



Roadmap – askeleet kielitietoisen koulun kehittämiseen

Hankkeen tausta

“Roadmap – askeleet kielitietoisen koulun kehittämiseen”

Johdanto.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
1. Tausta	1
1.1. Avainkäsitteet	2
1.2. Lyhyt kuvaus hankkeesta	3
1.3. Roadmapin tavoite	4
2. Koko kouluyhteisö mukaan hankkeeseen	4
2.1. Miksi oppilaat halutaan mukaan?	5
2.1.1 Ketkä tulisi erityisesti huomioida?	5
2.1.2 Oppilaiden voimaannuttaminen	6
2.1.3 Kaksikielisyyden kognitiiviset hyödyt	6
2.1.4 Cumminsin keskinäisriippuvuus-hypoteesi	7
2.2. Miksi opettajat halutaan mukaan?	7
2.2.1 Yhteiskunnalliset valtasuhteet	8
2.2.2 Psykologiset näkökulmat	8
2.3. Miksi rehtorit halutaan mukaan?	9
2.4. Miksi koulun muu henkilökunta halutaan mukaan?	10
2.5. Miksi huoltajat halutaan mukaan?	10
2.6. Miksi laajempi yhteisö halutaan mukaan?	11
3. Neljästä temaattisesta aihepiiristä yhdeksään arviointiteemaan	11
3.1. Kielitietoisuus oppimisessa ja opetuksessa	12
3.2. Opetuskieli/-kielet opetussuunnitelmassa	13
3.3. Hallinnon ja johdon rooli	13
3.4. Koulun kielitietoinen kulttuuri	14
4. Yhdeksästä arviointiteemasta 32 arvioinnin kohteeseen	14
Loppusanat	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Hanketiimi	16
Lähteet	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Tämä on Euroopan nykykielten keskuksen (ECML) rahoittamassa hankkeessa “ROADMAP – askeleet kielitietoisen koulun kehittämiseen” (2017-2019) kehitetty tuote. Euroopan nykykielten keskus on Euroopan neuvoston alainen taho, joka kehittää kielenopetusta ja kielikasvatusta jäsenmaissaan.

www.ecml.at/roadmapforschools



Johdanto

Syyskuussa 2016 17 kieliasiantuntijaa 16 eri Euroopan maasta osallistui Euroopan nykykielten keskuksen (European Centre for Modern Languages, ECML) Grazissa (Itävalta) järjestämään ajatuspajaan, jossa käytiin keskustelua opetuskiel(t)en oppimisen vahvistamisesta neljästä, toisiinsa kytkeytyvästä näkökulmasta:

- Koko koulu yhteisön kattava lähestymistapa (keskeiset perustelut / miksi ja kenelle)
- Koko koulu yhteisön kattavat kielikäytänteet ja -strategiat (mitä ja miten)
- Oppimisen ja opetuksen käytännöt
- Käytännön näkökulmia yhteistyöhön, mahdolliset esteet ja ratkaisut niihin.

Tilaisuuden aluksi osallistujille esitettiin ennakkoon lähetetyn verkkokyselyn¹ keskeiset löydökset; kyselyyn saatiin yhteensä 107 vastausta 33 eri maasta, joista 7 ei kuulunut ECML:n jäsenmaihin. Lähes 20 % vastaajista oli opettajankouluttajia ja 18 % tutkijoita. Oli rohkaisevaa huomata, että ECML:n keskeisten (em.) kohderyhmien lisäksi kyselyyn oli saatu vastauksia huoltajilta, kieltenopettajilta, muiden kuin kieliaineiden opettajilta sekä rehtoreilta. Vastaajien monipuoliset taustat myötäilevät ECML:n päätöstä laajentaa ajatuspajan fokus pelkästä opetuskielestä koko koulu yhteisön kattavaan lähestymistapaan. Kyselyyn saatiin vastauksia opettajilta esiopetuksesta aina toiselle asteelle.

