



Struktuurit ja pelit kielenoppimisen alkuvaiheen tukena

Vastaantulo-hankkeessa on perehdytty kielenoppimisen alkuvaiheeseen ja suullisen kielitaidon kehittymiseen valmistavassa opetuksessa. Oppilaan aloittaessa koulunkäynnin uudella kielellä, on kielenoppimisen kannalta merkityksellistä päästä osallistumaan vuorovaikutukseen luokkatovereiden ja opettajien kanssa sekä oppia vuorovaikutuksessa relevanttia, autenttista ja merkityksellistä kieltä. Tässä artikkelissa tarkastelen struktuurien ja vuorovaikutukseen ohjaavien pelien merkitystä kielenoppimisen alkuvaiheessa olevan oppijan suullisen kielitaidon kehittymisen kannalta. Tarkastelu pohjautuu Vastaantulossa alakoulun valmistavan opetuksen ryhmässä kuvattuun videomateriaaliin sekä pro gradu -tutkielmaani.

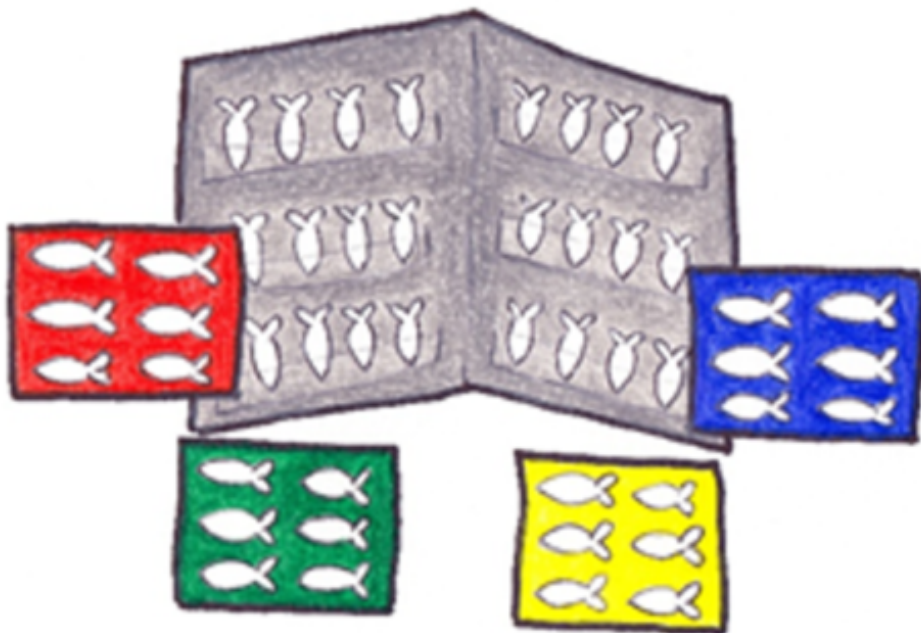
Julkaistu: 18. huhtikuuta 2019 | Kirjoittanut: Anni Ratilainen

Toteutin tutkielmassani tapaustutkimuksen tarkastellen videoita pelitilannetta erään vuorovaikutuksellisen pelin pelaamisesta perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmässä. Aineisto videoitiin osana Vastaantulo-hanketta. Tutkimukseni aineistoksi valikoitui juuri nimenomainen videoitu pelitilanne, sillä siinä oli runsaasti puhetta, ja halusin selvittää tarkemmin, miten peli auttaa oppilaita tuottamaan puhetta. Tarkastelin mikroetnografian avulla, millaisen muotin peli tarjosi kielenoppijan vuorovaikutukselle, millaista puhetta oppilas tuotti pelissä sekä millainen oli opettajan merkitys pelitilanteessa. Artikkelissa esiintyvät nimet ovat pseudonyymejä.

Pelin struktuuri tukee kielenoppimisen alkuvaiheessa olevan oppilaan suullista tuottamista

Tutkimassani pelitilanteessa neljä alakouluikäistä, kielitaidoiltaan eritasoista oppilasta ja koulunkäynninohjaajaharjoittelija (tästedes opettaja) pelaavat peliä, jossa tavoitteena on kerätä omaan alustaansa kuusi tietyn väristä kalaa (ks. kuva 1). Kalat ovat ylösalaisin ja jokaisen

kalan päällä on jonkin eläimen kuva. Pelaajat kysyvät vuorotellen *onko x-värinen kala x-eläimen takana*. Pelin ohjaaja (opettaja tai joku oppilaista) vastaa pelaajan kysymykseen katsottuaan värin kalan takaa. Mikäli kala on oikean värinen, pelaaja saa kalan alustaansa.



Kuva 1 Kalapeli

Seuraava kuva havainnollistaa sitä, kuinka pelissä toistuva fraasi toimii muottina oppilaan omalle tuottamiselle. Kuvassa alleiviivatut lauseenjäsenet pysyvät samoina ja oppilas täydentää fraasiin kaksi osaa, joihin pelin visuaaliset vihjeet ovat apuna (ks. kuva 2). Fraasi oli oppilaiden nähtävissä myös kirjoitettuna.



Kuva 2 Pelifraasi ja sen visuaaliset vihjeet

Peliin kuuluvat visuaaliset materiaalit olivat pelin aikana yhteisen huomion kohteena ja keskeisiä sekä kielen ymmärtämisen että tuottamisen kannalta. Vuorovaikutus rakentui niiden ympärille ja pelissä tarvittavia sanoja oli helppo kysyä osoittamalla visuaalisia vihjeitä. Mahdollisesti juuri pelin tarjoamien visuaalisten vihjeiden vuoksi nonverbaalilla vuorovaikutuksella oli pelin vuorovaikutuksessa keskeinen rooli. Nonverbaalia vuorovaikutusta käytettiin pelitilanteen aikana paljon sanallisten viestien tukena, mutta myös ensisijaisena viestimiskeinona, esimerkiksi sanoja kysyttäessä. Ensimmäisessä litteraattiesimerkissä rivillä 04 Viktor käyttää osoittamista ymmärretyksi tulemisen varmistamiseen, samalla kun hakee sanan oikeaa muotoa ja ääntämistä.

Visuaalisten materiaalien läsnäolo auttoi oppilaita myös ymmärtämään pelin tavoitteen. Itsessään peliin liittyen ei ilmennyt lainkaan ymmärtämisen ongelmia koko pelitilanteen aikana. Huomattavasti vaikeampaa oli esimerkiksi neuvotella säännöistä, sillä siinä vuorovaikutus rakentui enemmän vain sanallisen viestin varaan.

Tämän litteraattiesimerkin tilanne on pelin alusta, jossa suomea noin kuukauden verran opiskellut Viktor tuottaa pelifraasin ensimmäistä kertaa pelin aikana.

- 01 Evelia-ope: viktor sun vuoro
- 02 Viktor: ää onko öö (.) punainen öö-
- 03 Evelia-ope: kala (.) punainen
- 04 Viktor: kala öö khrahven takana ((osoittaa kirahvin kuvaa))
- 05 Evelia-ope: ei Khirahvi (.) kirahvi
- 06 Viktor: khi- [kirahvi]
- 07 Vera: [kirahvin]
- 08 Viktor: kirahvin
- 09 Evelia-ope: kirahvin (.) takana

Kuten esimerkistä näkyy, Viktor tarvitsee pelin alussa fraasin tuottamiseen runsaasti opettajan tukea. Pelin edetessä fraasin tuottaminen sujuvoitui, sen tuottamiseen kului huomattavasti vähemmän aikaa eikä opettajan apua enää tarvittu. Seuraava esimerkki on pelitilanteen lopusta.

Viktor: onko sininen kala (2,0) apina:: takana

Pelissä oppilaille oli mahdollisuus havainnoida muiden puhetta ja sen pohjalta tuottaa fraasi itse. Tällainen tilanne, jossa oppilaalla on mahdollisuus olla samaan aikaan sekä aktiivinen kielen vastaanottaja että tuottaja, on kielenoppimisen kannalta tehokkainta. Pelaamisen

konteksti teki toistosta vuorovaikutuksellisesti merkityksellistä ja motivoivaa. Oppilaat olivat erittäin sitoutuneita sekä kuuntelemaan että puhumaan koko pelitilanteen ajan.

Pelissä vuorovaikutuksen kulku on ennakoitavissa

Tutkimani pelitilanne vastasi funktionaalisen kielenopetuksen toiveisiin varsin hyvin. Pelin strukturi tarjosi tukea kielen suulliselle tuottamiselle – oppilaat tuottivat pelin aikana paljon puhetta ja pelissä kommunikoitiin tilanteissa, jotka pelin konteksti teki merkityksellisiksi. Pelin avulla tuotettiin kokonaisia kysymyslauseita pelifraasin avulla, kerrytettiin sanastoa ja samalla harjoiteltiin myös kielen rakenteita ja sanojen taivuttamista. Pelin strukturi ohjasi kommunikoimaan kohdekielellä: pelitilanteen aikana selkeästi suurin osa puheesta tuotettiin suomeksi. Oppilaiden puheen määrät erosivat jonkin verran toisistaan, mutta reilun 20 minuutin pelitilanteen aikana hiljaisinkin oppilas puhui kuitenkin yli 50 kertaa. Aineistossa kielitaidon taso ei yksinään selittänyt puheen määrää. Siihen vaikuttanevat myös esimerkiksi ryhmän sosiaalinen ja kielellinen koostumus sekä oppilaiden sosiaaliset taidot ja yksilölliset ominaisuudet. Myöskään muiden kielten käyttö ei pelissä näyttänyt olevan yhteydessä niitä käyttävän oppilaan heikompaan suomen kielen taitoon – pelissä eniten muita kieliä käyttänyt oppilas käytti eniten myös suomea.

Seuraavat strukturit pelissä tukivat oppilaiden omaa tuottamista: tasa-arvoinen vuorottelu- ja istumajärjestys, pelitilanteen ja pelin säännöt, pelivuorojen tuttuus ja toistuvuus, visuaaliset ja fyysiset vihjeet, muiden pelaajien antama malli, kielenainesten kierrätys sekä samanlaisena toistuva pelifraasi. Pelaamisen konteksti itsessään ohjasi siihen, että jokainen oppilas puhui. Peliin kuuluva vuorottelujärjestys takasi, että jokainen oppilas sai tuottaa pelifraasin yhtä monta kertaa. Pelatessa istuttiin ryhmätyöpöydän ympärillä, jossa kukaan ei ollut toista enempää huomion kohteena. Ennen pelin alkua opettaja oli ohjeistanut, että pelifraasi tulee tuottaa kokonaan suomen kielellä. (Muiden kielten käyttöä pelitilanteen aikana ei kuitenkaan kielletty.) Tämä sääntö ohjasi oppilaiden toimintaa koko pelin ajan ja oppilaat kiinnittivät huomiota myös toistensa tuottaman kielen huolellisuuteen. Pelin säännöt ohjasivat vuorovaikutuksen kulkua ja samanlaisena toistuvat pelivuorot kävivät tutuiksi jo muutaman kierroksen jälkeen. Tuttuus ja ennakoitavuus auttoivat oppilaita kuuntelemaan ja ymmärtämään toisiaan sekä tuottamaan omat vuoronsa yhä sujuvammin pelin edetessä.

Samalla, kun peli strukturoi ja ohjasi oppilaiden tuottamaa kieltä tarkasti, se tarjosi paikkoja myös avoimelle vuorovaikutukselle. Pelin vuorovaikutuksen ennakoitavuus ja tuttuus vapautti oppilaiden resursseja myös vapaaseen tuottamiseen. Pelin strukturiin kuuluvan puheen lisäksi pelissä oli myös muuta puhetta, kuten tarvittavien sanojen hakemista ja kysymistä, rinnakkaiskeskusteluja, vuoron ilmaisuja ja säännöistä neuvottelua. Kaikki pelin aikainen vuorovaikutus kuitenkin liittyi sen tapahtumiin ja tuotettiin suurimmaksi osin suomeksi. Tulkitseen myös pelin aikana tapahtuneen avoimemman vuorovaikutuksen myönteiseksi kielenoppimisen kannalta.

