



Kaksi-/monikielisille oppilaille suunnattu pedagogiikka: limittäinen kielentäminen

OHJEITA OPETTAJILLE



Johdanto

Tämä ohje on tarkoitettu monikielisten oppilaiden kanssa toimiville opettajille ja muille koulutukseen osallistuville henkilöille. Se sisältää ohjeita limittäisen kielentämisen toteuttamisesta. Se on pedagoginen lähestymistapa, joka mahdollistaa kaikkien kielentämisen käytäntöjen käytön oppimistilanteissa. Ohje perustuu tutkimusnäyttöön siitä, miksi tämä opetustapa tukee oppimista ja miten sen tulokset voidaan saavuttaa parhaiten. Tässä ohjeessa kuvataan aineiston avulla limittäisen kielentämisen pedagogiikan periaatteita ja suositeltuja käytäntöjä. Limittäisen kielentämisen käsitettä ja pedagogiikkaa käsitellään kohdassa 1.3.

Tämä ohje on jaettu kolmeen pääkohtaan:

1. Hankkeen, siihen osallistuvien lasten ja pedagogiikan esittely
2. Periaatteista käytäntöön
3. Käytännön ohjeita:
 - Tiedon kerääminen
 - Resursointi
 - Käytännön arviointi.

Tämän ohjeen lukeminen

Ohje sisältää erilaisia kuvakkeita, jotka auttavat löytämään tiedot nopeammin.

-  Opettajien esittämiä kysymyksiä limittäisen kielentämisen pedagogiikasta ja siihen liittyvistä asioista
-  Videoaineistoa ROMtels-hankkeesta
-  Lisätietolähteitä
-  Viittaus ROMtels-sivustoon
-  Tutkimusaineiston lähteitä



Tästä oppaasta on saatavilla kaksi versiota: paperinen versio ja sähköinen verkkoversio, joka on saatavilla tutkimushankkeen verkkosivuilta <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .

Paperiseen versioon on lisätty verkko-osoitteita verkkosivustoon, jolla on mahdollista katsella esimerkkivideoita. Ne on upotettu linkkeinä ohjeen verkkoversioon. Videoaineisto koostuu kahdentyyppisistä materiaaleista:

- Tehtäväkyselyitä varten luoduista videoista, joissa hahmot puhuvat englantia ja limittäistä kieltä, joka koostuu seuraavista: Itä-Slovakian romanikielestä ja slovakista; Tšekin vlašista ja slovakista; ursarista ja romaniasta (saatavilla osoitteessa <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> ).
- Videoista, joissa lapset (ja vanhemmat) ratkaisevat tehtäviä ja käyttävät limittäistä kielentämistä oppimisessa <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> . Nämä videot on jaettu seuraaviin luokkiin: limittäinen kielentäminen ja käytännössä oppiminen; limittäinen kielentäminen ja osallistuminen; luontainen limittäinen kielentäminen ja tietoisuus kielivalinnasta sekä limittäinen kielentäminen ja tunteet.



Paperisessa versiossa on lisäksi linkkejä työkaluihin ja sovelluksiin, jotka ovat ilmaiseksi ladattavissa hankkeen verkkosivuilta (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> ). Linkit on upotettu verkkoversioon. Ne on luokiteltu seuraavasti:

- Microsoftin kosketuslaitteilla (ei Apple- tai Android-laitteilla) käytettävät työkalut, jotka tukevat oppimista ja joilla tallennetaan aineistoa ryhmissä tapahtuvaa ongelmanratkaisua varten: muistio*, piirtoruutu*, ääninauhuri*, kamera*, postikortti*, historian aikajana*, äänestys sekä kaksikielinen puhe-/kuvasanakirja.
- Microsoftin kosketuslaitteilla (ei Apple- tai Android-laitteilla) käytettävät tehtäväsovellukset, jotka tukevat oppimista ryhmissä tapahtuvan ongelmanratkaisun kautta. Muokattavissa eri ikäryhmien ja opetusaiheiden mukaan: Carroll- tai Venn-diagrammi, ostamistehtävä, muistipeli; löydä erot, ruudut*, kolmiot*, eläinrata*.

*Tähdellä merkityjä kohteita ei voi muokata. Huomautus: jos kohdetta ei ole merkitty tähdellä, se on täysin muokattavissa eri ikäryhmien ja opetusaiheiden mukaan (lisätietoja on kohdassa 3.2). Asiakirjoja ja ohjattuja toimintoja videoiden, työkalujen ja sovellusten käytön tueksi on saatavilla osoitteessa: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> .

1.1 | Tutkimushankkeen esittely: ROMtels (Roma translanguaging enquiry learning space)

Hanke toteutettiin neljässä Euroopan maassa: Isossa-Britanniassa, Ranskassa, Suomessa ja Romaniassa. Se kesti kaksi ja puoli vuotta. Hankkeen tavoitteena oli parantaa itäeurooppalaisten kulkurikansojen lasten ja erityisesti romanilasten oppimista eurooppalaisissa alakouluissa (5–11-vuotiaat) ja ranskalaisessa yläkoulussa (15-vuotiaat ja nuoremmat) sekä tukea oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota oppimissaavutusten parantamiseksi. Hanke syntyi vastauksena aineistoon, jonka mukaan koulujen romani- ja kulkurikansataustaiset oppilaat jäävät läsnäolossa ja oppimissuorituksissa johdonmukaisesti jälkeen kansallisista keskiarvoista koko Euroopassa (http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf), ja erityisesti hankkeen kumppanimaissa. Hankkeen taustalla on myös vähentynyt (tai olematon) kotikielen käyttö luokkahuoneissa (ikävuodet 5–11) opetustyökaluna, jolla voitaisiin parantaa niiden oppilaiden suorituksia, joiden kotikielenä (tai -kielinä) on jokin muu kuin koulun opetuskieli.



HUOMAA: videoiden tekemistä millä tahansa kielellä tukevaa materiaalia on osoitteessa:

https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/romtels/CreatingScreenVideos_updated.pdf

Hanke aloitettiin Isossa-Britanniassa yhdistämällä kaksi teknologiaa (digitaalinen älypöytä ja suuret 360 asteen projektionäytöt) mukaansatempaavaksi virtuaaliseksi oppimistilaksi. Lapset käyttävät tilaa tutkijoina, jotka ratkaisevat tehtäväkyselyitä (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/overviewenquiries/>  verkkosivuilla on esitelty neljä eri tehtävää). Lapsille puhuessaan oppimistilan hahmot käyttävät englantia sekä limitistä kieltä, jossa yhdistyvät romanikieli ja lasten itäeurooppalainen kieli. Tilassa selvitetään ongelmia ja ratkotaan tehtäviä. Lapset tekevät yhteistyötä ratkoessaan ongelmia, mikä tukee merkityksellistä kielen käyttöä limitäisen kielentämisen kautta.



OIKEALLA

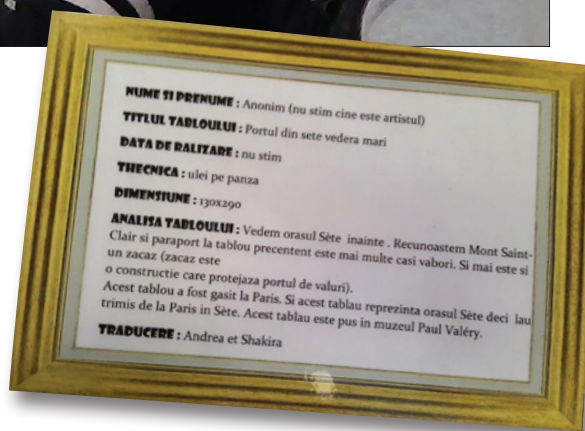
Pysäytyskuva

Gatesheadissa sijaitsevan varaston omistajaa Edward Moorea käsittelevästä filmistä. Tynesiden suuren tulipalon on raportoitu alkaneen tästä varastosta



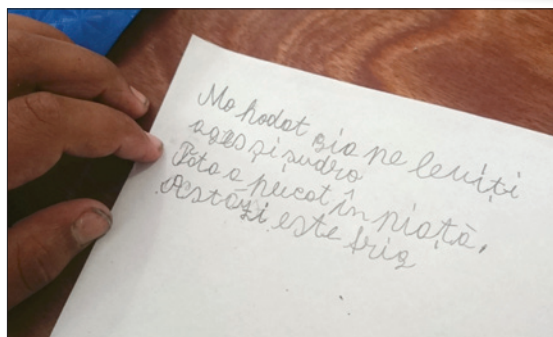
VASEMMALLA
Lapsia ja
vanhempia
tekemässä
yhteistyötä, Sète,
Ranska

Kokemukset välitettiin ranskalaisille kumppaneille, jotka toteuttivat osallistavan taideharjoituksen museossa Sêten kaupungissa. Lapset ja vanhemmat kävivät museossa ja analysoivat neljää maalausta. Tämän jälkeen he esittelivät analyysinsä limittäisellä kielellä museon näyttelykorteissa.



Romaniassa kotikielen käyttö oppimisessa on kehittynyt luontaisesti koulun olosuhteiden vuoksi (katso osoitteesta <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/> lisätietoja tincalaisesta koulusta), ja sitä on alettu käyttää muodollisemmin luokahuoneopetuksessa. Lapsia kannustettiin kirjoittamaan romanikielellä ja korturare-murteellaan hyödyntäen romanikielen standardoituja muotoja, joita Romaniassa kehitetään parhaillaan.

Yhteistyö vanhempien kanssa ja opettajien romaniyhteisöihin suhtautumisen



REUNIMMAISENA
VASEMMALLA
Limittäinen
kielentäminen
oppimisen
apuna, Tinca,
Romania

VASEMMALLA
Romanikielistä
kirjoitusta,
Romania

muuttaminen muodostavat keskeisen osan hanketta. Vanhemmat tarjoavat koululle tietoa lastensa kulttuurillisesta ja kielellisestä taustasta, kun he luottavat siihen, että opettajat kunnioittavat, arvostavat ja hyödyntävät tätä tietoa lasten oppimisen ja sosiaalisen osallisuuden tukemisessa. Samalla perheet saavat enemmän tietoa muodollisesta opetuksesta. Lisätietoja hankkeen toteutuksesta on ROMtels-asiakirjassa 3: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/>. Katso myös ROMtels-käsikirja 3 osoitteesta: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 



Lisätietoja kunkin kumppanin työstä on osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg2/>



Täysi projektiraportti on saatavilla täällä: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/> (WG6.2)

1.2 | Oppilaiden esittely

ROMtels-hankkeeseen osallistui oppilaita kuudesta koulusta (5 alakoulua ja yksi yläkoulu) oheisen taulukon mukaisesti.

Paikka	Ikäluokat	Huomautuksia
Newcastle upon Tyne, Englanti	2 alakoulua (iät 7–11)	Koulu 1: 27 tunnistettua kieltä, englanti vieraana kielenä (EAL) 58 %:lla 1. vuosiluokalla ja 87 %:lla 5. vuosiluokalla. Koulu 2: englanti vieraana kielenä 95,22 %:lla, 8,8 % (63 lasta 712:sta) romaneja.
Sète, Ranska	1 alakoulu, 1 yläkoulu	Näissä kouluissa yhteensä 9 romanioppilasta. Yläkoulu: ranska vieraana kielenä 20–25 oppilaalla 500:sta. Alakoulu: ranska vieraana kielenä (FLS) 20 oppilaalla 200:sta. 15 tunnistettua kieltä + arabian muunnelmia / kreolikieli.
Järvenpää, Suomi	1 alakoulu	4 romanioppilasta: 2 valmistavassa opetuksessa 6 muun oppilaan kanssa oppimassa suomea vieraana kielenä ja 2 erityisopetuksessa.
Tinca, Romania	1 alakoulu	115 oppilasta alakoulun vuosiluokilla. Kaikki romaneja (oppilaita, joita ei ole hyväksytty/otettu kunnallisiin kouluihin).