Ajatuspajan pohjalta ECML:n verkkosivuille päätettiin luoda uusi temaattinen alue, joka keskittyisi opetuskieleen². Neljä ajatuspajan osallistujaa valittiin vetämään hanketta³, jonka tavoite oli ajaa eteenpäin ajatuspajan keskustelujen pohjalta kehkeytyneitä ideoita. Hankkeelle asetettu hanketiimi on siitä lähtien tehnyt töitä hankkeen viitekehysessä huomioitavien avainkäsitteiden, sidosryhmien ja aihepiirien selkeyttämiseksi.

1. Tausta

Hankkeen teoreettinen viitekehys kytkeytyy Euroopan neuvoston merkittävään taustatyöhön. Jäsenmaiden hallitustenvälisessä konferenssissa ("Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe" (2006)⁴) nostettiin esiin kielen merkitys tasa-arvoisemman koulutuksen kehittämisessä. Konferenssin jälkeen vuosien 2009 ja 2010 välillä julkaistiin useita opetuskieleen liittyviä asiakirjoja, mm:

- Language(s) of Schooling (2009)⁵. Tässä asiakirjassa määritellään termi 'opetuskieli' sekä kuvaillaan sen kahta pääosaa, 'kieli oppiaineena' ja 'kieli muissa oppiaineissa'.

¹ Kysely löytyy englanniksi ECML:n verkkosivuilta: www.ecml.at/Portals/1/documents/LANGUAGES-OF-SCHOOLING-questionnaire-EN.pdf

² Ks. verkkosivut: www.ecml.at/languagesofschooling

³ Lisätietoa hankkeesta löydät ECML:n verkkosivuilta: <https://www.ecml.at/roadmapforschools>

⁴ Vollmer, H. (2006). Towards a common European instrument for language (s) of education. *Language Policy Division of the Council of Europe*. Strasbourg: Language Policy Division of the Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805c7462>

⁵ Beacco, J.-Cl., Byram, M., Coste, D. & Fleming, M. (2009). *Language(s) of schooling*. Language Policy Division of the Council of Europe. Strasbourg: Language Policy Division of the Council of Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2238>

- Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula (2010) ⁶ . Tämän asiakirjan mukaan kaikkeen koulussa tapahtuvaan tiedonrakentaminen liittyy myös kielellisten taitojen kehittyminen.
- Languages of schooling: focusing on vulnerable learners (2010) ⁷ . Jokaisen oppilaan akateemisen kielitaidon eli oppiaineiden tiedonalakohtaisen kielen osaaminen edellyttää, että jokainen opettaja on myös opettamansa oppiaineen kielenopettaja ja on tietoinen oman oppiaineensa kielellisistä tavoitteista.

Vuonna 2014 kaikkia jäsenmaita tiedotettiin suosituksesta opetuskiel(t)en huomioimisesta koulutuksessa “Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success”(CM/Rec(2014)5) ⁸ . Vuonna 2016 julkaistiin merkittävä ohjekirja, The language dimension in all subjects: a handbook for curriculum development and teacher training (2016) ⁹ , kielen ja kielitietoisuuden huomioimiseen opetussuunnitelmatyössä päättäjien, opettajankouluttajien ja opettajien tueksi. Euroopan neuvoston verkkoalustalle on koottu runsaasti englanninkielistä kirjallisuutta aihepiiriin liittyen: [Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education](#).

1.1. Avainkäsitteet

Roadmap-hankkeessa viitataan toistuvasti tiettyihin avainkäsitteisiin¹⁰: opetuskieli, akateeminen kieli, kielellinen ulottuvuus sekä heikossa asemassa olevat oppijat.

Opetuskieli / -kielet

“Opetuskieli” viittaa **oppiaineiden opetuksessa** sekä **koulun toiminnassa** käytettyyn kieleen. Opetuskieli on tyypillisesti kyseisen valtion tai alueen **virallinen kieli**, kuten puolan kieli Puolassa tai italian kieli Italiassa, mutta se voi myös olla virallinen laissa tunnustettu alueellinen kieli tai vähemmistökieli, vieras kieli tai maahanmuuttajakieli. **Opetuskieliä voi olla useita** kansallisesta tai alueellisesta kontekstista riippuen. (Rec(2014)5).

Akateemisella kielellä tarkoitetaan kielitaitoa, jota edellytetään henkilön pyrkiessä osallistumaan, ymmärtämään ja viestimään **kognitiivisesti vaativissa, kontekstin perusteella vaikeasti ymmärrettävissä**, ikätasolle sopivissa tilanteissa. Akateemistä kieltä ei yleensä opita luokkahuoneen ulkopuolella (Chamot & O’Malley, 1994).

⁶ Beacco, J. C., Coste, D., van de Ven, P. H. M., & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects-Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Language Policy Division of the Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a0c1b>

⁷ Thürmann, E., Vollmer, H. J., & Pieper, I. (2010). *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a1caf>

⁸ Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers’ Deputies) https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105

⁹Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects. *Strasbourg: Council of Europe*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects>

¹⁰ Osaa näistä käytetään säännöllisesti Euroopan neuvoston ohjausasiakirjoissa.

Kielellisten taitojen kehittymistä ja kielitietoisuutta aineenopetuksessa avataan seuraavasti: *”Jokaisella oppitunnilla työtetään sisältöjä, jotka edellyttävät myös kielellisten taitojen kehittymistä, kuten taitoa lukea ja ymmärtää yleistajuisia tekstejä, kuunnella selityksiä, tiivistää, vastata suullisesti esitettyihin kysymyksiin sekä esitellä tuloksia. **Aineenopetuksessa tiedonalankohtaisten kielellisten taitojen kehittyminen on yhtä tärkeää kuin oppiaineen sisällön oppiminen**”* (Beacco et al., 2016, s. 16).

Heikossa asemassa olevilla oppijoilla tarkoitetaan oppijoita, jotka *”ovat riippuvaisia koulun avusta ymmärtämään ja oppimaan laajaa valikoimaa muodollisessa kielenkäytössä esiintyviä kulttuurisia piirteitä”* (Fleming, 2009, p. 21); siten he eroavat niistä oppilasta, jotka *”hyötyvät kasvuympäristöstä, joka sosialisoi heidät monipuoliseen akateemiseen kielen käyttöön”* (mp.).

1.2. Lyhyt kuvaus hankkeesta

Roadmap-hankkeen tavoite on kehittää koulujen kielitietoista toimintaa ja auttaa kouluja löytämään keinoja kehittää kaikkien oppilaiden kielellisten ja kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä. Hanke pyrkii erityisesti tukemaan heikoimmassa asemassa olevien oppilaita eli heitä, jotka ovat riippuvaisia koulun tuesta oppiakseen koulun opetuskielen. Kielelliset ja kriittisen ajattelun taidot ovat taitoja, joita jokainen oppilas tarvitsee oppiakseen ja menestyäkseen koulussa.

Tavoite voidaan saavuttaa vain, jos kaikki kouluyhteisön jäsenet (rehtorit, opettajat, koulun muu henkilökunta, huoltajat ja oppilaat) ja mahdollisuuksien mukaan myös laajempi yhteisö yhdessä kehittävät ja laativat kielikasvatussuunnitelman tukemaan oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä. Siksi on tärkeää, että jokainen koulussa työskentelevä on tietoinen opetuskiel(t)en oppimisprosessista ja osallistuu keskustelutilaisuuksiin, joissa päätetään eri asteilla tehtävistä toimenpiteistä. Toiminnan tueksi Roadmap sisältää kolme elementtiä; itsearviointityökalun, lupaavien käytäntöjen tietokannan sekä koordinaattorin tukimateriaalin.

Itsearviointityökalu koostuu verkkokyselystä, jossa kukin vastaajaryhmä arvioi eri arviointiteemoihin liittyviä väittämiä, sekä kyselyn tulosten pohjalta laaditusta raportista. Verkkokyselyn tarkoitus on auttaa kouluja tiedostamaan ja ymmärtämään, miten opetuskieli/-kielet huomioidaan koulun nykyisessä toiminnassa, ja tunnistamaan mahdolliset kehittämiskohteet. Verkkokyselyyn olisi hyvä saada vastauksia seuraavilta kouluyhteisön jäseniltä: rehtorit, opettajat, koulun muu henkilökunta, oppilaat ja huoltajat. Kyselyn väittämät ja niiden perusteella koostetut tulokset kohdistuvat 9 arviointiteemaan¹¹, jotka kattavat koko kouluyhteisön osallistavaan kehittämistyöhön liittyvät näkökulmat. Hankkeen koordinaattori saa kyselystä raportin, joka helpottaa tulosten jakamista, pohdinnan virittämistä ja yhteisten keskustelutilaisuuksien järjestämistä niiden pohjalta.

Lupaavien käytänteiden tietokanta – Roadmap tarjoaa laajan valikoiman koulun arkeen sovellettavia lupaavia käytänteitä kyselyyn annettujen vastausten pohjalta. Lupaavien käytänteiden tietokannan tarkoitus on sekä inspiroida uusiin menetelmiin että auttaa koulua laatimaan kyselyssä tunnistettujen tarpeiden pohjalta koko kouluyhteisön kattavan kielikasvatussuunnitelman kielitietoisuuden toiminnan tueksi.

¹¹ Lisätietoja löydät verkkosivuilta kohdasta [”Avainkäsitteet”](#).

Koordinaattorin tukimateriaali koostuu ohjeista, tiedotteista ja lomakkeista, joita koulu voi hyödyntää hankkeessaan. Materiaali sisältää mm. yleiskatsauksen Roadmap-hankkeesta, ohjeita koordinaattorin valintaan sekä ohjeistuksen tavoista tiedottaa kollegoja ja huoltajia hankkeesta.

Hankkeen koordinaattorilla ja koulun johdolla on tärkeä osa onnistuneen hankkeen toteutuksessa. Hanketta voi koordinoida yksittäinen henkilö tai hanketiimi. Koordinaattorina¹² voi toimia koulun johdon edustaja, opettaja tai muu henkilökunnan jäsen, jolla on mm. tietoa ja kokemusta kielitaidon kehittymisestä ja kieltenopetuksesta, joka on järjestelmällinen ja omaa hyvät analyttiset taidot, ja jolle on varattu työaika hanketyölle.

1.3. Roadmapin tavoite

Koko koulu yhteisön osallistava hanke tarjoaa henkilökunnalle tilaisuuden tehdä yhteisiä päätöksiä siitä, mitä ja millä tavoin koulua ja koulun opetussuunnitelmaa kehitetään, mikä osaltaan tukee heidän tahtoa ja kykyä tukea oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä. Kehittäminen edistää kielitietoista toimintakulttuuria koulu yhteisössä sekä osallistavaa ilmapiiriä, missä kieliä arvostetaan kaikkine ulottuvuuksineen.

Lorenzo & Trujillon (2017, s. 179) esittävät, että käsite ”opetuskieli” tuo pontta ”pitkäjänteisille kielipoliittisille toimille, kuten aloitteisiin opetussuunnitelmien, taitotasojen ja koulutuksen arvioinnin kehittämisessä”. Näkemys juontaa juurensa mm. Euroopan neuvoston vuonna 2006 pidetystä ensimmäisestä konferenssista lähtien tehdystä työstä sekä useista neuvoston Kielipolitiikan yksikön laatimista tausta-asiakirjoista¹³. Beacco ja muut (2016) korostavat, ettei oppilas kykene oppimaan oppiainekohtaisia sisältöjä ilman riittävää opetuskielen ja koulussa käytettyjen tiedonalakohtaisten tekstilajien osaamista. Oppiaineiden sisältöjen opetusta ja oppimista ei voida enää erottaa niiden tiedonalakohtaisen kielen opiskelusta, sillä oppiminen edellyttää oppilailta aina tietyn tasoista kielitaitoa tiedonalasta riippumatta. Useat tutkimukset 1980-luvulta lähtien ovat osoittaneet puutteellisen kielitaidon heikentävän oppimista: ”koulussa tiedonalojen opetuksessa käytetään käsitteitä ja kieltä, jotka ovat vieraita arkikieliselle viestinnälle” (Lorenzo & Trujillo (2017, s. 179).

2. Koko koulu yhteisö mukaan hankkeeseen

Tämä osallistaa koko koulu yhteisön eli rehtorit, opettajat, koulun muun henkilökunnan, oppilaat ja huoltajat. Laajemmalla yhteisöllä on suuri merkitys oppilaiden kielellisten taitojen kehittymiselle, mutta heitä ei osallisteta hankkeessa luvussa 2.6 esiteltyihin syihin perustuen.

¹² Ohjeita koordinaattorin valintaan löydät asiakirjasta [Koordinaattorin valitseminen](#).

¹³ Council of Europe’s Reference documents for the language(s) of schooling: [https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%2228069842%22:\[0\]](https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%2228069842%22:[0])

2.1. Miksi oppilaat halutaan mukaan?

Valtaosa oppilaista osaa opetuskieltä riittävän hyvin pärjätäkseen arjen viestintätilanteissa. Sitä vastoin Cummins (1979)¹⁴ erottaa kaksi kielen osaamisen ulottuvuutta: arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa edellytetty sosiaalinen kielitaito (BICS, Basic Interpersonal Communication Skills) ja koulussa tarvittu, oppiaineiden sisältöjen oppimisessa edellytetty akateeminen kielitaito (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency). Opetuskielen riittävä osaaminen on suurin haaste heikoimmassa asemassa oleville oppijoille eli heille, jotka käyttävät jokapäiväiseen viestintään eri kieltä kuin koulun opetuskieltä; erityisesti, jos heillä on sosioekonomisesti huono-osaisempi tausta.

Tulokset pohjautuvat myös Euroopan neuvoston suositusta (2014)¹⁵:

- *“Oikeus koulutukseen toteutuu täysimääräisesti vain, jos oppijat hallitsevat kielen, jota koulunkäynti ja tiedon saatavuus edellyttävät;*
- *kielellinen kompetenssi on yksi koulumenestyksen osatekijä ja [...] edellytys myöhemmille akateemiselle tai ammatilliselle koulutukselle ja tutkinnolle, ja ovat siksi tärkeitä osallistumiselle yhteisöissä sekä kestäväälle inklusiolle;*
- *sosiaalinen ja kielellinen epätasa-arvo voivat asettaa osan oppijoista epäsuotuisaan asemaan, kun kyse on kielellisten taitojen riittävän tason saavuttamisesta”.*

2.1.1 Ketkä tulisi erityisesti huomioida?

On helppo ajatella, että kielellisten taitojen ja kielitietoisien toimintakulttuurin kehittäminen olisi pyrkimys auttaa vain maahanmuuttaja- tai pakolaistaustaisia lapsia menestymään paremmin koulussa. Kielitietoinen kielipolitiikkaa koskettaa kuitenkin KAIKKIA oppilaita, sillä tutkimusten mukaan kielelliset haasteet ovat oppimisvaikeuksien yleisin syy. Van Avermaet (2006, s. 18) mukaan vierasperäisyys ei itsessään ole syy heikommalle koulumenestykselle, ja kuilu äidinkielen/kotikielen ja koulussa käytetyn kielen välillä on enimmäkseen sosiokulttuurisesti kuin etnisesti määräytyvä, minkä myös PISA-tutkimukset vahvistavat. Lisäksi Gogolin ja muiden (2004) sekä Schmölder-Eibingerin (2008) tutkimukset osoittavat, että kielellisten taitojen kehittyminen on aina haastavaa niille oppilaille, jotka ovat taustaltaan alhaisemman koulutustason perheistä – äidinkielestä riippumatta.