Oppilaat olivat aktiivisia toistensa pelivuorojen aikana ja puhetta tuotettiin yhdessä. Muiden pelaajien puhetta täydennettiin ja sanahakuihin vastattiin. Pelin aikana ilmenneitä vieraita sanoja toisteltiin ja tunnusteltiin, ilman että opettaja erikseen pyysi. Oppilaat kiinnittivät paljon huomiota myös toistensa tuottaman kielen muotoon ja korjasivat kielen rakenteita omaloitteisesti. Välillä esimerkiksi sanojen taivutus nousi yhteisen ihmettelyn kohteeksi ja viimeistään opettajan avulla löydettiin oikea muoto.

Vuorovaikutteinen pelaaminen oppimisympäristönä

Pelaamisen avulla tapahtuvaa kielenoppimista voidaan tarkastella myös oppimisympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kautta: peli tarjoaa vuorovaikutukselle kehykset, joiden sisällä syntyy kielenoppimisen kannalta edullisia oppimisen paikkoja eli tarjoumia (Piirainen-Marsh & Tainio, 2009, 180). Tarkasteleman pelitilanne sisälsi kielenoppimiselle monenlaisia tarjoumia, joista kuitenkin vain osa tuli oppilaiden tai opettajan aktiivisen huomion kohteeksi, kun vuorovaikutus eteni nopeaan tahtiin. Tarjoumien hyödyntämiseen vaikuttivat esimerkiksi oppilaiden yksilölliset piirteet ja sosiaalinen toiminta. Oppilaiden väliset erot näkyivät esimerkiksi siinä, kuinka aktiivisesti he korjasivat omia virheitään, toistivat opettajan ja muiden oppilaiden tekemiä korjauksia sekä kysyivät itselleen vieraita sanoja tuttuihin turvautumisen sijaan.

Oppimisen paikkojen hyödyntämiseen vaikutti myös opettajan läsnäolo – pelaaminen oli luonteeltaan erilaista opettajan ollessa poissa ja silloin, kun hän osallistui peliin. Kun opettaja oli poissa, keskityttiin enemmän pelin voittamiseen liittyviin tavoitteisiin, kun taas opettajan ollessa paikalla kieli oli enemmän keskiössä. Opettajan läsnäolo sai oppilaat korjaamaan toistensa virheitä, tuottamaan huolellisempaa kieltä, keskittymään sanojen taivuttamiseen sekä puhumaan enemmän yksi kerrallaan ja pidempiä vuoroja. Opettajan ei tarvinnut toimia kovinkaan aktiivisesti, vaan pelkästään hänen läsnäolonsa sai oppilaat kiinnittämään huomiota kieleen. Opettajan läsnäolo auttoi myös suuntaamaan oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista sekä yhdistämään peliin liittyvät tavoitteet laajempiin kielenoppimiselle asetettuihin tavoitteisiin.

Myös aiemmissa tutkimuksissa pelaamisen potentiaali kielenoppimisen oppimisympäristönä on nostettu esiin. Esimerkiksi Lehtonen ja Vaarala (2015) ovat kirjoittaneet lisääntyneestä kiinnostuksesta pelejä kohtaan suomi toisena kielenä -opetuksessa kielenopetuksen kehittyessä funktionaalisemmaksi. Aiemmissa tutkimuksissa pelaamiseen on liitetty oppimisen mielekkyys, vuorovaikutteisuus, yhteistoiminnallisuus ja holistisuus. Peleissä käytettävää kieltä on kuvailtu autenttiseksi, hyödylliseksi ja relevantiksi. Tutkimuksissa pelaaminen on ollut yhteydessä erityisesti sanaston kasvuun, sujuvan ja nopeatempoisen kommunikaation harjoitteluun sekä kielenkäyttöön liittyvän ahdistuksen vähenemiseen pelaamisen ajaksi. (Ks. Tomlinson & Masuhara, 2009, 20; Sundqvist & Sylvén, 2012, 204; Reinders & Wattana, 2012, 156, 185.)