? Käsitteitä EAL (englanti vieraana kielenä), FLS (Français Langue Seconde / ranska vieraana kielenä) ja romanikieli tulee avata tarkemmin. Nämä oppilaat eivät tietenkään ole homogeeninen ryhmä. Tarkastelussa tulee huomioida seuraavat seikat, jotka ovat tyypillisiä Ison-Britannian, Ranskan ja joidenkin suomalaisten kaupunkien koulujen oppilaille:



- Ovatko oppilaat syntyneet asuinmaassaan vai tulleet maahan kouluikäisinä ja ovatko he matkustaneet maan sisällä ennen kyseiseen kouluun tulemistä?
- Opiskelevatko oppilaat koulun opetuskieltä samanaikaisesti tai vuorotellen muiden kielten kanssa?
- Kuinka monta kieltä lapset käyttävät eri tilanteissa koulun ulkopuolella ja kuinka monta kieltä lapset puhuvat eri maiden opetuskielten lisäksi? Usein näistä puhutaan kotikielinä, mutta niitä ei välttämättä puhuta kotona usein tai lainkaan.
- Näiden kielten käyttötarkoitus, esim. uskonnollinen, perheen kanssa käytetty, muodollinen opetus kielen ylläpitämiseksi.
- Eri kielten käyttötavat, esim. vain puhuttu kieli, puhuttu ja osittain kirjoitettu kieli, pääosin kirjoitettu kieli.
- Kielten koettu ja sosiohistoriallinen asema kieliyhteisössä, perheissä, oppilaiden ja opettajien joukossa verrattuna opetuskieleen ja muihin kieliin.
- Onko kielillä hyväksyttyä, standardoitua kirjoitusasua?
- Vanhempien/huoltajien aiemmin saama koulutus ja opetus kyseisillä kielillä.
- Oppilaiden aiemmin saama koulutus, esim. sotaa, köyhyyttä tai syrjintää pakenevilla lapsilla on voinut olla vain rajalliset koulutusmahdollisuudet.
- Vanhempien/huoltajien aiemmat kokemukset kouluista ja muusta muodollisesta opetuksesta.
- Oppilaiden traumaattiset kokemukset ennen kouluun saapumista.

Lisätietoja romanikielestä on kohdassa 3.1 sivulla 14.

Romanian Tincassa romanioppilaat asuvat perheidensä kanssa Tincan kylän laitamilla, eikä heitä ole hyväksytty läheisiin kunnallisiin peruskouluihin. ”Yksityinen”, hyväntekeväisyysjärjestön perustama ja ylläpitämä ProRoma-koulu tarjoaa romanioppilaille kohdistettua opetusta, jotta nämä pääsisivät kunnallisiin kouluihin.

On huomionarvoista, ettemme käytä termejä ”osaaminen” tai ”sujuvuus” käsitellessämme ongelmia. Sen sijaan hyödynnämme CEFR-viitekehyksessä esitettyä monikielisyden määritelmää:

”Kyky käyttää kieliä viestintään ja osallistua kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Henkilö on sosiaalinen toimija, jolla on useiden kielten eriasteista osaamista ja kokemusta useista eri kulttuureista. Tämä osaaminen ei ole selkeiden kompetenssien kanssa päällekkäistä tai vastakkaista, vaan se kuvaa kompleksisia tai monipuolisia kompetensseja, joita sosiaalinen toimija voi hyödyntää.”

Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12



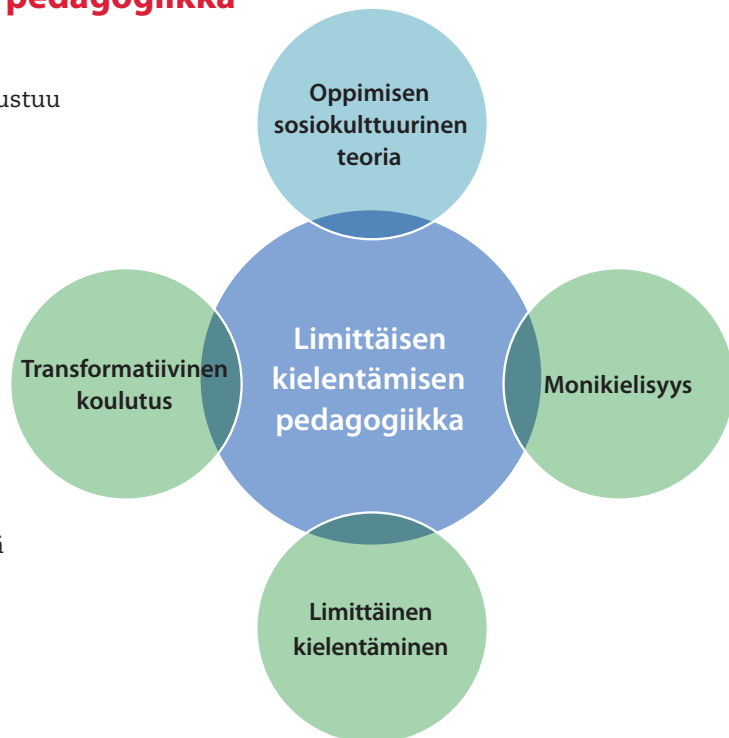
Tämä käsitys on täysin linjassa sen kanssa, miten ymmärrämme limittäistä kielentämistä ja toteuttamaamme limittäisen kielentämisen pedagogiikkaa.

1.3 | Limittäisen kielentämisen pedagogiikka

Limittäisen kielentämisen pedagogiikka perustuu useisiin laaja-alaisiin rakenteisiin, kuten oheisessa grafiikassa on kuvattu.

Tässä oppimista tarkastellaan Vygotskin sosiokulttuurisen näkemyksen kautta, jossa oppimisen ymmärretään tapahtuvan kulttuurillisesti määriteltyjen symbolisten työkalujen ja merkkien kautta, joista tärkeimpiä on kieli semioottisena työkaluna.

Muodostamme muiden kanssa merkityksiä kielentämällä tai molemminpuolisissa keskusteluprosesseissa, joissa ilmaistaan merkityksiä puheella ja tullaan kuulluiksi sekä kuunnellaan ja muodostetaan merkityksiä muiden puheesta.



Kielentäminen viittaa tekemiseen, ihmisten sosiaaliseen toimintaan eikä niinkään lingvistiseen objektiin, joka omistetaan ja opitaan sen käytöstä irrallaan (esim. Garcia 2009, Swain ja Lapkin 2011). Kiinnostavaa on oppiminen tekemällä tai Vygotskin sanoin ”lennossa”. Opettajina olemme kiinnostuneita oppilaiden diskursiivisista käytännöistä, jotka toimivat ajattelun ja oppimisen välineinä yhteisessä ongelmanratkaisussa.

Uusvygotskilainen tutkija Neil Mercer on määritellyt kolme puheen tyyppiä, joita oppilaat käyttävät selvittäessään ongelmia yhdessä:

- Kiistapuhe, jonka piirteitä ovat erimielisyydet ja yksilökeskeinen päätöksenteko.



- Kumulatiivinen puhe, jossa puhujat vahvistavat positiivisesti mutta kritiikittömästi toisen sanomaa. Sen piirteitä ovat toistot, vahvistukset ja tarkennukset.



- Tutkiva puhe, jossa osallistujat keskustelevat toistensa ajatuksista kriittisesti mutta rakentavasti (Mercer 1995).



Mercer esitti, että tutkiva puhe oli oppimisen kannalta tehokkainta, mutta on tärkeää ymmärtää myös kumulatiivisen puheen arvo kielentämisen oppimisessa.

Kun tämän lähestymistavan mukaisesti halutaan kuvata joustavaa ja dynaamista kielentämistä oppilailla, jotka käyttävät koulussa ja koulun ulkopuolella useita kieliä, puhutaan limittäisestä kielentämisestä. Yksinkertaisimmillaan kyse on "useista diskurssikäytännöistä, joita kaksikieliset henkilöt käyttävät kaksikielisten maailmojensa tulkitsemisessa" (Garcia 2009, s. 45).

Läheisempi tarkastelu paljastaa kaksi oletusta, jotka liittyvät tähän määritelmään:

- Monikielisen vuorovaikutuksen käytön kielelliset normit korostuvat verrattuna yksikielisiin normeihin.
- Kieliä ei enää pidetä toisistaan erillisinä järjestelminä vaan jatkumona, jota käytetään asiayhteydessä koetun tarpeen mukaan.

Garcian ja Kanon (2014) mukaan limittäisessä kielentämisessä ei ole kyse eri kielten välillä vaihtelusta vaan kielellisten ominaisuuksien valitsemista repertuaarista, jota sovelletaan erilaisiin viestintätilanteisiin. Heidän mukaansa "kaksikieliset poimivat erilaisia sosiaalisia ominaisuuksia saumattomasta ja kompleksisesta semioottisten merkkien verkostosta soveltaessaan kielentämistään eri tehtävien tarpeisiin" (Garcia ja Kano, 2014, s. 260–261).

Limittäisessä kielentämisessä on keskeistä tunnustaa keskustelukumppaneiden ja eri kielten väliset valtasuhteet suhteessa niiden koettuun asemaan, jotta voidaan ymmärtää limittäisen kielentämisen pedagogiikkaa: "Yksilön hallitsevat kielet ovat harvoin keskenään sosiaalisesti tasa-arvoisia. Kielillä on erilainen voima ja arvo ja niitä käytetään erilaisiin tarkoituksiin, eri tilanteissa ja eri keskustelukumppanien kanssa" (Garcia 2009: 45). Vastaavasti "jos keskitytään yksinomaan [kielen] yleiskielimuotoon, suljetaan pois muut kielentämisen käytännöt, joilla lapset ilmaisevat aitoa kielellistä identiteettiään" (Garcia 2009: 36) ja jotka olisivat hyödyllinen semioottinen työkalu oppimisessa. Tämä ei tietenkään tarkoita, ettei oppilaiden tulisi opiskella yleiskieltä, sillä heidän täytyy pystyä osallistumaan opetukseen yhtäläisellä tavalla riippumatta siitä, miten sitä mitataan. Semioottiset työkalut, joita oppilaat käyttävät esimerkiksi oppimiseen, edellyttävät kuitenkin limittäisen kielentämisen joustavuutta ja luovuutta.

Kouluttajina voimme toimia nykyisiä valtasuhteita vahvistavien olemassa olevien normien perusteella tai pyrkiä haastamaan niitä. Limittäisen kielentämisen pedagogiikka on työkalu, jolla voidaan haastaa tämänhetkinen tilanne ja tarjota lapsille oikeus käyttää oppimiseen kaikkia käytettävissään olevia resursseja.  Katso, miten tämä ilmenee käytännössä, luokan "Translanguaging and affect" (limittäinen kielentäminen ja tunteet) videoissa: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.

Limittäisen kielentämisen pedagogiikka transformatiivisena ja vapauttavana

Limittäisen kielentämisen pedagogiikka parantaa opetusta ja oppimista (Creese ja Blackledge 2010). SAMALLA se antaa oppilaille paremmat mahdollisuudet näyttää, mitä he osaavat ja mihin pystyvät (Garcia ja Li 2014), JA kehittää ja toteuttaa kielentämisen vakiintuneita akateemisia tapoja (Garcia ja Sylvan 2011), mitä Cummins kutsui alun perin kognitiiviseksi akateemisen kielen osaamiseksi (Cummins 2000).



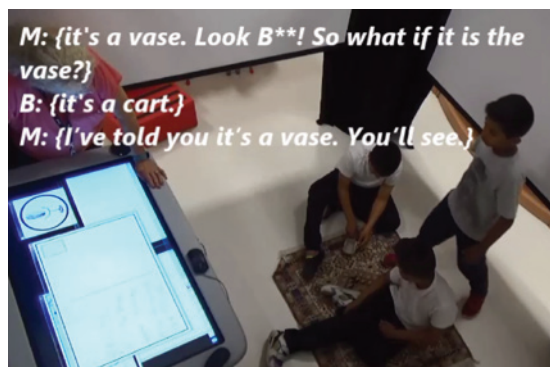
Monet 17 viime vuoden aikana eri konteksteissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että mahdollisuus käyttää kaikkia kielentämisen resursseja oppimisessa tukee oppimista (esim. Auger 2005; Barradas 2000/2003; Cummins 2003; Mohanty 2006; Sneddon 2000/2008; Smith 2006, 2007; Thomas & Collier 2001). ROMtels-hanke osoittaa, miten se täsmälleen ottaen onnistuu kouluissa luoduissa limittäisen kielentämisen oppimisympäristöissä.

Sen taustalla on ymmärrys kielentämisen käytöstä tarkoitukselliseen merkitysten muodostamiseen monikielisessä diskursiivisessa käytännössä. Tämä on arkipäivää oppilaille, jotka käyttävät kahta tai useampaa kieltä koulussa ja koulun ulkopuolella. Se perustuu myös ROMtels-hankkeeseen ja muuhun tutkimusnäyttöön (ks. tietoruutu), jonka mukaan limittäisen kielentämisen mahdollistamisesta kouluissa on valtavasti hyötyä oppimisen kannalta.

ROMtels-hankkeesta saatu näyttö osoittaa, että limittäisen kielentämisen käyttötarkoituksia ryhmien ongelmanratkaisussa ovat perusteleminen, spekulointi, pohdiskelu,

selventäminen, muiden vakuuttaminen, kertaaminen / mieleen palauttaminen sekä vertaisten tukeminen. Merkitysten muodostamiseen käytetään kumulatiivista ja tutkivaa kieltä. Joskus oppilaat käyttävät sitä kääntäessään sisältöä toisilleen ja opettajilleen. Havaitsimme myös, että oppilaat käyttävät limittäistä kielentämistä englanninkielisten sanojen kirjoittamisen tukena sekä tehtävä-/menetelmäkeskeisessä puheessa. Oppilaat keskustelivat käytettävän kielen valinnasta vain silloin, kun heidän piti tallentaa oppimisaineistoa tallennustyoäkaluilla.

Täältä löydät videoaineistoa havainnoista: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>. 



Limittäisen kielentämisen pedagogiikassa "limittäinen" tarkoittaa seuraavia:

- Eri kielten rinnakkaiseloä syvempää yhdistymistä, jossa "luodaan uusia identiteettejä, arvoja ja käytäntöjä" (Wei 2010: 1223). Se on "sekä kielellisten rakenteiden välillä vaihtelua että niiden rajojen ylittämistä" (Ibid: 1222), joten se muodostaa uusia semioottisia työkaluja oppimista varten.
- Uusien oppimisresurssien yhdistämistä koulumaailman kielellisiin normeihin normeja uudistavalla tavalla.



Lisätietolähteitä limittäisestä kielentämisestä:

<https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>

http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/translanguaging_a_positive_ap.htm

Limittäisen kielentämisen pedagogiikka tarkoittaa siis oppilaan **oikeutta** käyttää kaikkia kielentämisen käytäntöjään oppimiseen sekä oppimisen opetteluun. Näin ollen tilat, joissa limittäistä kielentämistä voidaan käyttää oppimiseen, ovat oppilaille vapauttavia. Ne muuttavat koulutusta ja saavat opettajat "haastamaan laajemman yhteiskunnan valtasuhteiden vaikutusta" (Garcia 2009: 318) tasa-arvoisempien koulutuskäytäntöjen toteuttamiseksi.

Tällaisten tilojen luominen muuttaa monikielisten oppilaiden identiteettiä ja tekee heistä kielentämisen asiantuntijoita kaikkien osallistujien – oppilaiden, heidän vertaistensa, perheidensä ja opettajien – silmissä, erityisesti jos oppilaiden puhumilla kielillä on heikompi asema yhteiskunnassa. Myös tämä edistää tasa-arvoisempia käytäntöjä.

2.0 | Periaatteesta käytäntöön

ROMtels-hankkeen tutkimus ja aikaisemmat tutkimukset (limittäistä kielentämistä käsittelevät sekä muut kaksikielisten oppilaiden opetusta/oppimista käsittelevät tutkimukset) ovat auttaneet meitä määrittelemään useita periaatteita limittäisen kielentämisen pedagogiikan toteuttamiseksi. Kun periaatteita aletaan käyttää, on mahdollista edetä kolmeen vaiheeseen, joilla toteutetaan limittäisen kielentämisen pedagogiikkaa: tarkan ja merkityksellisen tiedon keräämiseen, resurssien etsimiseen ja luomiseen sekä käytännön arviointiin.

Nämä laajat periaatteet ovat sidoksissa kohdassa 1.3 kuvattuihin käsitteisiin. Ne sisältävät paljon mahdollisesti heräviä kysymyksiä , sekä vastauksia näihin kysymyksiin.

On hyvä aloittaa käsittelemällä joitakin usein mainittuja monikielisyyteen liittyviä pelkoja, sillä myös ne liittyvät ilmiselvällä tavalla pedagogiikkaan. Huolimatta siitä, että suurin osa maapallon väestöstä käyttää päivittäin useampaa kuin yhtä kieltä, mikä myös näkyy monissa eurooppalaisissa kouluissa*, monikielisyyteen suhtaudutaan edelleen yhteiskunnallisena ongelmana. Pelot voidaan kiteyttää suurelta osin seuraaviin esimerkkikysymyksiin:

Vanhemmat: ”Mitä olen tehnyt lapselleni?”

Koulutus: ”Vaikeuttaako kaksikielisyys koulussa etenemistä?”

Kulttuuri: ”Johtaako kaksikielisyys kulttuurilliseen vieraantumiseen?”

Poliittinen/ideologinen: ”Uhkaako kaksikielisyys yhteiskuntaa ja kansallisvaltiota?”

(Baetens Beardsmore, 2003)

Edellä kuvatut toisiinsa liittyvät pelot ovat tärkeä asia, sillä virallisesta politiikasta, poliittisesta keskustelusta ja mediasta lähtöisin olevat sosiopoliittiset ideologiset viestit vaikuttavat kielteisesti vanhempien ja opettajien asenteisiin monikielisyyttä ja näin ollen myös limittäistä kielentämistä ja muita pedagogisia lähestymistapoja kohtaan. Seuraavaksi tarkastelemme joitakin yleisiä koulutukseen liittyviä kysymyksiä/väärinkäsityksiä, jotka liittyvät koulutuksellisiin ja kulttuurillisiin pelkoihin. Niiden avulla voimme muotoilla perustavanlaatuisia käytännön periaatteita.

1. Monikielisyys, limittäisen kielentämisen pedagogiikka ja koulumenestykseen liittyvät pelot

K: Saako monikielinen opiskelu aivot sekaisin tai täyttymään kokonaan?

V: Ei. Aivot eivät toimi niin. Kaksikielisyyden myönteisistä kognitiivista vaikutuksista on useita tutkimuksia (esimerkiksi Perani, Daniela et al. 1998; Fabbro Franco 2001). Limittäinen kielentäminen ei heikennä aivokapasiteettia – suurin osa maapallon väestöstä käyttää useita kieliä päivittäin!

K: Heikentävätkö koulu- ja kotikieli toisiaan?

V: Eivät. Ne tukevat käsitteellisen ajattelun kehittymistä erityisesti, kun lapsi hallitsee itse limittäisen kielentämisen käyttöönsä oppimistilanteissa.

Katso videoita hankkeesta: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> .

K: Eikö ole parempi pitää kielet erillään?

V: Kielentämiskäytäntöjen jaetun repertuaarin ja käsitteistön vuoksi todennäköisesti ei. Katso videoaineistoa, jossa oppilaat vaihtelevat nopeasti eri kielten välillä: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Natural translanguaging) .



* NALDICin (<https://naldic.org.uk/>) arvioiden mukaan Ison-Britannian kouluissa puhutaan yli 360:tä kieltä, eikä luku varmaankaan sisällä eri murteita. Muiden kielten kuin suomen käyttöä koskevan tutkimuksen mukaan vuonna 2013 Suomessa puhuttiin noin 150:tä muuta kieltä (<http://www.kotus.fi/kielitieto/kiellet>). Ranskassa etniseen taustaan ja kieleen liittyvät selvitykset ovat kiellettyjä, mutta ranskalainen DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) mainitsi 75 käytettyä kieltä vuonna 1999 (CERQUILIGNI 1999), joten uskomme, että nykyään Ranskassa puhutaan yli sataa eri kieltä.

K: Koska opettajien ei voida odottaa opettelevan kaikkia oppilaiden käyttämiä kieliä, eikö täydellinen kielikylpy ("Ui tai uppoa") ole järkevämpi ja opetuksellisesti tehokkaampi ratkaisu?

V: Opettajien ei odoteta opettelevan kaikkia kotikieliä, vaikka muutamien sanojen opettelu on hyödyllistä ja lapsia tukevaa. Vaikka "Ui tai uppoa"-lähestymistapa voi tuntua luonnolliselta, kahden vuosikymmenen aikana tehdyssä kansainvälisessä tutkimuksessa "on tehty ratkaisevasti selväksi, että uudet kielikäytännöt muodostuvat vain keskinäisessä suhteessa vanhojen kielikäytäntöjen kanssa" (Celic ja Seltzer 2011: 3) (💡 ks. sivu 9).

K: Kuinka limittäinen kielentäminen tukee kouluaineiden oppimista, jos lapset eivät pysty käsittelemään asioita omalla kotikielellään?

V: Kielentämisen myötä lapset voivat harjoitella aihekohtaista kieltä koko kielirepertuaarillaan, jolloin he voivat lopulta omaksua koulun opetuskielen (esimerkkejä tästä käytännössä: 📺 <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for learning)).

K: Onko limittäinen kielentäminen tilapäinen kehitysvaihe, ennen kuin oppilaat alkavat puhua koulukieltä sujuvasti?

V: Ei. Se on monikielisille luontaista toimintaa, ei kehitysvaihe. Kyse ei ole siirtymisestä kotikielen puhumisesta lähes äidinkielen tasoisen englannin (tai suomen, ranskan tai romanian) puhumiseen. Sujuva koulukielen oppiminen on toki yksi tavoitteista, mutta sen ei tule tapahtua muiden kielten kustannuksella.

Koulukielen korostaminen oppilaiden kotikielten kustannuksella voi heikentää kotikieliä, mikä voi olla erityisen haitallista oppilaiden yleiselle kehitykselle. Esimerkiksi Auger ja Sauvage (2009) ovat havainneet, että se voi johtaa puhumattomuuteen koulukielellä.

K: Tuleeko lapsia, jotka opettelevat koulukieltä vieraana kielenä, pitää koulussa erityistarpeina?

V: Ei missään nimessä. Joillakin monikielisillä lapsilla voi toki olla erityistarpeita, mutta ne eivät aiheudu monikielisyydestä.

Monikielisyys täytyy erottaa kokonaan opetuksen erityistarpeista erityistarpeiden syyn, ilmenemisen ja myös opetuksen järjestelyiden suhteen. Tämä täytyy huomioida, kun oppilaista muodostetaan ryhmiä koulussa (ks. kohta 3.2). Jos huomaat itsesi tai jonkun muun sanovan, että "oppilas ei osaa vielä puhua" ja tarkoitat, että "oppilas ei ole vielä oppinut koulukieltä", puutu asiaan. On hyvin todennäköistä, että kouluun tullessaan oppilas pystyy jo tunnistamaan monia uuden kielen sanoja mutta ei vain halua vielä käyttää tätä osaamistaan! Puutteita korostava ajattelu rajoittaa oppilaiden kielentämistä yhdellä tai usealla kielellä.

K: Kun oppilas on äskettäin tullut uuteen maahan, onko hänen hyvä aloittaa koulunkäynti ensin erityisryhmässä ja siirtyä aineopetukseen vasta kielen oppimisen jälkeen?

V: Mielestämme se ei ole sopivaa, tarpeellista tai hyödyllistä. Tulokkaille tarkoitetut omat luokat eivät ole toimineet Isossa-Britanniassa (1950- ja 1970-luvuilla) (Burgess ja Gore 1990), Ruotsissa (1960-luvulla) (Skutnabb-Kangas 1981) tai Kanadassa (1980-luvulla) (Cummins 2000). Vaikka tämä on koululta ymmärrettävä reaktio kielten moninaisuuteen, joka kasvattaa opettajien paineita, se vaikuttaa kielteisesti oppilaiden sosiaaliseen ja akateemiseen kehitykseen (ks. yllä kuvatut viitteet). Tämän vuoksi tulokkaat on Ranskassa vuodesta 2012 lähtien sijoitettu ikätasoaan vastaaviin luokkiin, minkä lisäksi he käyvät samaan aikaan koulukielen opetuksessa (korkeintaan 12 tuntia, oppilaan tarpeiden mukaan).

2. Monikielisyys, limittäisen kielentämisen pedagogiikka ja kulttuurillisen vieraantumisen pelko ?

K: Vieraantuvatko oppilaat toisistaan ja muodostavatko he erikielisiä kuppikuntia?

V: Kokemustemme mukaan tämä riippuu täysin siitä, miten limittäistä kielentämistä luokassa tuetaan, mutta se ei ole limittäisen kielentämisen luonnollinen tai väistämätön seuraus. Usein limittäinen kielentäminen saa päinvastoin oppilaat tutustumaan toisiinsa paremmin ja kunnioittamaan toisiaan enemmän. 📺 Esimerkki tästä on nähtävissä videolla: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging and affect, CompNa). Tarkoitus ei ole sivuuttaa

koulukieltä eikä korostaa mitään kieltä muiden kustannuksella vaan oppia kaikkia aineita tehokkaasti ja hyötyä monikielisyyden myönteisistä kognitiivisista vaikutuksista.

K: Saako tämä lähestymistapa jotkin oppilaat tuntemaan olonsa epämukavaksi, sivuutetuksi tai seuratuksi?

V: Kun oppilaiden kielentämisen käytännöt eri tilanteissa on tunnustettu (ks. kohta 3.1), limittäiseen kielentämiseen tarkoitetuista tiloista tehdään normaali ja jokapäiväinen kokemus eikä ylimääristä, kertaluontoista tai epätavallista toimintaa. Se on tapa, jolla oppiminen tapahtuu luokassa. Oppilailla on lupa kokeilla, kääntää sisältöä toisilleen ja tallentaa työtään eri tavoilla. On tärkeää harkita huolellisesti, miten tämä toteutetaan luokassa, jossa monikielisiä oppilaita on vähän, tai kielellisesti moninaisessa luokassa, jossa jollakin oppilaista ei ole mitään yhteistä kieltä muiden kanssa.

ROMtels-hanke on paljastanut jokaisessa osallistujamaassa myös pelkoja, jotka liittyvät luokan valtasuhteiden muuttamiseen. Mitä tapahtuu, kun oppilaiden keskinäiset sekä oppilaiden ja opettajan väliset valtasuhteet muuttuvat?

Esimerkkejä ROMtels-hankkeen opettajien asennetutkimuksesta:

”Jotkut englantia sujuvasti puhuvat lapset puhuvat luokassa kavereilleen myös muita kieliä, joten opettaja ei aina tiedä, mistä he puhuvat.”

Usein pelko ilmenee seuraavanlaisina kysymyksinä: 

K: Jos en ymmärrä oppilaita, mistä tiedän että he tekevät tehtäviään? Miten pystyn arvioimaan heitä? Mitä jos en tiedä, tekevätkö he virheitä?

V: Tähän on useita lähestymistapoja. Opettaja voi opetella näkemään oppilaiden käyttäytymisestä, toteuttavatko he tehtävää oikein (tämä on hyödyllistä mutta välillä epätarkkaa). Opettaja voi pyytää oppilaita puhumaan opettajalle kielellä, jota opettaja ymmärtää (toinen oppilas voi toimia tulkkina). Opettaja voi pyytää oppilaita

käyttämään kaikissa tai joissakin kirjallisissa tehtävissä kieltä, jota hän ymmärtää ja voi arvioida, tai pyytää toista oppilasta kääntämään tekstin. Kääntäjänä voi toimia myös muu aikuinen, kuten kouluavustaja tai oppilaan vanhempi.

K: Mitä jos oppilaat eivät halua kääntää toisilleen?

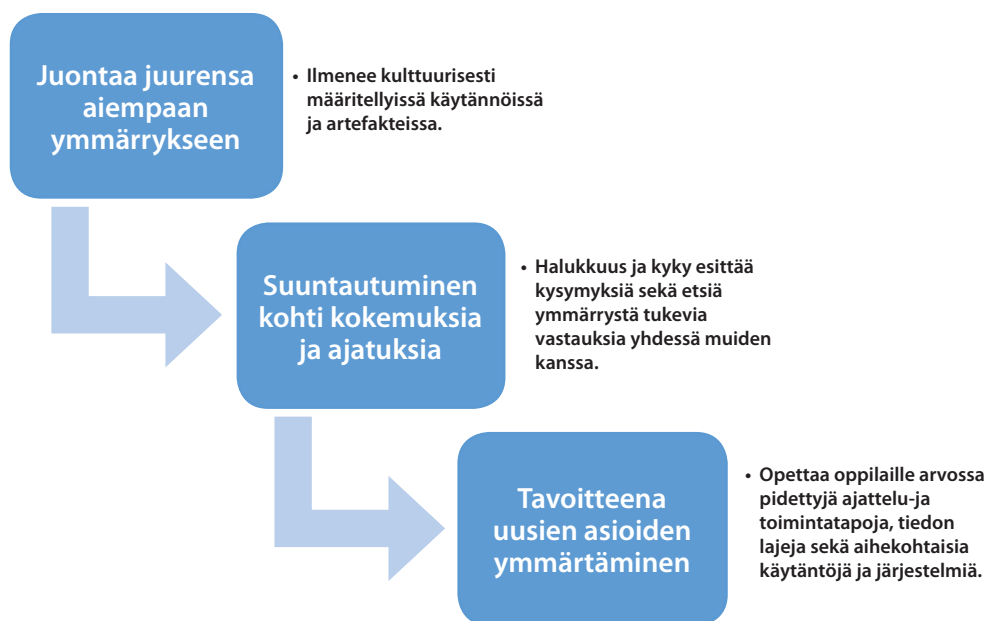
V: Opettajan on hyvin tärkeä kysyä itseltään, millainen vaikutus kääntämisellä on kääntäjänä toimivalle oppilaalle ja oppilaalle, jonka työtä käännetään. Tähän vaikuttavat esimerkiksi oppilaiden keskinäinen suhde, heidän itsetuntemuksensa ja kokemuksensa luokan jäsenenä olosta, itseluottamuksensa ja osaamisensa, kulttuurilliset odotukset koulun oppilaana olosta, hyvä tai huono päivä ja niin edelleen. Opettajan tulee seurata omassa luokassaan näitä kaikkia seikkoja.

ROMtels-hanke on kuitenkin osoittanut, että oppilaat kääntävät mielellään toisilleen ja opettajalleen, kun he tekevät yhteistyötä ja kun limittäistä kielentämistä pidetään normaalina ja hyödyllisenä oppimiskokemuksena. Lisäksi kääntäminen osana limittäistä kielentämistä vaikuttaa tukevan ääneen ajattelua ja erityisesti sanojen palauttamista mieleen (ks. esimerkkejä täällä: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for Learning, translation)).  Se on siis panostuksen arvoista!

K: Jos en ymmärrä kaikkea, mitä oppilaat puhuvat luokassa, miten voin ylläpitää auktoriteettia ja hallita oppilaiden käytöstä?

V: Vaikka valtasuhteet muuttuvat, se ei tapahdu opettajan auktoriteetin kustannuksella. Itse asiassa, kun oppilailla on lupa ja mahdollisuus osallistua parhaan kykynsä mukaan ja kun opettaja tunnustaa oppilaiden monikielisen osaamisen, on todennäköistä että opettajan ja oppilaiden välille muodostuu molemminpuolinen luottamussuhde ja oppilaiden käyttäytymisen ongelmat vähenevät. Ymmärrämme kuitenkin, että opettajina ajatteleamme usein, että tehtävänämme on arvioida/hallita tietoa, ja sen vuoksi on vaikea hyväksyä käytäntöjä, joita ei hallita tutulla tavalla.

Limittäisen kielentämisen pedagogiikka perustuu sosiokulttuuriseen malliin, jossa luokkahuone on vuoropuhelua ja tutkivaa oppimista tukeva yhteisö. Wellsin (2003) mukaan tutkiva oppiminen ei ole opetustapa eikä geneerinen toimenpidejoukko, jolla tehtäviä toteutetaan. Sitä voidaan kuvata seuraavasti:



Soveltuvien osien Wells 2003: 121.

Se muodostaa kulttuurin, jossa tehtävät ovat yhtä tärkeitä opettajalle ja oppilaille (alkuperäinen kysymys/ongelma voi tulla opettajalta tai oppilailta), jossa sekä opettaja että oppilaat ovat samanaikaisesti oppijoita ja asiantuntijoita ja jossa virheiden tekemistä oppimisprosessin aikana pidetään normaalina ja hyödyllisenä asiana. Tässä kulttuurissa oppilaat esittävät kysymyksiä toisilleen ja opettajalle, saavat vastauksia toisiltaan ja opettajalta ja ovat itse vastuussa vastausten selvittämisestä.

Esimerkkejä tästä käytännöstä:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for learning) 

Seuraavaksi käsittelemme limittäisen kielentämisen pedagogiikan toteuttamista.

3.0 | Käytännön ohjeita

3.1 | Tarkan, merkityksellisen ja hyödyllisen tiedon kerääminen oppilaiden kielentämisen käytännöistä yhdellä tai usealla kielellä

Kohdassa 2.1 kerrottiin monikielisistä kielentämisen käytännöistä. Emme ole vielä löytäneet kouluista järjestelmää, jolla niistä kerättäisiin kattavasti tietoa. Useimmissa kouluissa kerätään joitakin tiedoista vanhempien täyttämällä lomakkeella, kun oppilas merkitään koulun oppilaaksi.

On useita syitä, joiden vuoksi tämä menettely ei välttämättä kuvaa tarkasti oppilaiden monikielistä elämää, esimerkiksi seuraavat  :

- Vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä lomakkeiden ja niillä kerättävien tietojen tarkoitusta. He voivat ajatella, että koulut pitävät tiettyjä kieliä heikommassa arvossa, että koulussa suositaan oppilaita, joiden vanhemmat puhuvat kotona koulun opetuskieltä, tai että lapsia pidetään heikommin suoriutuvina, jos vanhemmat kertovat lasten muista kielistä. Nämä johtopäätökset voivat perustua aiemmin kohdattuihin ennakkoluuloihin kouluissa ja muissa oppilaitoksissa, entisessä tai nykyisessä asuinmaassa.
- Yhteisöissä, joissa on koettu tai koetaan sosiaalista ja poliittista syrjintää, vanhemmat voivat ajatella, että tietojen antaminen johtaa heidän lastensa syrjimiseen.
- Vanhemmat voivat ajatella, että lasten tulee käyttää koulussa vain koulun opetuskieltä.
- Vanhemmilla voi olla vaikeuksia täyttää lomaketta ilman kääntäjän apua.
- Lomakkeet eivät välttämättä kuvaa kielentämistä riittävän hyvin, jolloin vanhemmat voivat merkitä tiedot epätarkasti tai valita Muu-vaihtoehdon.
- Joillakin kielillä ei ole tiettyä nimeä, jolla se voitaisiin merkitä lomakkeelle.

Lomakkeella kerättävät tiedot voivat olla sellaisia, että ne saavat vanhemmat pelkäämään koko tiedonkeruuta. Esimerkiksi Englannissa kaikkien koulujen tulee syyskuusta 2017 lähtien kerätä tietoja lasten synnyinmaasta, kansallisuudesta sekä englannin kielen taitotasosta uudella viisiportaisella asteikolla ( ks. Schools Week, maaliskuu 2017). Tämä käytäntö voi ohjata koulujen tiedonkeruuta pois

oppilaiden varsinaisista koulun ulkopuolisista kokemuksista kohti osaamista korostavaa tapaa, mikä puolestaan voi vaikuttaa vanhempien näkemykseen koululle annettavista tiedoista.

ROMtels-hanketta ohjaavat Euroopan yhteisön Romanian osallistamisen kymmenen perusperiaatetta (http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2011_10_Common_Basic_Principles_Roma_Inclusion.pdf), jotka muodostavat suuren osan kumppanuussopimukseen liittyvästä eettisestä neuvonnasta. Periaate 1 on laaja-alainen ohje, jonka mukaan hankkeiden ei tule perustua ennakkokäsityksiin. Sen mukaan ”huomiota tulee kiinnittää tutkimuksiin ja muihin faktatiedon lähteisiin, vierailujen tulee tapahtua paikan päällä ja ihannetilanteessa romaneja otetaan mukaan käytäntöjen ja hankkeiden suunnitteluun, toteutukseen tai arviointiin”. Tämän vuoksi on tärkeää olla tekemättä oletuksia, jotka perustuvat aiempaan tietoon tai stereotypioihin. Tulee varmistaa, että koulua käyviltä henkilöiltä kerätään kielentämistä koskevia tietoja, ja ottaa heidät täysin osaksi prosessia.

On siis tärkeää pohtia kriittisesti  :

- On harkittava, milloin ja miten tietoja kerätään. Voi olla parempi toteuttaa tiedonkeruu sitten, kun opettajan sekä vanhempien ja yhteisöjen välille on muodostunut molemminpuolinen luottamussuhde. ROMtels-hankeessa havaittiin, että romanivanhemmat, joilla oli pieniä lapsia, tunnustivat kulttuurillisen ja kielellisen perintönsä oppilaiden tietolomakkeissa hankkeen alkamisen jälkeen, mutta he eivät olleet tehneet sitä aiemmin vanhempien lastensa aloittaessa koulunkäyntiä.
- On harkittava, onko kirjallinen lomake paras tapa kerätä monipuolista tietoa kielentämisestä ja miten kirjallista lomaketta voidaan parantaa, jos sitä päätetään käyttää.

ROMtels-hankkeesta saadut aineistot/välineet

ROMtels-hankkeessa haluttiin selvittää romanioppilaiden murteet tarkasti kussakin tilanteessa. Teimme seuraavat havainnot:

- Romanikielessä on useita murteita.

(Katso diaesitys romanikielen historiallisesta kehityksestä Intiaan sijoittuvista varhaisvaiheista lähtien osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CN6))

- Romanikieltä käytetään yleensä vain perheenjäsenten tai kodin lähimmän yhteisön kanssa viestimiseen. Muuten romaninkieliset käyttävät yhteistä eurooppalaista kieltä.
- Romaneilla ei usein ole mitään tiettyä nimeä kielelleen tai murteelleen, vaan he viittaavat yleisesti romanikieleen tai -taustaan esimerkiksi sanoilla "roma", "romani" tai "zigan".
- Romanikielestä ei ole tällä hetkellä olemassa standardoitua versiota, jota käytettäisiin kirjoittamiseen eri maiden ja maanosien välillä. Romanivanhemmat ja -lapset, jotka tarjoutuivat kirjoittamaan omalla murteellaan, käyttivät kirjoittamiseen eurooppalaisen kielensä ortografiaa. Eli Slovakiasta tulleiden kirjoittamassa romanikielessä esiintyi slovakian piirteitä, kun taas Romaniasta tulleiden romanikielessä oli romanian kielen piirteitä.
- Lapsilla oli erilaisia kokemuksia romanikielen käytöstä kotona, joten myös heidän kielentämisen käytäntönsä vaihtelivat suuresti. Esimerkiksi romanivanhemmat, jotka olivat tulleet Slovakiasta Newcastleen, kertoivat lastensa taustoista seuraavasti:
 - Kotona käytetään "sujuvaa" romanikieltä mutta ei juurikaan slovakiaa.
 - Kotona käytetään enimmäkseen slovakiaa, jossa on mukana joitakin romanikielen sanoja (slovakiaa ja romanikieltä limittäin).
 - Enimmäkseen slovakiaa, joitakin muilta lapsilta (ei vanhemmilta) opittuja romanikielen sanoja.
 - Sujuvaa slovakiaa. Lapsi ymmärtää jonkin verran romanikieltä, mutta sitä ei käytetä kotona.
 - Kotona käytetään sekaisin slovakiaa ja romanikieltä.
 - Kotona käytetään sekaisin tšekkiä, slovakiaa ja romanikieltä.

Koska tilanne oli näin moninainen, ryhdyimme selvittämään tarkkoja murteita apunamme upea, Manchesterin yliopiston tutkijoiden

kehittämä tietokanta (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>), ja toimimme seuraavasti. Siitä voi olla apua työskenneltäessä muiden kieliryhmien kanssa käyttäen vaihtoehtoisia digitaalisia keinoja.

HUOMAUTUS. Näiden ohjeiden kanssa tulee käyttää ROMtels-käsi kirjaa 3 ja erityisesti sen kohta 4, jossa koko prosessi on kuvattu yksityiskohtaisesti. <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 

Ennen vanhempien tapaamista:

1. Tietokannasta valitaan etukäteen joitakin keskeisiä sanoja ja laaditaan yksinkertainen lomake, joka sisältää sanan/ ilmauksen tietokantanumeron, jotta sitä voidaan käyttää myöhemmin helposti. Jos tätä vaihetta ei tehdä, tallennettujen sanojen perusteella ei välttämättä voida tunnistaa mitään tiettyä murretta. Katso video, jolla vanhemmat osallistuvat tähän tehtävään Ranskassa: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for learning: activating prior knowledge FP 1-4). 
2. Etsikää yhteisöstä (tai koulun henkilökunnasta) joku, joka voi kääntää perheiden eurooppalaisista kielistä englantiin. Olisi vielä parempi, jos kyseinen henkilö puhuisi samaa romanikielen murretta kuin perheet, mutta se voi olla vaikeaa!

Sitten vanhempien avulla:

3. Selvitetään vanhempien lähtömaa.
4. Valitaan oikea alue Manchester-tietokannasta (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/rms/>). Jos tämä ei ole mahdollista, tämä kohta ohitetaan.
5. Kokeillaan tietokannasta joitakin kyseisen maan (ja alueen) kohdalle tallennettuja sanoja: tiedot suodatetaan kyseisen murteen perusteella ja tietokannasta toistetaan äänitiedostoja. Sanoja voi olla tarpeen toistaa useita kertoja.
6. Jos tämä ei onnistu, tätä vaihetta voidaan yrittää uudelleen jollakin läheisellä maalla.

Video prosessista käytännössä ja vanhempien reaktioista siihen:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for learning: activating prior knowledge). 



Kehitimme lisäksi oppilaille kirjauslomakkeen (joka perustuu Mehmedbegovicin (2011) tutkimukseen), jonka koulu voi pyytää lasta täyttämään kotona vanhempien kanssa. Lomakkeella kerätään tietoa sekä limittäisestä kielentämisestä että oppilaiden ja/tai vanhempien kielten käyttöä koskevista tuntemuksista. Mikään ei tietenkään korvaa keskustelua, mutta tätä voidaan käyttää työkaluna tukemassa keskustelua, jota käydään kääntäjän avulla.

 Kotona	 Luokassa
 Leikkikentällä	 Muiden luona
Oma nimi	

Lapset kirjoittavat kuhunkin ruutuun kielen ja yhden tai useita ihmisiä, joiden kanssa he käyttävät kyseistä kieltä. Sitten he lisäävät lomakkeelle tarran (tai sähköisellä lomakkeella emojiin), joka kuvaa, miltä tilanteet tuntuvat heistä. Luokkaa koskevat vastaukset voivat kuvata lasten toiveita tai nykytilannetta. **Sähköinen versio on saatavilla osoitteessa [http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/\(WG5.3\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/(WG5.3)).** Lomaketta on helppo muokata muuttamalla tilanteita tai lisäämällä ruutuja/symboleita puhutun ja kirjoitetun kielen käyttöä varten.

Alla on esimerkkejä

ROMtels-tutkimuksesta, joka toteutettiin 2. vuosiluokalla Newcastlesta. Ensimmäinen on tyypillinen esimerkki

vastauksesta, jonka mukaan oppilas pitää englannin puhumisesta muualla paitsi luokassa. Jotkut oppilaat pitävät kuitenkin englannin puhumisesta kaikissa tilanteissa, kuten toisessa esimerkissä.

 At home	 In class
 In the playground	 Visiting others
My name Imshel Ahmet	

 At home	 In class
 In the playground	 Visiting others
My name Azka Choudhry	

3.2 | Resursointi

Tässä ohjeasiakirjassa emme oleta, että opettajat ovat itse monikielisiä. On epätodennäköistä, että edes monikieliset opettajat tunsivat kaikkia oppilaidensa monipuolisista ja vaihtelevista kielentämiskäytännöistä. Celic ja Seltzer (2011)  ovat esittäneet kattavat ohjeet resursointiin limittäisessä kielentämisessä, jossa opettajat ja oppilaat puhuvat samaa kieltä. Meidän ehdotuksemme kuitenkin on, että jokainen opettaja pystyy osallistumaan limittäisen kielentämisen pedagogiikkaan. Tehokkaan toteutuksen määrittelyä varten olemme kehittäneet käsitemallin limittäisen kielentämisen pedagogiikkaan sitoutumista varten. Huomioimme mallissa kaikki tässä kuvatuista elementeistä.



Salliminen: Tämä on perusta, johon muut tasot tukeutuvat. Opettajien täytyy sallia limittäinen kielentäminen luokassa. Oppilaiden tulee kokea kotikielten käyttö oppimisessa normaalina, jokapäiväisenä tapahtumana. Heidän tulee nähdä kieltensä olevan arvostettuja semioottisia työkaluja. Opettajat voivat tukea tätä

- kertomalla omasta limittäisen kielentämisen osaamisestaan (vaikka opettaja puhuisikin eri kieliä kuin oppilaat) tai opettelemalla joitakin sanoja ja ilmaisuja oppilaiden kielellä osoittaakseen arvostavansa heidän kieliään
- kannustamalla oppilaita käyttämään osaamiaan kieliä perustilanteissa esimerkiksi vastaamalla nimenhuutoon eri kielillä
- pitämällä odotettuna ja hyväksyttävänä, että oppilaat käyttävät keskenään eri kieliä oppimistehtävissä sekä esittäessään ja tallentaessaan tehtäviään
- erikielillä huoneentauluilla luokassa (vaikka taulut eivät esittäisi oppilaiden kaikkia kieliä).

Kannustaminen: Tämä on seuraava taso, jolla opettaja kannustaa oppilaita limittäiseen kielentämiseen, kehuu töiden esittämistä useilla kielillä ja pitää näitä töitä esillä luokassa. Opettaja voi myös järjestää luokkaan muita aineistoja, kuten kaksikielisiä lukutehtäviä (katso esimerkiksi <http://uk.mantralingua.com/> ) tai monikielisiä merkkilappuja. Katso myös <http://maledive.ecml.at/>

Mahdollistaminen: Tämä taso tarkoittaa syvintä sitoutumista limittäisen kielentämisen pedagogiikkaan. Limittäisen kielentämisen hyväksymisen ja siihen kannustamisen lisäksi tällä tasolla ajatellaan syvemmin sitä, miten limittäisellä kielentämisellä voidaan tukea yhdenmukaisesti aiheutunemuksen ja ymmärryksen muodostumista. Opettaja pohtii seuraavia seikkoja:

- Millaisiin ryhmiin oppilaat jaetaan, jotta limittäinen kielentäminen voi tukea oppimista (pareihin vai pienryhmiin) ?

Oppilaat voidaan jakaa ryhmiin esimerkiksi kaverisuhteiden mukaan, satunnaisesti tai tietoisesti sekoitettuihin ryhmiin ja toki osaamisen perusteella (miten se sitten määritetään). Limittäisen kielentämisen mahdollistamiseksi opettajien tulee pohtia kielentämistä. Opettajat ovat kokeilleet esimerkiksi seuraavia: samankieliset ryhmät, sekaryhmät joissa ainakin kaksi oppilasta puhuu samaa kieltä, sekaryhmät joissa oppilaat puhuvat samankaltaisia kieliä (esim. tšekkiä ja slovakia) sekä kolmen oppilaan ryhmät, joissa kaikki puhuvat samaa kieltä mutta yksi oppilas osaa paremmin koulukieltä ja voi näyttää muille mallia koulukielellä kielentämisessä. On tärkeää pitää mielessä, että vaikka oppilaat puhuisivat keskenään samaa kieltä, he eivät välttämättä ole hyviä kavereita tai tule toimeen keskenään.

Havaitsimme ROMtels-hankkeessa, että oppilaat tukevat toisiaan ja kääntävät mielellään opettajalle (ks. esimerkkivideot: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>); Se tuntuu luontaiselta tarpeelta oppilaille, jotka haluavat jakaa ajatuksiaan mahdollisimman paljon. Joissakin tapauksissa kääntäminen myös tukee heidän omaa ajatustyötään, jossa heillä on vaikeuksia. Tutkijat ovat kutsuneet tätä luontaiseksi (natural translanguaging) (Williams 2012) tai oppilasvetoiseksi limittäiseksi kielentämiseksi (pupil-directed translanguaging) (Lewis et al 2012). 💡

- Millainen ryhmätehtävä tukee ryhmän ääneen ajattelemista tutkivalla puheella

Tutkivaa puhetta tukeviin tehtäviin on monia hyödyllisiä lähteitä, kuten kattava projektioppimisopas Work that matters (2012) sekä limittäistä kielentämistä käsittelevä edelleen erinomainen Learning to Learn in a second language (Gibbons 1993). Saatavilla on myös tuoreempi limittäisen kielentämisen pedagogiikan opas (Celic ja Seltzer 2011) i.

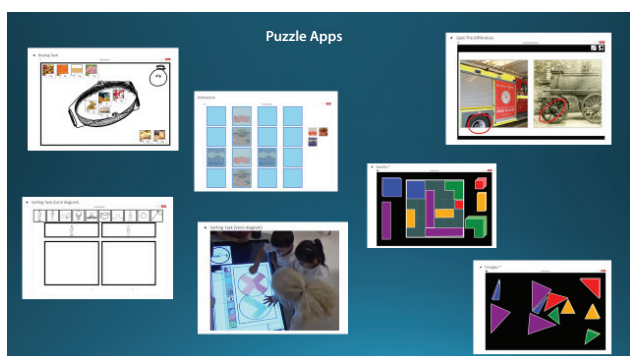
ROMtels-hankkeessa on tuotettu kolme tehtäväkokonaisuutta, joiden resurssit ovat vapaasti käytettävissä hankkeen verkkosivuilla:

- Neljä tehtäväkyselyä (mukaan lukien videoaineisto, jossa hahmot puhuvat kolmea romanikielen murretta limittäin slovakian ja romanian kanssa [https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/\(WG3.6 Enquiry videos\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/(WG3.6 Enquiry videos))). Tehtäväkyselyistä kaksi on historian tutkimustehtäviä, yksi on tiedetehtävä ja yksi liittyy siirtymiseen alakoulusta yläkouluun. Tehtävät on laadittu englantilaisia kouluja varten, mutta olemme tehneet myös oppaan tehtäväkyselyiden ja kaksikielisten videoiden tekemiseen. Saatavilla on myös ohjattu

toiminto, jolla voidaan ladata kyselyitä ja käyttää niitä eri muodoissa. Toiminnolla on mahdollista ladata esimerkiksi koko tehtäväpaketti virtuaalista oppimistilaa varten tai vain hahmoruutu, jota voidaan käyttää millä tahansa luokan tietokoneella. Tehtäväkyselyihin sisältyy myös interaktiivinen sanakirja (sanoja, kuvia ja äänitiedostoja englanniksi ja Itä-Slovakian romanikielellä / slovakiksi), jota on mahdollista muokata käsin

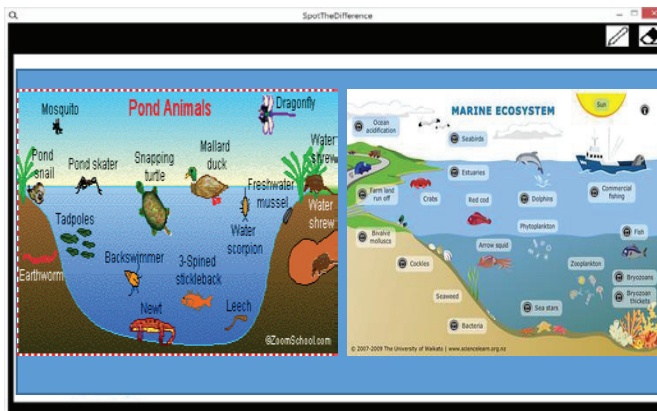


2. vuosiluokan oppilaiden sekoitettu kieliryhmä, jonka kolme Slovakian romaniooppilasta tunnistivat oman kielensä.



(katso ohjeet: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T5). ) , sekä vuorovaikutteinen historian aikajana (sitä ei voi muokata, mutta se on suunniteltu ei-eurokeskeiseksi).

- Sovellukset, jotka voidaan muokata mihin tahansa aiheeseen/tehtävään sopiviksi. Ne ovat käytettävissä vuorovaikutteisilla digitaalisilla alustoilla (Microsoft, ei Apple). Niitä ovat esimerkiksi Venn-diagrammitehtävä ja muut lajittelutehtävät sekä löydä erot -tehtävä. Kaikkia sovelluksia käsittelevä ohje on osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T4). Sovelluksia on mahdollista muokata ohjatulla toiminnolla, joka on saatavilla osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T1). 



Pohdi, miten tehtäviä voidaan käyttää ryhmissä. Jos esimerkiksi halutaan opettaa lapsille, mitä eroa säännöllisillä ja epäsäännöllisillä verbeillä on, heitä voidaan pyytää lajittelemaan sanakortteja säännöllisiin ja epäsäännöllisiin verbeihin Carroll-diagrammitehtävässä. Korteista voidaan keskustella käyttämällä niiden verbejä erilaisissa lauseissa.



Tai jos haluat lasten miettivän, mitä eroa eläinten elinympäristöillä on, voit lisätä kuvat kahdesta eri elinympäristöstä löydä erot -sovellukseen.

Kuvia on myös mahdollista esittää suurella ruudulla ja käyttää samalla sovellusta pienemmällä laitteella.

- Monivaiheisessa tehtävässä oppilaat valmistautuvat museokäyntiin, käyvät ranskalaisessa museossa ja analysoivat maalauksia tableteillaan. Sitten he kirjoittavat analyysinsä perusteella ja vanhempiensa avulla näyttelykortit romanikielellään ja muilla osaamillaan kielillä (romania, ranska). Tehtävä parantaa heidän kykyään kuvailla asioita ranskaksi. Tehtävän toteutus kuvataan videolle, josta oppilaat keskustelevat tehtävän jälkeen. Tässä tehtävässä oppilaat selvittävät, miten he voivat kuvailla taideteoksia ja ilmaista teosten herättämiä tunteita. Prosessi perustuu limitittäiseen kielentämiseen, mutta oppilaat kehittävät sekä kaksi- että yksikielistä osaamistaan. Lopputuloksena he pystyvät toimimaan pariensa, vanhempiensa ja muiden aikuisten oppaina museossa ja tietävät, että heidän oma kielensä on jatkossa osa museota elinvoimaisena ja puhuttuna kielenä, jota kunnioitetaan yhtä paljon kuin muitakin kieliä. Nyt museo on yhtä paljon osa heidän yhteisöään kuin muitakin yhteisöjä.

Lisätietoja suunnittelusta: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (WG 3.9),

Video lasten kokemuksista: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging and affect: Long) 

- Millaisia kielentämisen vaatimuksia oppilaille asetetaan eri oppiaineissa ja mitkä limittätien kielentämisen resurssit antavat tarvittavaa tukea eri tilanteissa

Jokaisella oppiaineella on omat kielentämisen vaatimuksensa, jotka voivat vaihdella eri kulttuureissa. Esimerkiksi tieteen kieli poikkeaa merkittävästi runoudesta. Hyödyllisiä esimerkkejä näistä vaatimuksista sekä tukea antavia malleja on Naldicin verkkosivuilla osoitteessa: <https://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/planning/> 

Tässä on yksi Pauline Gibbonsin (1997) antama esimerkki tieteelliseen aiheeseen liittyvästä kielentämisestä.

AIHE	TEHTÄVÄT	KIELELLISET FUNKTIOT	KIELELLISET RAKENTEET	SANASTOA
Valo ja pimeys	Kappaleita katsotaan värillisten kalvojen läpi ja seurataan, miten niiden väri muuttuu	kuvaluu vertailu raportointi	Minkä värinen kori on? Se on... Minkä väriksi se muuttuu? Se muuttuu... Katsoin saksia... Katsoin kalvon läpi... Ne näyttävät vihreiltä. Prepositioiden käyttö (englannissa): vieressä, päällä, läpi, alla	kalvo punainen sininen vihreä musta keltainen oranssi sakset viivoitin pannu paperi kori
↑ Aihe	↑ sisältää nämä tehtävät	↑ joihin tarvitaan nämä kielelliset funktiot	↑ joiden mallintamiseen käytetään tällaista kieltä	

Limittäistä kielentämistä eri aihealueilla tukevia toimintoja voivat olla esimerkiksi ROMtels-hankkeessa kehitetyt sovellukset osoitteessa <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T1), tai kirjoituskehyykset sekä erilaiset visuaaliset ja graafiset havainnollistuskeinot (katso <https://eal.britishcouncil.org/teachers/great-ideas-graphic-organisers>). 

■ Työn tallentamiseen liittyvät odotukset: prosessi ja lopputulos

Ensimmäinen pohdittava asia on, keskitytäänkö ryhmässä tapahtuvaan ongelmaratkaisutyöhön vai sen lopputuloksiin. Tämä voi riippua siitä, onko ongelman tutkimus- tai selvitystyö kertaluontoinen tapahtuma vai jatkuuko se päivien tai jopa viikkojen ajan, kuten ROMtels-tehtäväkyselyissä. Suosittelemme vahvasti ongelmanratkaisutyön tallentamista siinä limitäisen kielentämisen muodossa, josta on oppilaiden mielestä hyötyä itse tutkimustyön aikana. Tämän jälkeen opettaja voi päättää oppilaiden kanssa, miltä lopputulos näyttää. Jos lapsi ei vielä tunne hyvin koulukieltä mutta osaa hyvin toista kieltä, hänelle voi tuntua sopivalta tallentaa ja esittää työ sillä

kielellä, jota hän osaa. Katso kohdasta 2 (s. 11) vastauksia mahdollisiin kysymyksiin, jotka koskevat tämän työn kääntämistä. ROMtels-hankkeessa oppilaat työstivät tehtäväkyselyä useiden viikkojen ajan, kokosivat kaiken aineistonsa yhteen ja esittelivät työnsä koko luokalle englanniksi. He saivat tarpeen mukaan käännösapua luokkatovereiltaan ja opettajalta.

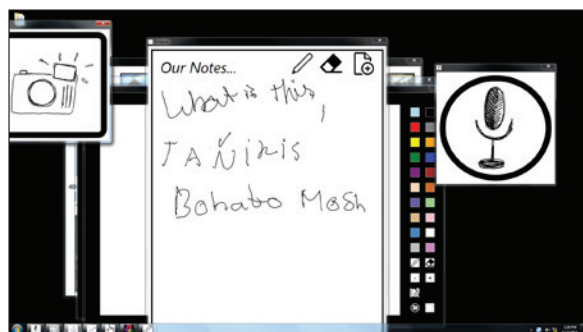
ROMtels-hankkeessa on lisäksi

kehitetty vuorovaikutteisella alustalla käytettäviä digitaalisia työkaluja, jotka auttavat oppilaita tallentamaan tehtäväaineistoa monikielisen oppimisen aikana (ks. Johdanto ja asiakirja <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/>). Niissä yhdistyvät kuva- ja tekstimuotoiset sekä suulliset sisällöt. Oppilaat käyttävät ääntään, sormiaan ja toisiaan! Saatavilla on kamera, mikrofoni, postikortti, muistio ja piirtoruutu (monipuolisella värivalikoimalla voidaan esittää kattavasti eri ihonvärejä). Havaitsimme kuitenkin, että jotkut oppilaat voivat suhtautua varautuneesti sisällön tallentamiseen missä tahansa muodossa ja millä tahansa kielellä. Tällä videolla näet, miten selvitetävistä ongelmista innokkaasti kertonut oppilas hiljenee, kun häntä pyydetään äänittämään tietonsa

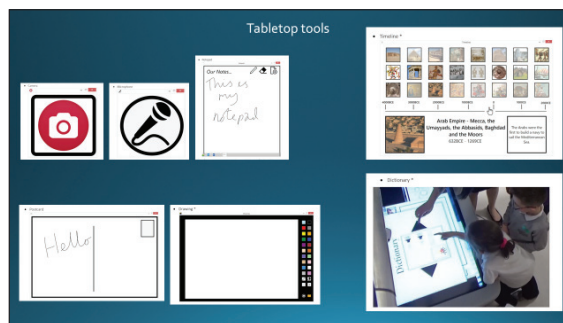
<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Natural translanguaging, Yr2V5). 



2. vuosiluokan lasten liian lähekkäin rakennettuja taloja esittäviä piirroksia, jotka liittyvät sen selvittämiseen, miksi Tynesiden suuri tulipalo levisi niin nopeasti



YLÄPUOLELLA 5. vuosiluokan oppilaan englannin- ja Itä-Slovakian romanikielisiä muistiinpanoja särkyneen esineen tunnistustehtävästä



■ Monikieliset tehtävät ja oppimisresurssit

Moniin yllä mainituista tehtävistä tarvitaan limitistä kielentämistä yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. On kuitenkin myös hyvä harkita monikielisten resurssien tarjoamista. Nykyään internetin myötä saatavilla on paljon sähköisiä vaihtoehtoja, ja monet yritykset ovat erikoistuneet tällaisten aineistojen valmisteluun (ks. oheinen tietoruutu). Aineistojen laatu, yhdenmukaisuus ja saatavuus eri kielillä kuitenkin vaihtelevat. Lisäksi oppilaiden todennäköisten kielitaitoerojen vuoksi kannattaa harkita oppimisresurssien valmistamista yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa (ks. ROMtels-käsikirja 3 osoitteessa: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>). Monet opettajat ovat vuosien ajan tehneet aineistoja onnistuneesti, mutta on tärkeää pitää mielessä tietyt vaaranpaikat. Kaksi huomioitavaa asiaa:

- Samaa kieltä puhuvien yhteisöjen välillä voi olla poliittisia jännitteitä – vanhemmat eivät välttämättä halua, että toiset vanhemmat osallistuvat millään lailla heidän lastensa opetukseen.
- Kielten sisäiset erot – joidenkin vanhempien esittämä standardoitu muoto voi olla sellainen, jota kaikki oppilaat eivät ymmärrä.

■ Kielten vertaileminen

Oppilaiden käyttämiin kieliin tutustuminen johtaa luokahuoneen kielten/normien vertailuun. Kielten vertailutehtävien tarkoitus on mobilisoida oppilaiden kielet resursseiksi, jotka tukevat heidän kehittymistään koulukielen puhujina (ks. taulukko sivulla 22). Luokassa kielellinen ja kulttuurillinen keskustelu ja vuorovaikutus vahvistavat osaamista ja taitoja. Jos oppilas on vasta opettelemassa tiettyä kieltä, hänen on vaikea käyttää sitä vuorovaikutustilanteissa, mutta puhumaan opettelevan lapsen tavoin oppilas voi kuunnella, miten muut käyttävät sitä vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus ei ole sama asia kuin puhuminen.

Kielten vertaileminen voi auttaa vahvistamaan ajatusta siitä, että kielen oppija ei tee virheitä eri kielissä vaan käyttää niitä keinona vahvistaa osaamistaan. Tehtävät, joihin liittyy vertailua, ovat luonnostaan kulttuurienvälisiä, sillä uutta kieltä/kulttuuria tulee väistämättä verrattua omiin aiempiin kokemuksiin. Sanana ”vertailu” voi olla harhaanjohtava, sillä siihen voi sisältyä ajatus hierarkiasta. On tärkeää ymmärtää, että vertailun tarkoitus on muodostaa yhteyksiä eri kielten välillä ja käyttää siirtolaiskieliä voimavarana. Tätä näkemystä vertailusta on harjoitettu aina kielenoppimisen yhteydessä.

Tehtäviä voidaan käyttää kaikkien lasten kanssa riippumatta heidän puhumistaan kielistä tai koulukielen osaamistasosta. Jos esimerkiksi oppilas on saapunut maahan vasta vähän aikaa sitten, opettaja voi keskittyä aluksi äännteisiin ja jatkaa sitten sanastoon ja syntaksiin. Kirjoitusprosessia ei myöskään unohdeta, ja vertailussa voidaan tarkastella esimerkiksi eri kirjoitusjärjestelmien ja kielipiin eroja. Lisätietoja tästä on DVD:llä Let’s compare our languages (Auger 2005) ja siihen liittyvässä opettajan kirjassa: http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret_-_comparonsnoslangues.pdf



Monikielisiä resursseja ovat jo julkaistut resurssit, esim. kaksikieliset sanakirjat ja oppikirjat, puhuvia kyniä käyttävät kirjat (esim. <http://uk.mantralingua.com>); opettajien kokoamat ja verkkosivuilla esitetyt sisällöt, esim. SparkleBox (huomaa tässä valitut kielet!) (<http://www.sparklebox.co.uk/languages/#.WNFMdcKsk2w>); muut yksittäisten koulujen tai opetusviranomaisien verkkosivustot (esim. <http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/> TAI <http://www.fairfields.hants.sch.uk/network-eal/eal-resources/>); ja verkkosivustot, kuten <http://www.emasUK.com> joiden sisällöt ovat kalliita mutta jotka on valmiiksi käännetty keskeisille opetuskielille.

Prosessia kuvaavia esimerkivideoita on myös verkkosivuillamme osoitteessa: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Additional videos).



Suositeltuja kielten vertailutehtäviä

Kielellinen taso	Tehtävien aihe	Tavoite	Mahdollisia kysymyksiä oppilaille
Foneettinen taso	Äänteet	Tietoisuus imitatiivista (äänten kuvauksista)	Oppilaat voivat kuunnella ja toistaa sanoja, jotka kuvaavat esimerkiksi eläinten ääniä, koneiden ääniä sekä kipua ja riemua kuvaavia sanoja eri kielillä, joita luokassa puhutaan. Millaisen äänen tuottaa hevonen, juna tai itsensä satuttanut henkilö? Miten sanoisitte sen eri kielillä? Huomaatteko mitään yhtäläisyyksiä? Miksi ääniä kuvataan eri tavoilla eri kielissä?
	vokaalit (a/e/é/è/in/on/en/u/ou)	Vokaalijärjestelmän erot	Kuinka monta vokaalia ranskassa (tai muussa enemmistökielessä) on? Kuinka monta vokaalia kotikielissänne on? Onko eri kielissä samoja vokaaleja? Onko puhutun ja kirjoitetun kielen välillä eroja? Mitä eroja on ja mistä ne johtuvat?
	Konsonantit	Konsonanttijärjestelmän erot	Sama kuin yllä + soinnillisten ja soinnittomien konsonanttien ero
Kirjoitusjärjestelmä	Äänteiden ja kirjainten välinen suhde	Vaihtelu	Millä eri tavoilla voidaan kirjoittaa ranskan äänne "o" (<i>beau, botte, bateau...</i>), "en" (<i>sang, lent...</i>) jne.? Vaihtelevatko äänteiden kirjoitusasut kotikielissänne?
	Lukusuunta (vasemmalta oikealle, oikealta vasemmalle, ylhäältä alas jne.)	Erot	Mistä suunnasta avaatte kotikielillänne kirjoitetut kirjat? Miksi?
	Kirjaimet	Eri kielissä käytettävien aakkosten erot, isojen ja pienten kirjainten tehtävät, mykät kirjaimet	Vertaillkaa ranskan aakkosia muiden osaamienne kielten aakkosiin. Yrittäkää nimetä ranskan aakkoset ja muiden luokassa puhuttujen kielten aakkoset. Ovatko jotkin kirjaimet mykkiä eli sellaisia, että niitä ei äännetä sanoissa? Milloin ranskassa käytetään isoja kirjaimia? Milloin niitä käytetään äidinkieliessänne? Mitä syitä isojen kirjainten käytölle on?
	Tarkemerkit	Valinnainen tehtävä riippuen kielistä; ilmaistaan eri merkeillä	Kuinka monta tarkemerkkiä ranskassa on? Entä muissa osaamissanne kielissä? Mikä on tarkemerkkien tarkoitus? Kuullaanko ilman tarkemerkkejä sama ääni? Esimerkki: <i>raie/ré/revoir/rêve/rêche</i>
	Väliimerkit	Erot	Miten ranskassa käytetään väliimerkkejä? Miten niitä käytetään äidinkieliessänne? Mitä ne tarkoittavat? Entä puheessa? Miten se onnistuu?
Parakieli	Intonaatio	Intonaatioiden merkitys	Kuunnelkaa esimerkkejä (äänet/videot) ja kiinnittäkää huomiota äänten nousuun ja laskuun. Onko intonaatiolla sama merkitys kaikissa kielissä, joita osaatte? Miksi / miksi ei? <i>Parakieli jatkuu kääntöpuolella....</i>

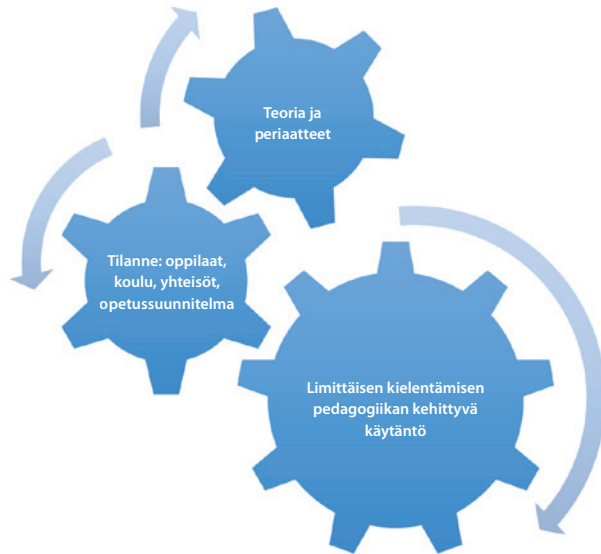
Parakieli, jatkoa	Intonaation suhde syntaksiin	Mahdollinen redundanssi ja eri rekisterit	Ajatelkaa seuraavia: <i>Tu pars?</i> <i>Est-ce que tu pars?</i> <i>Pars-tu?</i> Järjestäkää nämä epämuodollisimmasta muodollisimpaan. Ketkä voisivat käyttää eri ilmauksia ja missä tilanteissa? Osaatko antaa vastaavia esimerkkejä muista kielistä?
Syntaksi	Sanajärjestys	Tietoisuus sanajärjestyksestä	Ajatelkaa seuraavia: <i>Je lis un livre</i> Sanajärjestys: subjekti, verbi, objekti Noudatetaanko muissa puhumissanne kielissä samaa sanajärjestystä? (Esimerkiksi espanjassa subjektina oleva pronomini on valinnainen, saksassa päälauseen verbi on toisella sijalla jne.) Kuinka kysymyksiä muodostetaan (ranskassa se riippuu puhujan pragmaattisesta aikomuksesta)?
Sanasto		Maailmankuvan erot	Millaisia esineitä (kotona, esimerkiksi keittiössä) on muissa maissa, joissa olette asuneet, mutta ei Ranskassa? Miten näiden asioiden nimet voitaisiin kääntää ranskaksi? (Useimmiten kohdekielistä vastinetta ei ole olemassa, vaan sana lainataan sellaisenaan äidinkielestä: esimerkiksi <i>tajine</i>. Jos käsite halutaan kääntää, kannattaa käyttää parafrasia yksittäisen sanan sijaan.) Millaisia esineitä on Ranskassa mutta ei muissa teille tutuissa maissa? Miten kääntäisitte ne äidinkiellenne?
	Lainasanat	Kielten kontakti, suhteet, yhteinen historia	Mitä äidinkielenne sanoja käytetään ranskassa (tai enemmistökielessä, jos se on muu kuin ranska)? Esimerkiksi ranskassa käytetään seuraavia arabialaisia sanoja: <i>toubib</i>, <i>bazar</i>, <i>kawa</i>, <i>souk</i>. Käytetäänkö äidinkielissänne ranskalaisia sanoja? Mihin aiheisiin ne liittyvät (ruoka, koti jne.)? Mitä luulette, miksi nämä sanat on lainattu äidinkieliinne?
	Sanat, joilla on yhteinen kulttuurillinen merkitys (ks. Galisson 1991)	Kulttuurikohtainen sanasto (esim. kalaruoat, jouluk jne.)	Liittäkää sanoja tiettyihin kaupunkeihin, alueisiin ja perinteisiin: <i>bouillabaisse</i> ja Marseille, <i>camembert</i> ja Normandy, sinappi ja Dijon jne. (Tehkää sama kaikilla luokassa puhuttavilla kielillä) Liittäkää eläimet niiden oletettuihin ominaisuuksiin: <i>Malin comme un singe/Smart as a monkey.</i> Keskustelkaa siitä, että nämä ominaisuudet vaihtelevat eri kielten välillä. Liittäkää asioiden nimiä tiettyihin kulttuurillisiin tapahtumiin: Joulu: joulukuusi, joulupukki, joulukoristeet jne. Häät: riisi, kirkko, valkoinen jne. Syntymäpäivät: kakku, kynttilät jne. (Tehkää sama kaikilla luokassa puhuttavilla kielillä ja keskustelkaa eri kielten välisistä hahmotuseroista.)

