkeli, jonka aiheena ovat työnantajien ja yritysten käsitykset kielenoppimisesta osana työelämään sopeutumista. Kompan aineistona on kysely, jossa kartoitettiin näkemyksiä suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeesta ammatissa toimimisen näkökulmasta. Tästä aineistosta aukeaa näköala luokahuoneen ulkopuolelle työelämään. Vastauksista välittyy käsitys työelämän kielitaidosta erikoisanan sanaston hallintana, taitona, joka maahanmuuttajataustaisen tulee itse hankkia. Toisaalta kyselyaineistossa toistuu myös näkemys työyhteisön vastuusta ja siitä, että kunkin työyhteisön olisi harjaannuttava tukemaan suomen kielen oppimista.

4 Lopuksi

Tämän kokoelman artikkelit osoittavat, että vieraalla ja toisella kielellä oppimisen kysymykset ovat moniulotteisia ja vaativat siksi myös tutkimusotteilta moniulotteisuutta. Kielen oppimisen erilaiset ympäristöt ja niiden tarjoamat oppimista edistävät mahdollisuudet, kielen ja tiedonalan oppimisen yhteys sekä tietoisuus kielistä oppimisen resursseina vaikuttavat keskeisesti vieraalla ja toisella kielellä oppimisen, opiskelun ja opetuksen onnistumiseen. Nämä näkökulmat ovat myös tutkimuksessa keskiössä. Niitä tarkastellaan tässä julkaisussa niin käytänteiden kuin käsitysten kautta, monikielisyiden, monimuotoisuuden ja kielitietoisuuden teemoihin kytkeytyen.

Tämä yhdeksän artikkelin kokonaisuus kertoo siitä, että suomalainen vieraalla ja toisella oppimisen ja opettamisen tutkimus on vireää ja että kielikylpy-, CLIL- ja S2 -tutkimusalueita yhteen tuomalla voidaan kirkastaa yhteisiä kysymyksenasetteluja. Vuoropuhelu jatkokoon.

Kirjallisuus

- Atkinson, D. 2011. Introduction: Cognitivism and second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 1–23.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281–289.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2014. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 1–26.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula & U. Smit (toim.) 2010. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 109–124. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Jakonen, T. 2014. *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0>.
- Kaplan, R. 2002. *Input, interaction and second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & A. Whiteside 2008. Language ecology in multilingual settings. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645–671.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869>.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen – nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Little, D., C. Leung & P. Van Avermaet 2014. *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. 1998. Curriculum decision-making in content-based language teaching. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (toim.) *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 35–63.
- Nevasaari, E. 2015. *Bakom orden – språkbadslevers kontextuella begreppsstrukturering*. Acta Wasaensia 319. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-587-9.pdf.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia nr 194. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-237-3.pdf.
- Nikula, T. & K. Mård-Miettinen 2014. Language learning in immersion and CLIL classrooms. Teoksessa J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/hop.18.lan10.
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Opetushallitus 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus.
- Opetushallitus 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.

- Ortega, L. 2011. SLA after the social turn: where cognitivism and its alternatives stand. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 167–180.
- Rose, D. & J. Martin 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>.
- Schleppegrell, M. 2004. *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shore, S. & K. Rapatti (toim.) 2014. *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus kouluissa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Swain, M. & K. E. Johnson 1997. Immersion education: a category within bilingual education. Teoksessa K. E. Johnson & M. Swain (toim.) *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 143–167.
- Tedick, D. J., D. Christian & T. W. Fortune (toim.) 2011. *Immersion education: practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters.