



Kaksi-/monikielisille oppilaille suunnattu pedagogiikka: limittäinen kielentäminen

OHJEITA OPETTAJAKOULUTTAJILLE



Johdanto

Tämä ohje on tarkoitettu opettajakouluttajille, jotka tekevät yhteistyötä opettajaopiskelijoiden tai valmistuneiden, kokemukseltaan kaikenkokoisten opettajien kanssa. Se tukee limittäisen kielentämisen pedagogiikan kouluttamista opettajille, joiden oppilaat käyttävät koulussa ja koulun ulkopuolella useita kieliä. Limittäinen kielentäminen 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.

Tämän ohjeen rakenne:

Osa 1: Johdanto

- 1.1) ROMtels-hanke
- 1.2) Termit
- 1.3) Teoreettinen kehys

Osa 2: Ajattelutavan uudistaminen

Osa 3: Hankeaineiston käyttäminen limittäisen kielentämisen pedagogiikan opetuksessa

Osa 4: Hyödyllisiä resursseja

Lähteet

Tässä asiakirjassa viitataan teoreettiseen aineistoon. Tämä ohje sisältää kuva-aineistoa, sitaatteja ja muita lähdeaineistoja, jotka tukevat opetustyötä.



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. Osoitteet 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/> (WG 3.6) ).
- 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> (T1) . 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 merkityt kohteet 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 oppimisaaavutusten 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 luokahuoneissa (ikävuodet 5–11) opetustyökaluna, jolla voitaisiin parantaa niiden oppilaiden suorituksia, joiden kotikielenä (tai -kielinä) on jokin muu kuin koulun opetuskieli. Tämä johtuu suurelta



Seuraavissa lähteissä on hyödyllistä vertailutietoa oppimistuloksista. Niiden lisäksi Ison-Britannian ensimmäiset viralliset tilastojulkaisut ovat saatavilla osoitteessa <https://www.gov.uk/government/statistics?departments%5B%5D=department-for-education>

Oppimistulokset Isossa-Britanniassa:

Healing a divided Britain EHRC, 2016; Strand (2014); Poverty and ethnicity a review of evidence, Joseph Rowntree Foundation, 2011; How fair is Britain, EHRC, 2010; The Poverty site osoitteessa: <http://www.poverty.org.uk>.

Romanioppilaiden oppimistulokset: Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions, Roma Education fund, 2007; Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma, 2016; Roma Education in Comparative Perspective, 2012.



Yleiskatsaus englanti vieraana kielenä -opetuksen historiaan Isossa-Britanniassa on osoitteessa: <https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/different-models-eal-provision>

Yleiskatsaus Englannin nykyiseen englanti vieraana kielenä -politiikkaan on osoitteessa: <https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england>

osin englanti vieraana kielenä -opetukselle kohdennetun rahoituksen leikkauksista (katso oheinen tietoruutu) ja siirtymisestä kohti ajattelutapaa, jossa kaikilla opettajilla olisi ”valmius opettaa englantia vieraana kielenä”, sekä kotoutumista ajavasta politiikasta (ks. Smith, 2012 ). Englannissa nykyinen politiikka korostaa englannin kielen osaamista. Syyskuusta 2017 lähtien ( ks. Schools Week, maaliskuu 2017) kaikissa kouluissa tulee kerätä tietoja lasten syntymämaasta, kansallisuudesta sekä englannin kielen taitotasosta uudella viisiportaisella asteikolla.



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



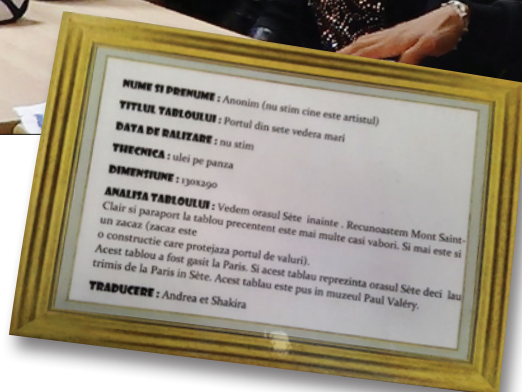
YLÄPUOLELLA: Pysäytyskuva Gatesheadissa sijaitsevan varaston omistajaa Edward Moorea käsittelevästä filmistä. Tynesiden suuren tulipalon on raportoitu alkaneen tästä varastosta

ongelmia, mikä tukee merkityksellistä kielen käyttöä limitäisen kielentämisen kautta. Hankkeeseen kuuluu myös neuvontaa (katso <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T6) ) ja ohjattuja toimintoja, jotka helpottavat kyselyissä käytettävän kielten vaihtamista, joten ympäristön käyttöä ei ole rajoitettu mihinkään tiettyyn kouluun tai kotikieleen.

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 limitäisellä kielellä museon näyttelykorteissa. Opetussuunnitelmat ovat saatavilla ranskaksi ja englanniksi



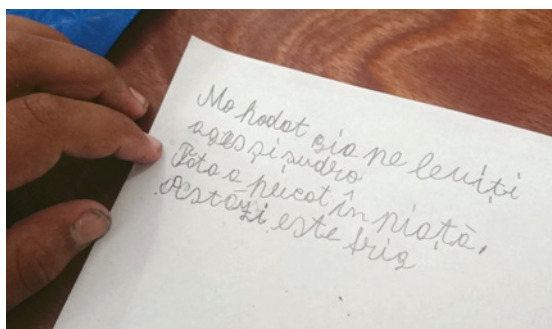
VASEMMALLA
Lapsia ja
vanhempia
tekemässä
yhteistyötä, Sète,
Ranska



osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (WG3.9) .

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

Lisätietoja hankkeesta on Oradean konferenssiaineistossa osoitteessa: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> .



VASEMMALLA
Romanikielistä
kirjoitusta,
Romania



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

REUNIMMAISENA
VASEMMALLA
Limittäinen
kielentäminen
oppimisen
apuna, Tinca,
Romania

Yhteistyö vanhempien kanssa ja opettajien romaniyhteisöihin suhtautumisen 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.

Katso lisätietoja hankkeen toteutuksesta: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/>. Katso myös ROMtels-käsi kirja 3 osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .



Täysi projektiraportti, jossa on kuvattu myös limittäisen kielentämisen pedagogiikan opetukselliset ja sosiaaliset vaikutukset, 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).

Termien esittely: EAL, FLS sekä muut lyhenteet ja ilmaukset

Käsitteitä EAL (englanti vieraana kielenä), FLS (Français Langue Seconde / ranska vieraana kielenä) ja romanikieli tulee avata tarkemmin, sillä usein ne tuntuvat opettajista hämmäntäviltä. Oheisessa luettelossa esitetyt tekijät voivat auttaa opettajia ymmärtämään eri oppilasryhmien yhtäläisyyksiä. ?