Verbi-järjestelmä	Aikamuodot	Aikamuotojen esitystapa: vaihtelee eri kielissä, ja aikamuotoja voidaan merkitä esimerkiksi verbien taivutuksella	Antakaa esimerkkejä ja verratkaa oppilaiden äidinkieliä ranskaan (tai muuhun enemmistökieleen). Kuinka infinitiivi esitetään? Mikä sen merkitys on? Miten verbejä taivutetaan eri kielillä, joita osaatte? Mikä on verbien taivutuksen merkitys?
	Ajan ilmaisut	Ajan käsitteet ja niiden suhde verbien aikamuotoihin eri kielissä	Ajatelkaa seuraavia: <i>Quand j'étais petit j'allais prêcher à la rivière.</i> <i>Hier, j'ai pêché à la rivière.</i> Ranskassa on kaksi hyvin erilaista tapaa viitata menneeseen toimintaan. Päteekö sama myös muissa kielissä, joita osaatte?
Eleet ja sanaton viestintä	Vartalo ja puhe	Eleiden erot: Sama ele voi tarkoittaa eri kielissä eri asioita, ja eri kielissä voi olla erilaisia eleitä samalle asialle	Onko eleillä sama merkitys kaikissa luokassa puhuttavissa kielissä? Onko äidinkieliäsiänne eleitä, joita ei ole ranskassa? Milloin suudelmia käytetään Ranskassa (mies/mies, nainen/nainen, mies/nainen)? Kuinka monta suudelmaa annetaan? Milloin? Mihin? Miksi? Missä tilanteissa kätellään? Kuinka toimitaan muissa kielissä, joita osaatte? Osaatko kertoa samankaltaisuuksista ja eroista?
Sanallinen vuorovaikutus	Arkipäiväiset vuorovaikutustilanteet	Vakiintuneiden sanallisten ilmaisujen erot	Esimerkkivideoista
	Puheenvuoron aloittaminen	Eri tavat aloittaa oma puheenvuoro	Riippuu puhujan sosiaalisesta asemasta ja tilanteesta. Kuinka oma puheenvuoro otetaan (esimerkiksi keskustelun aloittamiseksi)? Käytetäänkö puhuttelua tu vai vous? Esiintyykö tällaista eroa muissa kielissä, joita osaatte? Mikä sen tarkoitus on?
	Puheenaiheet	Erot	Tietty puheenaiheet ovat arkaluontoisia. Ranskassa tällaisia ovat palkka ja ikä (erityisesti naisilla). Millaisissa puheenaiheissa tarvitaan varovaisuutta eri tilanteissa? Miksi?
	Puhetilanteet ja puhujien välinen suhde	Sosiaalisten tilanteiden tuomat erot	Ajatelkaa joitakin puhetilanteita ("pyytäminen", "kieltäytyminen" jne.) ja yritäkää luokitella ne tilanteen muodollisuuden tai epämuodollisuuden mukaan: Millä tavoin voi esimerkiksi osoittaa, ettei hyväksy jotain juuri sanottua? Joitakin esimerkkejä: "Comment? / Anteeksi kuinka?" "Non (no)!", "Ts-Ts, Ce n'est comme ça qu'on dit etc. / Ei noin voi sanoa." Keksittekö esimerkkejä muista tilanteista/kielistä?
Sanaton viestintä	Suhde aikaan	Aikakäsitys on yleensä enemmän tai vähemmän yksi- tai moniaikainen	Mitä aikaan liittyviä sanontoja keksitte ranskaksi ja muilla osaamillanne kielillä? Mitä voitte päätellä aikakäsityksestä? Vertailkaa esimerkiksi seuraavia: "ne pas remettre à demain ce que l'on peut faire aujourd'hui" / Älä jätä huomiseen jotain, minkä voit tehdä jo tänään" ja "avec le temps tout s'en va / kuinka aika rientääkään". <i>Sanaton viestintä jatkuu kääntöpuolella....</i>

Sanaton viestintä, jatkoa	Tila	Yksityinen ja julkinen tila	Millä tavoin Ranskassa osoitetaan, että kotitalo on yksityinen tila? He rakentavat aidan tai kiinnittävät kylttejä: "varo koiraa", "yksityisalue", "ei läpikulkua". Miten muissa tilanteissa toimitaan? Huomautus: Yhdysvalloissa ampuma-aseiden käyttö on sallittua yksityisalueella! Miten jonotetaan? Kuuluuko katu kenellekään? Mitä kadulla saa tehdä? Mitä ei saa tehdä? Miksi? Normit vaihtelevat tilanteen mukaan jopa samassa maassa (varokaa stereotypioita).
Tavat ja käytännöt	Tilannekohtaiset käytännöt	Sosiaaliset normit (stereotyyppien välttäminen: tarkoituksena ei ole laatia hyvän käytöksen opasta)	Kuinka Ranskassa toimitaan tavallisesti tällaisissa tilanteissa? – Tervehditäänkö saavuttaessa huoneeseen? – Voiko lahjan avata sen antajan edessä? – Voiko annettavan lahjan hintaa kertoa? – Avaako mies naiselle oven? – Voiko hattua tai lakkia pitää päässä sisällä? – Voiko muita osoitella sormella? – Onko tapaamisista sopivaa myöhästyä? Milloin on kyseessä myöhästyminen? – Voiko muita koskettaa (miksi, miten, mitä tarkoitusta varten)? – Onko tupakointi sopivaa (milloin ja missä)? – Mihin aikaan toiselle voi soittaa? Kaikki riippuu tilanteesta. Ei stereotypioita. Miten muissa tilanteissa ja kielissä toimitaan?
Sosiaaliset ja viestintä-käytännöt	Yhteiskunnallisiin aiheisiin liittyvät arvot	Sosiohistoriallisesta ja maantieteellisestä kontekstista johtuvat erot	– Kielet: Ranska/enemmistökieli ja muut kielet (niihin liittyvät arvot, valtasuhteet) – Yleispätevät ja eri maiden tai alueiden erityispiirteet jne.: suhde työhön, perheeseen, puolisoon, koulutukseen, kouluun, terveydenhoitoon jne.

3.3 | Käytännön arviointi

Tässä osassa muistutamme kaikista yllä kuvatuista ajatuksista ja käytännöistä alettaessa opetella limittäisen kielentämisen pedagogiikan omaksumista. Jokainen opetustilanne on yksilöllinen, ja opettajan tehtävänä on päättää, kuinka käytännön periaatteita ja tämän asiakirjan esimerkkejä sovelletaan kuhunkin tilanteeseen. Tämän tehokas toteuttaminen edellyttää oman käytännön arviointia. Muista, että tämänkaltaiset muutokset vaativat aikaa. Jos koulussa ei ole ennen ollut sallittua käyttää kotikieliä, kestää aikaa tottua siihen, että kotikielten käyttö on hyväksyttyä ja siihen jopa kannustetaan. Opettaja voi joutua perustelemaan pedagogiikan arvoa myös vanhemmille. Voi olla hyödyllistä harkita teorian, periaatteiden ja oman käytännön välisiä suhteita.



Teoria ja käytännön periaatteet tarjoavat näyttöä, joka tukee käytännön suunnittelua ja arviointia. Samalla käytännön pohjalta voidaan arvioida ja tarkentaa teoriaa. Aina tämä ei suju helposti, vaan mukana voi olla prosessia vaikeuttavia jännitteitä ja ristiriitoja. Ristiriitaiset kokemukset (kognitiivinen dissonanssi) ovat hyvä ja hyödyllinen vaihe matkalla kohti tehokasta limittäistä kielentämistä oppimisessa.

Kaikki tämä toki tapahtuu koulun vision ja käytännön sekä laajemman koulutuspolitiikan puitteissa. Tämän asiakirjan tarkoituksena on myös tukea rakenteellisten esteiden haastamista esimerkiksi tarjoamalla teoriaan ja tutkimukseen perustuvaa näyttöä. Muista kuitenkin, ettei kriittinen ajattelu tarkoita muiden käytäntöjen arvostelua. Jos tarvitaan jäsennellympää mekanismia käytäntöjen arviointia varten, hyödyllisiä esimerkkejä on Work that Matters -oppaassa (2012).

Toivotamme onnea kokeiluihisi ja toivomme, että kerrot niistä meille ROMtels-hankkeen verkkosivuilla.

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/contact/>

Lähteet

- Auger N. 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 sivua.
https://www.youtube.com/watch?v=_ZIBiAoMTBo
- Auger N. et Sauvage J. (2009) « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle », *Les Cahiers Pédagogiques, Enfants d'ailleurs, élèves en France*, n°473, R. Guyon (dir.), Paris, Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, pp. 44-45.
- Barradas, O. (2000). 'Now you see them, now you don't': Portuguese Students, Social Inclusion and Academic Achievement. *Goldsmiths Journal of Education*, 3(1), pp. 2-13.
- Barradas, O. (2004). *Portuguese students in London schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement* (Doctoral dissertation). Goldsmiths College, University of London, London.
- Baetens Beardsmore, H. 2003 Who's Afraid of Bilingualism? In De Waele, J-M., Housen, A. & Li Wei (eds) *Bilingualism - Beyond Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 10-27.
- Burgess, A. and Gore, L. (1990) The move from withdrawal ESL teaching to mainstream activities is necessary, possible and worthwhile. In Levine, J. (ed.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*. Basingstoke: Falmer Press, pp. 70-82.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié aussi dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1999.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103–115.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In Garcia, G. (ed.) *English learners: Reaching the highest level of English literacy*. Newark, DE: International Reading Association, pp.2-23.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79, pp. 211-222.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. In Conteh, J. and Meier, G. (eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 258-277.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Pivot.
- García, O. and Sylvan, C. E. (2011), Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, pp. 385–400.
- Gibbons P (1993) *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann
- Gibbons, P. (1997) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), pp. 655-670.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mohanty, A.K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M.E. (2006), *Imagining Multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, pp.262-283.

Perani, D. Paulesu E, Galles NS, Dupoux E, Dehaene S, Bettinardi V, Cappa SF, Fazio F, and Mehler J. (1998) The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language. *Brain*, 121, pp. 1841-1852.

Schools Week, March 2017

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters

Smith H. (2006) Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education*, 20(5), pp. 415-437.

Smith HJ. (2007) The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal*, 91(3), pp. 341-356.

Sneddon, R. (2000) Language and Literacy: Children's Experiences in Multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(4), pp. 265-282.

Sneddon, R. (2008) Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books *Language and Education*. 22(2), pp. 137-154.

Swain, M and Lapkin, S. (2011) Linguaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 104-117.

Thomas, W.P., and Collier, V.P. (2001). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1222-1235.

Wells, G. (2003) (3rd ed.). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Williams, C. (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.

Work that Matters: The teacher's guide to project-based learning (2012) Paul Hamlyn Foundation. Saatavilla osoitteessa <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher%27s%20Guide%20to%20Project-based%20Learning.pdf>.

Kaksi-/monikielisille oppilaille suunnattu pedagogiikka: limittäinen kielentäminen

OHJEITA OPETTAJILLE



Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



KIRJOITTAJAT:

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. ja L. Wysocki
(ROMtels-ryhmän puolesta), 2017