Vuorovaikutuksessa tarvitaan struktuureita ja rutiineja

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opitaan autenttista kieltä ja omaksutaan samalla kulttuuriin kuuluvia vuorovaikutussääntöjä ja -normeja. Kielenoppimisen alkuvaiheessa olevan oppijan on keskeistä kerryttää sanastoaan ja opetella usein toistuvia fraaseja. Vuorovaikutuksessa opitaan keskeisimpiä ilmauksia niiden oikeassa käyttöyhteydessä. Ilmaukset eivät jää oppijan mieleen yksittäisinä sanoina, vaan kokonaisuuksina, joihin yhdistyy ilmauksen käyttö, merkitys ja muoto (Mustonen, 2015, 295). Paitsi että sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla opitaan keskeistä arkipäivän sanastoa ja hyödyllisiä, toistuvia fraaseja, opitaan samalla myös kielen rakenteita. Rakenteiden oppiminen tapahtuu *implisiittisesti*: rakenteita opitaan ensin havaitsemaan ja sitten käyttämään. Rakennetta koskevan säännön nimeämisen tulisi tapahtua vasta viimeisenä – oppilas voi käyttää rakennetta kielessään, vaikka ei vielä osaisikaan nimetä sitä, kuten edellä esittelemässäni pelitilanteessa tapahtui. (Ks. Fillmore, 1979, 209; Goldberg & Casenhiser, 2008, 204–208; Honko, 2015, 4–6; Möttönen & Ahlholm, 2018, 78–82.)

Pelkkä kieliympäristössä oleilu ei tue oppimista, vaan tarvitaan aitoa osallisuutta vuorovaikutukseen. Lasten keskinäinen vuorovaikutus voi olla luonteeltaan myös sellaista, että se sulkee alkuvaiheessa olevan kielenoppijan ulkopuolelle. Kielitaidoltaan heikomman oppilaan on vaikeaa osallistua etenkin vapaisiin vuorovaikutustilanteisiin, kuten leikkiin. (Cekaite & Evaldsson, 2017; Kurhila, 2006.) Tarvitaan konkreettisia keinoja, joiden avulla autetaan oppijaa seuraamaan vuorovaikutuksen kulkua sekä rohkaistaan häntä kommunikoimaan vähäiselläkin kielitaidolla. Opettajan täytyy tietoisesti kiinnittää huomiota siihen, että luokan vuorovaikutustilanteet ohjaavat myös kielitaidon alkuvaiheessa olevaa oppilasta osallistumaan.

Luomalla luokkaan tietoisesti rutiininomaisia oppimistilanteita, opettaja voi tukea kielenoppimisen alkuvaiheessa olevan oppilaan osallisuutta. Rutiinit ovat samankaltaisina toistuvia vuorovaikutustilanteita, joissa oppilas pystyy ennakoimaan, päättämään ja arvaamaan suullisten viestien sisältöä. Tällaisessa tilanteessa, jossa oppilaan ymmärrys helpottuu, vapautuu resursseja myös oman puheen tuottamiselle. Rutiineihin on hyvä kuulua myös ymmärtämistä tukevia visuaalisia ja fyysisiä vihjeitä. (Savijärvi, 2011, 112–113.) Pelaamisen lisäksi yksi esimerkki tällaisesta on aamurutiinit, joissa päivä aloitetaan esimerkiksi viikonpäivän, päivämäärän ja säätilan sekä tulevan päivän ohjelman läpikäymisellä. Oppijoiden tuntiessa rutiinin voi koko vuorovaikutus tapahtua oppilasjohtoisesti.

Oppilaan osallistumista voidaan tukea myös luokan yleisen toimintakulttuurin ja sääntöjen avulla. Rosénin ja Wedinin (2015, 129) mukaan luokahuonevuorovaikutus tukee kielenoppimista parhaiten silloin, kun oppijoilla on tilaa puhua ja käyttää pitkiäkin puheenvuoroja, mutta puheenvuoroja käytetään yksi kerrallaan ja toisia kuunnellaan. Vuorovaikutukseen osallistumista voidaan helpottaa myös vertaisryhmän pienellä koollla ja vuorovaikutukseen kannustavalla istumajärjestyksellä. Eittämättä myös oppijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, sosiaalisilla taidoilla sekä oppijan hyödyntämällä

kognitiivisilla ja sosiaalisilla strategioilla on keskeinen merkitys (ks. Fillmore, 1979). Oppija voi osallistua kommunikaatioon vähäiselläkin kielitaidolla toistamalla ja kierrättämällä kielenaineiksia keskustelussa (Savijärvi, 2011, 212).

Kielenoppimista tukevassa vuorovaikutuksessa oppijoilla on riittävästi tilaa puhua sekä mahdollisuuksia käyttää kieltä autenttisesti ja merkityksellisesti, mutta sitä ohjaavat säännöt, struktuurit ja rutiinit. Kielenoppimisen alkuvaiheessa olevan oppijan ymmärrystä helpottavat toistuvat ja ennakoitavat vuorovaikutustilanteet, joissa sanallisen viestin tukena on myös nonverbaaleja vihjeitä. Vuorovaikutukseen osallistuakseen oppilas siis tarvitsee muotteja ja malleja, joita rutiininomaiset oppimistilanteet voivat tarjota. Esittelemäni pelitilanne toimi tarkoituksenmukaisesti oppilaan oman tuottamisen muottina. On kuitenkin huomioitava, että pelin tarjoumien hyödyntämiseen tarvitaan esimerkiksi opettajan tukea ja että missä tahansa pelissä kielenoppimiselle edullinen struktuurimaisuus ei toteudu. Pelaaminen ei ole taikasana vaivattomaan oppimiseen, mutta oikein valittu peli voi tarjota oppilaan tarvitseman strukturoidun oppimisympäristön suullisen tuottamisen harjoitteluun.

Anni Ratilainen, KM, työskentelee parhaillaan Vastaantulossa konferenssisihteerinä.

Lähteet

- Cekaite, A. & Evaldsson, A.-C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), 451–476.
- Fillmore, L. W. (1979). Individual Differences in Second Language Acquisition. Teoksessa C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (toim.), *Individual Differences in Second Language Acquisition* (s. 203–228). New York: Academic Press.
- Goldberg, A. & Casenhiser, D. (2008). Construction learning and second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (s. 197–215). New York: Routledge.
- Honko, M. (2015). Kohti vahvempaa sanastonhallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(2).
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45632/kohti-vahvempaasanastonhallintaa-ajatuksia-sanastonhallinnasta-ja-sanaston-omaksumisentukemisesta.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45632/kohti-vahvempaasanastonhallintaa-ajatuksia-sanastonhallinnasta-ja-sanaston-omaksumisentukemisesta.pdf?sequence=3&isAllowed=y>)
- Kurhila, S. (2006). Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisissä päiväkotiryhmissä. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana: Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. *Kieli* 17 (s. 30–54). Helsinki: Helsingin yliopiston

suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

Lehtonen, T. & Vaarala, H. (2015). Pelisilmää – pelaaminen osana kielenopetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelisilmaa-pelaaminen-osana-kielenopetusta> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelisilmaa-pelaaminen-osana-kielenopetusta>)

Mustonen, S. (2015). *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Humanities 255.

Möttönen, T. & Alhholm, M. (2018). The Toisto-method: speech and repetition as a means of implicit grammar learning, *SKY Journal of Linguistics*, 31, 71–105.

Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. (2009). Collaborative Game-play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 167–183.

Reinders, H. & Wattana, S. (2012). Talk to Me! Games and Students' Willingness to Communicate. Teoksessa H. Reinders (toim.), *Digital games in language learning and teaching* (s. 156–188). New York: Pearson.

Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet. Ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Savijärvi, M. (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikyöpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki.

Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer Games and Swedish Learners' L2 English Vocabulary. Teoksessa H. Reinders (toim.), *Digital games in language learning and teaching* (s. 189–208). New York: Pearson.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. *Simulation & Gaming*, 40(5), 645–668.

Artikkeliin viittaaminen

Ratilainen, A. (2019). Struktuurit ja pelit kielenoppimisen alkuvaiheen tukena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/struktuurit-ja-pelit-kielenoppimisen-alkuvaiheen-tukena> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/struktuurit-ja-pelit-kielenoppimisen-alkuvaiheen-tukena>)