- 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.



? Voi olla syytä myös kysyä opettajilta näiden termien käyttöeroista:

- "vieraskieliset oppilaat" TAI
- "kieltä vieraana kielenä opiskelevat", jolla kuvataan ennemminkin prosessia kuin itse oppilaita, jotka määrittelevät itsensä aivan muilla, itselleen henkilökohtaisesti tärkeillä asioilla.



"Vieraskielisten" käsite on monien tutkijoiden mielestä ongelmallinen, sillä yleisesti siinä oletetaan, että:

- esimerkiksi englantia vieraana kielenä opiskelevat olisivat selkeä (vaikkakin kielellisesti ja kulttuurillisesti moninainen) joukko, jolla on tietyt yhteispiirteet ja oppimistarpeet, ja että
- etnisuus ja kieli ovat pysyviä ja tarkasti rajattuja käsitteitä, jotka asettavat vieraskieliset oppilaat erilleen yksikielisestä valtaväestöstä. (Ainscow et al 2007)

Myös Roxy Harris on todennut yksinkertaistamisen ongelmallisuuden, ja hän nostaa esiin seuraavan ryhmän:

Huomiota herättämättömät kaksikieliset britit: nämä oppilaat ovat voineet syntyä ja kasvaa monikielissä kodeissa Ison-Britannian kaupunkialueilla ja käyttää perheessään ja yhteisöissään säännöllisesti muita kieliä kuin englantia saavuttamatta kuitenkaan korkeaa osaamistasoa näissä kielissä. Nämä oppilaat käyttävät luontevasti arkipäivän englantia ja erityisesti sen puhekieltä. Nämä oppilaat, kuten myös kaikki heidän etnisistä taustoista tulevat koulutoverinsa ja valkoihoiset brittiläiset oppilaat, tarvitsevat kuitenkin jatkuvaa tukea englannin alakohtaisen akateemisen yleiskielen kanssa.

Toinen Harrisin mainitsema ryhmä:

Korkeisiin saavutuksiin yltävät monikieliset: näillä oppilailla on korkea osaamistaso yhdessä tai useassa kodin/yhteisön kielessä, joka ei ole englanti. Näillä oppilailla on myös hyvä osaamistaso englannin alakohtaisessa akateemisessa yleiskielessä, ja he tarvitsevat rahoitettua opetusta kehittääkseen osaamistaan muissa kielissä kuin englannissa. (Harris, R. 1997).

? Luokittelun monimuotoisuuden lisäksi toinen tärkeä kysymys koskee kouluissa käytettäviä työvälineitä ja käytäntöjä, joilla kerätään tietoja oppilaiden limittäisestä kielentämisestä. ROMtels-hankkeessa laadimme opettajille tähän liittyviä keskusteluohjeita, jotka ovat saatavilla verkkosivuilla osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/> (WG5.7).

Termien esittely: Romanikieli

Opettajien on tärkeää ymmärtää romanikielen murteiden valtava monimuotoisuus ja laajuus:

- Romanikielessä on useita murteita.
- Romanikieltä käytetään yleensä vain perheenjäsenten tai kodin lähimmän yhteisön kanssa viestimiseen. Muuten romanikieliset 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 kielen ortografiaa. Eli Slovakiasta tulleiden kirjoittamassa romanikielessä esiintyi slovakian piirteitä, kun taas Romaniasta tulleiden romanikielessä oli romanian kielen piirteitä. Kuten aiemmin mainittiin, Romaniassa kehitetään parhaillaan romanikielen standardoitua kirjallista muotoa.



ROMtels-hankkeessa havaittiin, että 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 slovakia.
- Kotona käytetään enimmäkseen slovakia, jossa on mukana joitakin romanikielen sanoja (slovakia ja romanikieltä limittäin).
- Enimmäkseen slovakia, joitakin muilta lapsilta (ei vanhemmilta) opittuja romanikielen sanoja.
- Sujuvaa slovakia. Lapsi ymmärtää jonkin verran romanikieltä, mutta sitä ei käytetä kotona.
- Kotona käytetään sekaisin slovakia ja romanikieltä.
- Kotona käytetään sekaisin tšekkiä, slovakia ja romanikieltä.

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.



Maaailman eri romanikielten historiaa sekä mahdollisia syitä kielten hajautumiseen ja nykyisten muotojen syntyyn on esitelty Manchesterin yliopiston Romani Project -hankkeen asiantuntijoiden erinomaisessa PowerPoint-esityksessä, joka on saatavilla osoitteessa:

[**http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ \(CN6\)**](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CN6))
(Newcastle-konferenssin päivä 2, luento 2: Tohtori Viktor Leggio).

Lisäksi täällä [**http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ \(CR5\)**](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CR5)) on saatavilla Suomen romaneista kertova PowerPoint-esitys, jonka on tehnyt Helsingin yliopiston professori Fred Dervin (päivä 2, luento 3).

On huomionarvoista, ettemme käytä termejä ”osaaminen” tai ”sujuvuus” käsitellessämme ongelmia. Sen sijaan hyödynnämme CEFR-viitekehityksessä esitettyä monikielisyyden 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, s. 12)

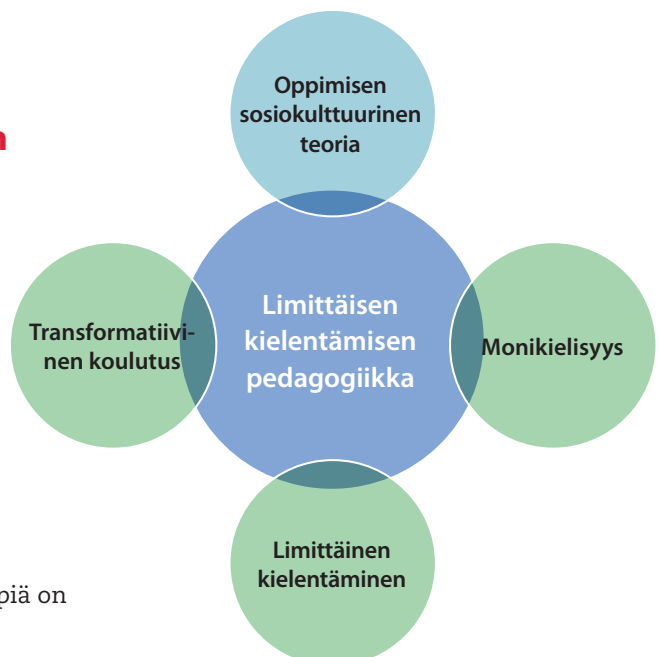
Tämä käsitys on täysin linjassa sen kanssa, miten ymmärrämme limittäistä kielentämistä ja toteuttamaamme limittäisen kielentämisen pedagogiikkaa.

1.3 | Limittäisen kielentämisen pedagogiikka

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

Mielen sosiokulttuurinen teoria

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



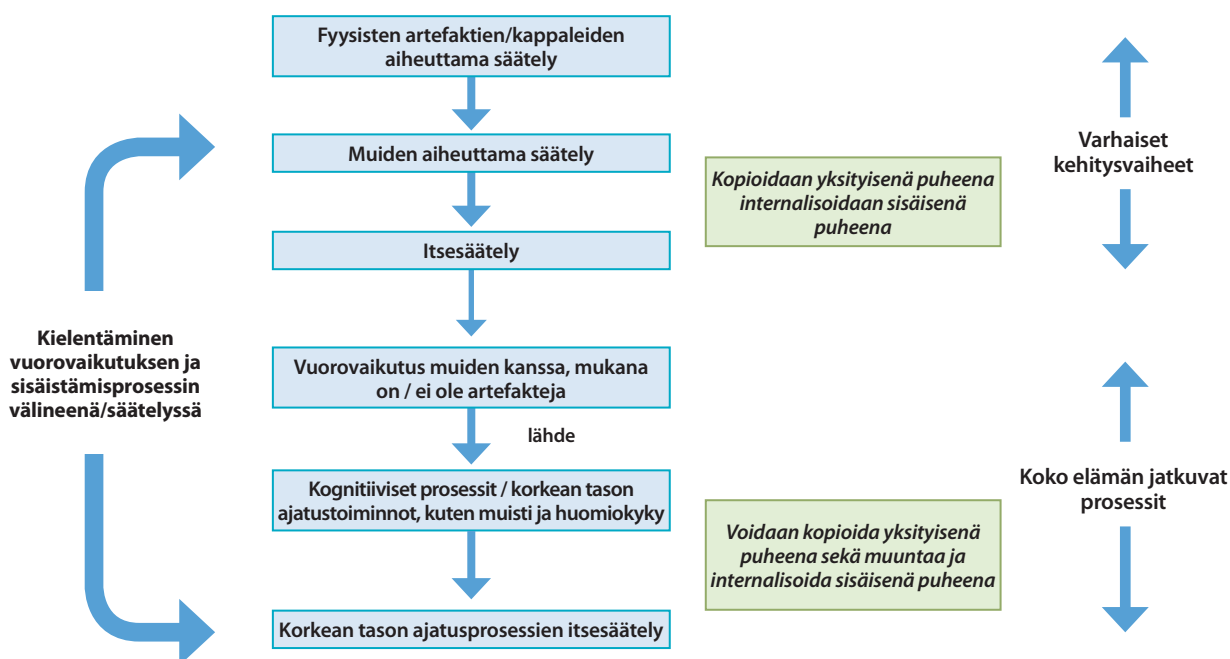
Muodostamme muiden kanssa merkityksiä kielentämällä tai molemminpuolisissa keskusteluprosesseissa, joissa ilmaistaan merkityksiä puheella ja tullaan kuulluiksi sekä kuunnellaan ja muodostetaan merkityksiä muiden puheesta. Puhumisessa itsessään ”ei ole kyse vain muistihauasta vaan prosessista, jossa ajattelulla saavutetaan uusi artikuloinnin taso” (Smagorinsky 1998, s. 172–73). Vygotski itse kirjoitti: ”Ajatusten ja sanojen välinen suhde on elävä prosessi. Ajatukset syntyvät sanojen kautta. Maailma ilman ajatuksia on kuollut, ja ajatus jota ei ole puettu sanoiksi jää pelkäksi varjoksi” (1934/1968: 153), sekä ”Ajatuksia ei ainoastaan ilmaista sanoin, vaan ne tulevat oleviksi sanojen kautta. Jokainen ajatus yhdistää eri asioita ja muodostaa niiden välille suhteita. Jokainen ajatus liikkuu, kasvaa, kehittyä, toteuttaa tehtävän, ratkaisee ongelman” (1986: 218).



Lisää kielentämisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta: Swain 2006, 2010; Swain ja Lapkin 2011; Wei 2011.

Kielentäminen viittaa tekemiseen, ihmisten sosiaaliseen toimintaan eikä niinkään lingvistiseen objektiin, joka omistetaan ja opitaan sen käytöstä irrallaan (esim. Garcia 2009, Swain ja Lapkin 2011). Li Wei (2011: 1224) kuvaa kielentämistä ”prosessiksi, jossa kieltä käytetään tiedon saamiseen, ymmärtämiseen, ajatusten artikuloimiseen sekä viestintään kielen käytöstä”. Swainin ja Lapkinin (2011: 105)

mukaan se mahdollistaa huomion välittämisen, muistamisen ja tiedon luomisen. Vygotskin työn pohjalta Swain ja Lapkin (2011) ovat määritelleet kielentämiselle kolme toisiinsa liittyvää kielentämisen aluetta kognitiivisessa toiminnassa, ja puhumme niistä oppimisen (limittäisenä) kielentämisenä. Ks. oheinen kaavio.



(Perustana Swain ja Lapkin 2011)

Koska yksilön kognitiivisten prosessien – kuten tietoisien muistin ja huomion lähde on vuorovaikutus yksilön sekä ihmisistä ja artefakteista koostuvan sosiaalisen maailman välillä” (Swain ja Lapkin 2011: 105–106), kiinnostavaa on oppiminen tekemällä tai Vygotskin sanoin ”lennossa”. Osa kielentämisen sosiokulttuurista analyysia on **mikrogeneesi**, eli yhteisen toiminnan tulkitseminen hetki hetkeltä. Siinä ”viestintätilanteita pidetään analysoinnin perustavina yksiköinä, sillä niiden muodostamassa kontekstissa voidaan tutkia sekä yksilöiden käyttäytymistä että niitä muovaavia sosiokulttuurisia prosesseja” (Hall 1997: 304). Tältä osin 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 kriittittömästi toisen sanomaa. Sen piirteitä ovat toistot, vahvistukset ja tarkennukset.



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



Huomautus: Ajatuksen tutkivasta puheesta esitti ensimmäisenä Douglas Barnes vuonna 1976 laajassa analyysissään lasten ja opettajien luokahuonekeskusteluista.

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



Lisätietoja tutkivasta puheesta ja oppimisesta:
*Exploratory talk in schools:
Inspired by the work of Douglas
Barnes (Mercer ja Hodgkinson
2008).*

Limittäinen kielentäminen

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. Cummins (2005) kuvaa erillisten järjestelmien lähestymistapaa (two solitudes)

kaksikielisten oppilaiden kielikylpy- ja monikielisissä ohjelmissa, joissa kielet pidetään tiukasti erillään.  (Lisää aiheesta: Cummins 2005.).

- 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: 260–261) kuvaavat tätä prosessia seuraavasti: ”Kaksikieliset poimivat erilaisia sosiaalisia ominaisuuksia saumattomasta ja kompleksisesta semioottisten merkien verkostosta soveltaessaan kielentämistään eri tehtävien tarpeisiin.”



Esimerkkejä nykyaikaisista tavoista kuvata monikielisyttä

Dynaaminen multilingualismi (García 2010), **joustava multilingualismi** (Blackledge & Creese 2010), **heteroglossia** (Bakhtin 1934/1981; Bailey 2007, Creese & Blackledge 2014), **monikielentäminen/polylingualismi** (Jorgensen 2008), **metrolingualismi** (Otsuji & Pennycook 2010; Pennycook & Otsuji 2015), **limittäinen kielentäminen, translanguaging** (García & Li Wei 2014; Williams 1994; Baker 2001; Creese & Blackledge 2010). Kaikki viitteet teoksen Zhu Hua et al, 2015 mukaan.

Jotkin opettajat voivat kyseenalaistaa tämän melko uuden käsitteen tarpeellisuuden, sillä kaksikielisten erilaisia diskursiivisia käytäntöjä on yritetty kuvata ja käsitteellistää viime aikoina aiemminkin (Garcia ja Sylvan 2011). Esimerkkejä näistä on oheisessa ruudussa. Yksi mahdollinen erottava tekijä on vallan tunnustaminen.

Limittäisessä kielentämisessä on keskeistä tunnustaa keskustelukumppaneiden ja eri kielten väliset valtasuhteet suhteessa niiden koettuun asemaan, jotta voidaan ymmärtää limittäisen kielentämisen pedagogiikkaa: ”Yksilön hallitsemat 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 videolta, miten tämä ilmenee käytännössä:

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging and affect).

Limittäisen kielentämisen pedagogiikka transformatiivisena ja vapauttavana

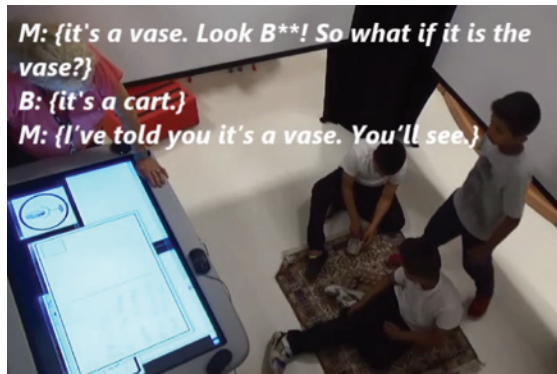
Limittäisen kielentämisen pedagogiikka parantaa opetusta ja oppimista (Creese ja Blackledge 2010). SAMALLA se antaa oppilaille paremmat mahdollisuudet näyttää, mitä he osaavat ja mihin pystyvät (Garcia ja Li 2014), JA kehittää ja toteuttaa kielentämisen vakiintuneita akateemisia tapoja (Garcia ja Sylvan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

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.



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; Skutnabb-Kangas 1981; Sneddon 2000/2008; Smith 2006, 2007; Thomas & Collier 2001). ROMtels-hanke osoittaa, miten se täsmälleen ottaen onnistuu kouluissa luoduissa limittäisen kielentämisen oppimisympäristöissä.

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. Havaitimme 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 tallennustyökaluilla.

* ROMtels-hankkeen verkkosivuilla on saatavilla videomateriaalia oppilaiden ryhmätyöstä, jossa limittäistä kielentämistä käytetään osana oppimista. Tämän käsikirjan osassa 3 on ohjeita aineiston käyttöön, jotta opiskelijoille voidaan esittää tehokkaasti, mitä limittäinen kielentäminen tarkoittaa ja miten tätä pedagogiikkaa voidaan toteuttaa luokassa.

Limittäisen kielentämisen pedagogiikassa ”limittäinen” tarkoittaa seuraavia:

- Eri kielten rinnakkaiseloja 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.



Lisätietoja kielellisistä ihmisoikeuksista: Skutnabb-Kangas ja Phillipson (1994); Skutnabb-Kangas (2000, 2006) sekä Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja: <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

- Uusien oppimisresurssien yhdistämistä koulumaailman kielellisiin normeihin normeja uudistavalla tavalla.

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.



Limittäisen kielentämisen tila on

”limittäisen kielentämisen käytännöistä syntyvä ja niitä varten rakennettu tila, johon monikieliset oppilaat integroivat aiemmin erillään olleita sosiaalisia kokonaisuuksia (ja näin ollen ’kielikodeja’) yhdistäen henkilökohtaisen historiansa, kokemustensa, ympäristönsä, asenteensa, uskomustensa ja ideologiansa sekä kognitiivisten ja fyysisten kykyjensä eri ulottuvuudet yhdeksi koordinoituksi ja merkitykselliseksi suoritukseksi” (s. 1223) (Hua et al 2015: 9).

”monimuotoisuus – eleet, kappaleet, visuaaliset merkit, kosketus, sävy, äänet ja muu sanaton viestintä – sekä verkko ja digitaalinen media mahdollistavat uusien limittäisen kielentämisen tilojen ja resurssien luomisen monikielistä ja -muotoista viestintää varten” (Hua et al 2015: 10).



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

2 | Ajattelutavan uudistaminen

Tutkijaryhmällä on kolmesta eri maasta saatu yhteensä yli 50 vuoden kokemus monikielisten oppilaiden osallistamisen opettamisesta lähinnä opettajaopiskelijoille mutta myös kokemukseltaan eritasoisille opettajille. Tutkijaryhmä on havainnut tiettyjä (väärin)käsitteitä, torjuvia asenteita ja rajoitteita, joihin täytyy puuttua ennen kuin voidaan opettaa limittäistä kielentämistä ja muita pedagogisia lähestymistapoja, jotka korostavat lasten kotikielten merkitystä. Ne voidaan jakaa pääsääntöisesti kolmeen laajaan ryhmään, jotka liittyvät joissakin tapauksissa toisiinsa:

- käsitteiden (väärin)ymmärtäminen
- sosiopoliittiset torjuvat asenteet
- (todelliset ja kuvitellut) käytäntöjen rajoitteet.

ROMtels-ryhmä laati (Mehmedbegovicin (2011) tutkimuksen perusteella) asennetutkimuksen, joka antaa tietoa näistä asioista. Se on saatavilla osoitteessa  <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/> (WG 5.4.2).

Seuraavaksi kuvaamme kielteisiä käsityksiä, asenteita ja rajoitteita ja annamme neuvoja niihin puuttumiseen. Käytämme ROMtels-hankkeessa tuotettua aineistoa, joka on saatavilla hankkeen verkkosivuilla. Esitämme myös joitakin tehtäviä, joita voidaan käyttää ajattelutavan uudistamisessa.

Käsitteiden (väärin)ymmärtäminen

Opiskelijoilla ja valmistuneilla opettajilla on monenlaisia käsityksiä kielenoppimisen prosessista. Monet heistä olettavat, että monikielisyys jotenkin heikentää oppimista. Opiskelijoille ja valmistuneille opettajille tulee järjestää tilaa esittää kysymyksiä ja keskustella, jotta heidän ennakkokäsityksensä voidaan selvittää. Heidän aiempia kokemuksiaan opettamisesta ja oppimisesta on hyvä selvittää jonkinlaisella tutkimuksella. Jos opiskelijat tai valmistuneet opettajat ovat esimerkiksi opettaneet englantia tai ranskaa ulkomailla, heillä voi olla tietynlaisia käsityksiä siitä, miten kieliä opetetaan, millainen oppimismotivaatio lapsilla on, miten nopeasti lapset oppivat ja mitä vaikeuksia heillä voi olla englannin oppimisessa. He voivat myös liittää nämä käsityksensä koulunsa monikielisten oppilaiden oppimiseen. Yksikielisinä he eivät myöskään välttämättä ymmärrä, miten vaikeaa oppilaan on opiskella oppiaineita kielellä,

jota tämä on samanaikaisesti opettelemassa. ROMtels-käsikirjassa 1 on esimerkkejä opettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien todennäköisistä ennako-oletuksista ja kysymyksistä sekä näyttöön perustuvia vastauksia niihin. Käsikirja on saatavilla osoitteessa: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .

Sosiopoliittiset torjuvat asenteet

Opettajien asenteet juontavat juurensa aina henkilökohtaisista, ammatillisista, kulttuurillisista ja poliittisista lähtökohdista, ja ne ilmenevät eri tavalla erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Identiteettien tavoin myös asenteet ovat moninaisia, muuttuvia ja joustavia. Eri asiat korostuvat eri ryhmien kanssa, ja joissakin tapauksissa on vaikea tunnistaa asenteita tarkasti. Aina opettajat eivät ole edes itse tietoisia asenteistaan tai he eivät halua kertoa niistä muiden ammattilaisten edessä. ROMtels-ryhmä määritteli romanialaisten opettajien kanssa romanioppilaisiin ja -yhteisöihin liittyviä stereotypioita. Työn tulokset ovat saatavilla verkkosivuilla Oradea-konferenssin osiossa osoitteessa

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (Oradea conference, day 2) .

Joissakin tapauksissa kognitiivisiin kykyihin liittyvät asenteet syntyvät todennäköisesti opettajien stereotyyppisistä käsityksistä. Esimerkiksi ROMtels-hankkeen asennetutkimuksessa yksi opettaja vastasi seuraavasti: "Olen samaa mieltä [siitä, että jotkin englantia vieraana kielenä opiskelevat oppilaat osaavat englantia enemmän kuin haluavat kertoa, sillä he ovat laiskoja], koska olen kuullut oppilaiden juttelevan kavereidensa kanssa." Tummaihoisiin oppilaisiin ja englantia vieraana kielenä opiskeleviin liittyy runsaasti stereotypioita, jotka jäävät kuitenkin tunnistamatta. Kysyttäessä miten epämuukavaksi vastaajat tuntevat olonsa kuullessaan vieraita kieliä Isossa-Britanniassa yksi opettaja kirjoitti: "Iso-Britannia ei tunnu vieraalta maalta, mutta vieraiden kielten kuuleminen voi tuntua joskus epämuukavalta."

(Todelliset ja kuvitellut) käytäntöjen rajoitteet

Tähän osa-alueeseen on vaikeinta vastata, sillä monet rajoitteista ovat oikeita. Siksi on hyödyllistä määritellä tarkasti käytäntöjä, joihin voidaan myöhemmin keksiä yhdessä tilanteeseen sopivia ratkaisuja.

i EAL Nexus -verkkosivuilla on hyödyllisiä tietoja englannin vieraana kielenä opettamisen politiikasta: <https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england>. Joissakin tapauksissa käytännöt, joita ei tavallisesti liitetä monikielisyteen, vaikuttavat aivan yhtä merkittävällä tavalla opettamiseen. Esimerkiksi Englannissa nykyinen politiikka, joka korostaa brittiläisiä arvoja ja englannin osaamistason mittaamista (jättäen huomiotta muiden kielten osaamistason), voi huomaamatta vahingoittaa koulujen kykyä sallia kotikielten käytön koulussa (brittiläisiä arvoja korostavaa politiikkaa ovat kritisoineet esimerkiksi Smith 2015 sekä Chalcraft et al 2017). Toinen esimerkki liittyy varhaiskasvatustutkimukseen, jossa on

todettu, että rajoitteet estävät kaksikielisiä avustajia tehokkaasti hyödyntämästä kaksikielistä tietopääomaansa oppilaiden kognitiivisen kehityksen tukemisessa, sillä työssä korostetaan muita asioita, kuten englannin lukemisen ja kirjoittamisen opetusta (Robertson, Drury, Cable 2014).

ROMtels-hankkeessa on havaittu myös, että joidenkin opettajien asenteet perustuvat kuviteltuihin käytäntöjen rajoitteisiin. Esimerkiksi hankkeen alkuvaiheessa jotkut ranskalaiset opettajat eivät halunneet osallistua, sillä he uskoivat Laïcité-politiikan (kirkon ja valtion erottamisen) määräävän, että oppilaiden tulee käyttää luokahuoneissa ainoastaan ranskaa. Suomessa *romani* tarkoittaa

Tehtäviä ajattelutavan uudistamisen aloittamiseksi

Totta vai tarua -keskustelu: Pyytää opettajia muodostamaan ryhmiä ja lajittelemaan väitekortteja Totta- ja Tarua-luokkiin. Keskustelkaa lopuksi yhdessä. Esim. "Kun oppilaat ovat saavuttaneet suomen kielen vähimmäistason, he alkavat pian päästä jyvälle oppimisessa tarvittavasta suomesta." Korttien kielen muotoilu on hyvin tärkeää, sillä opettajat alkavat kysyä tarkentavia kysymyksiä, kuten mikä on "suomen kielen vähimmäistaso", miten pitkä aika on "pian" tai mitä "jyvälle pääsemisellä" tarkoitetaan tässä. Kysymyksiin perustuva julkinen keskustelu, joka tuo esiin piileviä oletuksia ja jonka aikana esitetään tutkimusnäyttöä ja teoriaa, voi todella paljastaa ja purkaa virheellisiä käsityksiä.

Sama kuin edellä, mutta kortit jaetaan Samaa/eri mieltä -luokkiin. Esim. "Englantia vieraana kielenä opiskelevia oppilaita ei pidä kannustaa käyttämään kotikieltään koulussa tai ylläpitämään äidinkieltään opettellessaan englantia, sillä se vain vaikeuttaa opiskelua ja heikentää kummankin kielen osaamista." Tämä muotoilu voi tuoda esiin erilaisia, kokemuksiin perustuvia mielipiteitä. Korteissa voidaan kuvata myös sosiopolitiittisiin arvoihin liittyviä torjuvia käsityksiä: "Jos lasten annetaan käyttää keskenään kieltä, jota muut lapset eivät ymmärrä, se eriarvoistaa luokkaa." Jos opettajia pyydetään puolustamaan asian tiettyä puolta, näkyviin alkaa tulla jännitteitä sekä käytännön kokemusten ja teoreettisen tiedon ristiriitoja. Niiden perusteella voidaan jatkaa keskustelua, jossa esitetään myös tutkimusnäyttöä.

Ajattelutaitoja tukevat tehtävät, kuten väitteiden asettaminen järjestykseen erilaisin perustein yhdessä tai pienryhmissä. Tästä on hyötyä esimerkiksi arvojen

selvittämisessä (esim. "Lasten tulee käyttää koulussa vain ranskaa/romaniaa" – "Lapsilla on oikeus käyttää koulussa kaikkia osaamiaan kieliä").

Mielipidenurkkaukset: luokahuoneen kukin nurkka edustaa tiettyä näkemystä, ja opettajia vaaditaan seisomaan nurkassa, joka vastaa parhaiten heidän omaa näkemystään. Opettajat voivat vaihtaa paikkaa, kun opettajakouluttaja esittelee uutta näyttöä tai johtaa näkemyksiä haastavaa keskustelua tai kun opettajilla on mahdollisuus esittää toisilleen kysymyksiä. Tästä on erityisesti hyötyä purettaessa arvojen ja käytäntöjen välisiä jännitteitä: esim. kun opettaja uskoo tiettyyn arvoon mutta jokin muu käytäntö toteutuu.

Mielipiderivit toimivat samalla tavalla, mutta nurkkien sijaan opettajat seisovat rivissä, jonka päät esittävät täysin vastakkaisia mielipiteitä. Keskusteluja käydään samalla tavalla kuin mielipidenurkkauksissa, ja opettajat voivat halutessaan siirtyä kohti rivin päitä tai keskiosaa. Paikkaa on kuitenkin mahdollista vaihtaa vain keskustelemalla vieressä seisovan henkilön kanssa ja toteamalla, kumman mielipide on vahvempi. Esimerkki: "Laïcité-politiikan vuoksi oppilaiden tulee antaa käyttää koulussa vain ranskaa" vastaan "Laïcité-politiikka tarkoittaa, että kaikki ovat tasa-arvoisia, joten oppilaiden kielitaidon tukemiseksi heidän tulee antaa käyttää mitä tahansa kieltä".

Huolet hattuun: Pyytää opettajia kirjoittamaan lapuille, mitä he pelkäävät tai mistä he ovat huolissaan monikielisten oppilaiden opettamisessa omien opetus- ja oppimiskokemuksiensa perusteella. Istuntojen rakenne voidaan määrittää näiden kysymysten perusteella.

sekä maassa asuvia että ulkomaisia romaneja. Kielteiset asenteet kumpaakin ryhmää kohtaan sekoittuvat toisiinsa ja vaikuttavat siihen, kuinka yhteiskunnassa suhtaudutaan ryhmiin ja kohdellaan niitä. Myös opettajiin näyttävät vaikuttavan nämä virheelliset käsitykset sekä kiinnostuksen puute lasten kieliä ja taustaa kohtaan. Limittäisen kielentämisen perusajatus, jonka myös opettajat ovat alkaneet tunnustaa, liitetään usein siirtolaisoppilaisiin sivuuttaen romanilapset.

ROMtels-hankkeessa ilmeni, että vaikka opettajat ymmärtävät lasten tarpeen ja useissa tapauksissa myös oikeuden käyttää omia kieliään ajatteluun ja oppimiseen kouluissa, samat opettajat vastasivat asennetutkimuksessa seuraavasti kysymykseen

englannin käytöstä oppitunneilla Englannissa:

”Koulussa tulee opettaa ensisijaisesti englantia. Koululaitoksen kielen tulee olla valtaväestön kieli, esimerkiksi Ranskassa ranska.”

Koska limittäisessä kielentämisessä oppiminen tapahtuu myös puhumalla, on syytä huomioida myös opettajien pelot, jotka liittyvät puhumiseen, oppimiseen ja oppilaiden käyttäytymiseen. Ks. Kessler-Singh & Robertson 2016.

Seuraavista tehtävistä on hyötyä puututtaessa näihin (väärin)käsityksiin, torjuviin asenteisiin ja (koettuihin) rajoitteisiin, tulkittaessa niihin liittyviä ongelmia ja esitettäessä vastakkaista näyttöä ja näkemyksiä.

3 | ROMtels-hankkeen tutkimusaineiston käyttö limittäisen kielentämisen pedagogiikan opetuksessa

ROMtels-käsikirjan 1 osassa 3.2 esittelemme kolmitasoisien käsittemallin limittäisen kielentämisen pedagogiikkaan sitoutumisesta. Yllä kuvattu ajattelutavan uudistaminen tulee toteuttaa ennen kuin opettajat voivat jatkaa näihin sitoutumisen tasoihin.



Olemme esittäneet ROMtels-käsikirjassa 1 kattavan oppaan siitä, miten tuetaan limittäistä kielentämistä oppimisessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> , Kerromme tässä, miten videoaineistot on jäsennelty ROMtels-hankkeen verkkosivuille, ja annamme neuvoja videoaineistojen käytöstä opettajien koulutuksen tukena.

Videot on järjestetty seuraaviin alihakemistoihin (jotkin videot voivat olla useissa alihakemistoissa). Jokaiseen alihakemistoon liittyy yleisiä kysymyksiä ja videokohtaisia kysymyksiä.

HUOMAUTUS. TÄTÄ KÄSIKIRJAA PÄIVITETÄÄN SITÄ MUKAA KUIN VIDEOAINEISTOA LISÄTÄÄN MYÖHEMMIN, JOTEN KÄSIKIRJASTA VOI OLLA SAATAVILLA UUDEMPI VERSIO. TARKISTA VERKOSTA TÄMÄN KOHDAN MAHDOLLISET MUUTOKSET.

Hankkeeseen osallistuneet lapset Newcastlessa:

2. vuosiluokka
J (tyttö)
SA (tyttö)
L (poika)
S (poika)

kursivoitu = slovakki (ellei merkitty englanniksi)

[kursivoitu] – Itä-Slovakian romanikieli

Useimmat keskustelut käydään slovakiksi, ja keskusteluja käännetään tiheästi englanniksi opettajaa varten



5. vuosiluokka
M (tyttö)
K (poika) (videolla Dominic)
MA (poika)
BJ (poika) – kutsutaan myös nimellä MA
B (poika)

kursivoitu = slovakki (ellei merkitty englanniksi)

[kursivoitu] – Itä-Slovakian romanikieli

Useimmat keskustelut käydään Itä-Slovakian romanikielellä ja osittain slovakiksi



Esimerkkejä limittäisestä kielentämisestä oppimisessa

Kumulatiivinen puhe	Tutkiva puhe	käännös	Vertaisten tukeminen	Akateemisen yleiskielen omaksuminen	Puhuminen yhdellä kielellä, jotta voidaan kirjoittaa toisella kielellä	Aiemman tiedon aktivointi/hyödyntäminen
---------------------	--------------	---------	----------------------	-------------------------------------	--	---

? Yleisluontoisia kysymyksiä:

- Mihin tarkoituksiin lapset käyttävät kumulatiivista/tutkivaa puhetta? Toisin sanoen mikä tehtävä tällaisella puheella on: esim. perusteleminen, spekulointi, pohdiskelu, selventäminen, muiden vakuuttaminen, kertaaminen / mieleen palauttaminen sekä vertaisten tukeminen.
- Millä tavoin tähän käytetään useita eri kieliä eli limittäistä kielentämistä?
- Miten lapset hyödyntävät aiempaa tietoaan ja miten limittäinen kielentäminen tukee sitä?
- Miten kääntäminen tukee oppimista?
- Millaista akateemisen yleiskielen omaksumista on havaittavissa?

? Tarkat kysymykset:

NEWCASTLE

- Mitä saitte nyt tietää siitä, mitä lapset tietävät Tynesiden suuresta tulipalosta? **Yr2V1**
- Mitä tapahtuu, kun L sanoo "Ne ovat lähellä toisiaan" ("they are close together")?
HUOMAUTUS: VIDEON LITTEROINNISSA ON VIRHE: L:N NIMEKSI ON MERKITTY VÄÄRIN BO.
- Mitä rooleja slovakin kielellä on englannin sanan "wood" oikeinkirjoituksen tukemisessa? **Yr2V2**
- Miksi lapset haluavat kääntää sisältöä opettajalleen? Hehän ovat juuri kuulleet hahmon puhuvan englantia. Mitä tämä kertoo? **Yr2V3**
- Miksi S pyysi L:ää kääntämään ja miksi hän oli tyytymätön käännökseen? **Yr2V3**
- Kun opettaja pyytää L:ää harjoittelemaan etukäteen, mitä hän aikoo sanoa palomiehestä, tämä vastasi hienosti, mutta mitä tapahtuu varsinaisessa tallennustilanteessa? Mitä tämä opettaa? **Yr2V5**
- Mitä tiedät nyt siitä, mitä J tietää rakennusmateriaaleista? Katso, mitä teknisiä termejä hän sanoo englanniksi ja mitä slovakiksi. **Yr2V6**
- Miten S yrittää vakuuttaa J:lle, että tämä on väärässä? **Yr2V6**
- Miten yritys kääntää sisältöä englanniksi tukee teknisen termin muistamista, mitä tässä kyselyssä ei odoteta? **Yr5V2**
 - **HUOMAUTUS Yr5V2** Tämän videon litterointia on analysoitu PowerPoint-esityksessä ROMtels-hankkeen verkkosivuilla: käy osoitteessa <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CL2: diat 20-22). 
- Miten B selittää kysymyksensä englanniksi, kun hän ei muista tarvittavia teknisiä termejä? **Yr5V3**
- Miten B saa M:n muuttamaan mieltään? **Yr5V3**

Huomaa: joka videolle on verkkosivustolla annettu koodi, ja seuraavat viitteet, kuten Yr2V1, viittaavat videoon osoitteessa <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.

RANSKA

- Miksi yksi tyttö sanoo ymmärtävänsä asian, vaikkei oikeasti ymmärrä? **FM1**

Esimerkkejä limittäisestä kielentämisestä osallistumisessa

Tehtäväkeskeinen puhe	Hahmoille puhuminen	Epävirallinen keskustelu	Pelko muodollista osaamisen tallentamista kohtaan
-----------------------	---------------------	--------------------------	---

? Yleisluontoisia kysymyksiä:

- Mikä on lasten limittäisen kielentämisen merkitys tässä tilanteessa?
- Miksi lapset puhuvat hahmoille?
- Onko yllättävää, miten vähän tehtävään liittymätöntä / epävirallista keskustelua oppilaiden välillä on?
- Mikä tehtävä epävirallisella keskustelulla on?

? Tarkat kysymykset:

NEWCASTLE

- Miten muut reagoivat yhden lapsen kiroiluun romanikielellä? Mitä oppilas tekee muiden reagoinnin jälkeen? **A3:14**
- Miksi L alkaa epäröidä ja mitä se kertoo? **Yr2V5**

Esimerkkejä luonnollisesta limitteisestä kielentämisestä ja kielivalinnan tietoisuudesta

Limittainen kielentäminen nopeasti eri kielten välillä ilman neuvottelua	Neuvottelu kielivalinnasta
--	----------------------------

? Yleisluontoisia kysymyksiä:

- Mitä nämä esimerkit nopeasta vaihtelusta kielten välillä opettavat limitteisestä kielentämisestä? Tuntuuko se yllättävältä?
- Miten lapset tietävät, miten ja milloin tiettyjä kieliä käytetään, keskustellessaan toistensa kanssa? Mitä tämä kertoo limitteisestä kielentämisestä?
- Lapset neuvottelevat käytettävän kielen valinnasta vain kahdessa tilanteessa. Milloin niin tapahtuu ja mitä tarkoitusta varten? Miksi neuvottelua käydään vain tätä tarkoitusta varten?

? Tarkat kysymykset:

RANSKA

- Miksi vanhempi poika nauraa veljensä esittämälle kuvaukselle maalauksesta rannalla? FM3
- Tyttö kääntää vertaiselleen romanikielelle tietoja maalauksesta, mitä osaat sanoa tytön toimintatavasta? FM1

Limittainen kielentäminen ja tunteet

Nykytilanteen haastaminen	Kulttuuriperinnön jakaminen	Shokista ihmisarvoon	Vanhemmat ranskanpuhujina ja runouden tuntijoina	Tehtäviin sitoutuminen
---------------------------	-----------------------------	----------------------	--	------------------------

? Yleisluontoisia kysymyksiä:

- Miten valtasuhteet muuttuvat ja miten se vaikuttaa käyttäytymiseen? Aiheuttaako se opettajalle haasteita käyttäytymisen ohjaamisessa?
- Mitä lasten kehonkieli kertoo siitä, miten tämä vaikuttaa heihin?

? Tarkat kysymykset:

NEWCASTLE

- Miksi M ei mielestäsi osallistu keskusteluihin? Yr5V1
- Mitä MA yrittää selvittää ja mitä se kertoo lasten sitoutumisesta tehtävään? Yr5V1

RANSKA

- Mitä tapahtuu, kun opettaja ei ole enää luokan asiantuntevin kielenkäyttäjä? FS1
- Tarkkaile äitiä, joka liittyy Manchester-tietokantaa käyttävään ryhmään. Mitä hänen kehonkielensä kertoo? FP1
- Miten Manchester-tietokannan käyttäminen muuttaa olemassa olevia valtasuhteita? FP1-4
- Kiinnitä huomiota runosta kertoviin vanhempiin. Mitä tämä kertoo romanivanhemmista kielellisellä ja kulttuurillisella tasolla? Mitä se kertoo siitä, miten opettajat voivat tehdä yhteistyötä romanioppilaiden vanhempien kanssa? (Pitkä ranskankielinen video)
- Kiinnitä huomiota äitiin, jota pyydetään kääntämään sana ”punainen” ranskasta romanikielelle. Mitä voit päätellä äidin ja hänen vasemmalla puolellaan olevan tyttärensä kasvoista ja asennosta? Miten tämän tulisi kannustaa yhteistyöhön opettajien ja vanhempien välillä? (Pitkä ranskankielinen video)

4 | Hyödyllisiä verkkoresursseja

Osa näistä resursseista on mainittu jo aiemmin tässä käsikirjassa, mutta olemme koonneet ne vielä tähän kätevästi saataville. Emme hallitse näiden verkkosivustojen sisältöä, joten lue niitä harkiten. Akateemiset resurssit on esitetty lähdeluettelossa.

<https://eal.britishcouncil.org/>

<https://naldic.org.uk/>

<http://www.theealacademy.co.uk/>

<https://www.bell-foundation.org.uk/Work/EAL/>

<http://www.ealhls.org.uk/product-category/multilingual-support/>

<http://www.eal-teaching-strategies.com/eal-resources.html>

Seuraavat ohjeet on annettu opettajien asiakirjassa 1:

i 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 opetusviranomaisten 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.

Lähteet

- Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A. and Gallanaugh, F. (2007) *Children in Primary Education: demography, culture, diversity and inclusion* (Primary Review Research Survey 5/1), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- 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
- Bailey, B. (2007) Heteroglossia and Boundaries. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 257–276). Basingstoke, UK: Palgrave, pp.257-274.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd edn. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1934/1981) *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1976) *From Communication to Curriculum* London: Penguin Books Ltd.
- 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, Olga (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.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.
- 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.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, pp. 585-592.
- EHRC (2010) *How Fair is Britain?* Saatavilla osoitteessa
<https://www.equalityhumanrights.com/en/our-work/how-fair-britain>.
- EHRC (2016) *Healing a Divided Britain*. Saatavilla osoitteessa
<https://www.equalityhumanrights.com/en/race-report-healing-divided-britain>.
- Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D. and Whitworth, L. (2016) To promote or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Journal*, 43 (1), pp. 29-48.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.
- García, O. (2010). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: 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(3), pp. 385-400.

Gatti, R, Karacsony, S., Anan, K., Ferré, C and Carmen de Paz Nieves (2016) *Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma*. Washington, DC: The World Bank.

Hall, J.K. (1997) A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 81(3), pp. 301-6.

Harris, R. (1997) Romantic Bilingualism: time for a change? In Leung, C. & Cable, C. (eds.) *English as an Additional Language: Changing perspectives*. Watford: NALDIC, pp. 14-27.

Jørgensen, J. N. (2008) 'Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents', *International Journal of Multilingualism*, 5(3), pp. 161--176.

Joseph Rowntree Foundaiton (2011) *Poverty and ethnicity a review of evidence*.
Saatavilla osoitteessa <https://www.jrf.org.uk/report/poverty-and-ethnicity-review-evidence>.

Kessler-Singh, L. and Robertson, L.H. (2016) Making Waves: towards a pedagogy of discourse, *FORUM*, 58(1), pp. 35-46.

Mehmedbegovic, D. (2011) *A study in attitudes to minority languages in England and Wales*. Germany: Lambert Academic Publishing.

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

Mercer, N and Hogkinson, S (eds.) (2008) *Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* London: Sage.

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

Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux, *International Journal of Multilingualism*, 7(3), pp. 240—254.

Robertson, L. H., Drury, R. and Cable, C. (2014). Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5) pp. 610-623.

Roma Education Fund (2007) *Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*.

Saatavilla osoitteessa https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/romania_report.pdf.

Schools Week, March 2017

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

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T. (2006) Language Policy and Liinguistic Human Rights. In Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell, pp273-291.

Skutnabb-Kangas, T and Phillipson, R (eds.) (1994) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton.

- Smagorinsky, P. (1998). Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, Culture, and Activity*, 5, pp. 157-177.
- Smith H. Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education* 2006, 20(5), pp. 415-437.
- Smith HJ. The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal* 2007, 91(3), pp. 341-356.
- Smith HJ. Britishness as racist nativism: a case of the unnamed 'other'. *Journal of Education for Teaching* 2016, 42(3), pp. 298-313.
- 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.
- Strand, S (2014) School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), pp. 223-245.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, pp. 95 -108.
- Swain, M. (2010). Talking it through: Languaging as a source of learning. In Batstone, R. (ed.) *Sociocognitive perspectives on second language learning and use*. Oxford: Oxford University Press, pp. 112– 130.
- Swain, M and Lapkin, S (2011) Languaging 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.
- Vygotsky, L. S. (1968/1986). *Thought and language* (A.Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Alkuperäinen julkaisu vuodelta 1934).
- 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.
- Williams, C. (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.
- Zhu Hua, Li Wei and Lyons, A. (2015). Language, Business and Superdiversity in London: Translanguaging Business. *Working Papers in Translanguaging and Translation* (WP. 5). Saatavilla osoitteessa <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>

Kaksi-/monikielisille oppilaille suunnattu pedagogiikka: limittäinen kielentäminen

OHJEITA OPETTAJAKOULUTTAJILLE



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