Näiden perustelujen valossa kouluissa on välttämätöntä kehittää kielitietoista toimintakulttuuria, tukea oppilaiden kiel(t)enoppimista sekä vahvistaa oppilaiden mahdollisuuksia syventää oppimistaan ja ilmaista itseä koherentisti sillä akateemisella kielellä, jota heiltä edellytetään. Oppilaiden kasvua analyttisen ja kriittisen (moniluku)taidon omaaviksi kansalaisiksi voidaan mahdollistaa vain tukemalla koulun kielitietoista toimintakulttuuria koko kouluyhteisön tasolla.

Cumminsia (2010, s. 40) lainaten, “Ymmärrys siitä, miksi oppilaat joko sitoutuvat koulutukseen tai vaihtoehtoisesti vetäytyvät siitä, lähtee sen tunnustamisesta, että ihmissuhteet ovat koulutuksen ytimessä” (kursiivi alkuperäisen tekijän valinta).

¹⁴ Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 197-205.

¹⁵ [Ibid.](#)

2.1.2 Oppilaiden voimaannuttaminen

Cummins (2000) mukaan oppilaiden on tärkeää tulla tietoisiksi valtasuhteista. On kasvavaa näyttöä siitä, että alistettuja yhteisöjä, joita leimaa usein myös heikompi koulumenestys, on syrjitty useamman sukupolven ajan. Ogbun johtamassa, yli 30 vuotta kestäneessä tutkimushankkeessa Yhdysvalloissa (Ogbu & Simons, 1998¹⁶) on tunnistettu kaksi ryhmää: vapaaehtoiset ja maahanmuuttotaustaiset vähemmistöt, jotka menestyvät hyvin koulutuksessa, sekä pakotetut vähemmistöt (tuotu yhteisöön vastentahtoisesti esimerkiksi orjuuden, kolonisaation tai valloituksen puitteissa), joilla on haasteita koulumenestyksessä. Vaikka tämä kahtiajako on osaltaan kyseenalainen (erityisesti suhteessa pakolaisryhmiin), se havainnollistaa, miten yhteiskunnassa vallitsevat pakottavat valtasuhteet löytävät tiensä koulutuksen rakenteisiin ja toimintaan. Cummins (2000, s. 43)¹⁷ pohtii kysymystä määräävien ja mahdollistavien valtasuhteiden näkökulmasta. "Määräävä valtasuhde viittaa dominoivan yksilön, ryhmän tai valtion vallankäyttöön, joka on vahingollista alistetulle yksilölle, ryhmälle valtiolle. (...) Mahdollistavissa valtasuhteissa valta mahdollistaa ja voimaannuttaa yksilöä (ryhmää, valtiota) saavuttamaan enemmän. (...) *Voimaannuttamisella* tarkoitetaan *yhteistyössä luotua valtaa tai voimaa*. Voimaannuttavien koulukokemusten avulla oppilaat kehittyvät itsevarmoiksi oppilaiksi, sillä vuorovaikutus opettajien ja kasvattajien kanssa antaa jatkuvaa myönteistä vahvistusta heidän käsitykseensä omasta identiteetistä ja syventää sitä edelleen".

2.1.3 Kaksikielisyyden kognitiiviset hyödyt

Cummins (2000) mukaan viimeisen 35 vuoden aikana tehdyt runsaat 150 empiiristä tutkimusta osoittavat, että lisäävä kaksikielisyyden on myönteisesti yhteydessä oppilaiden kielelliseen, kognitiiviseen ja akateemiseen kehitykseen. Kaksikielisillä oppilailla on kehittyneemmät metalingvistiset taidot, minkä ansiosta he oppivat uusia kieliä helpommin. Cummins (1979)¹⁸ kynnysarvo-hypoteesin mukaan myönteiset vaikutukset ilmenevät sillä ehdolla, että lapsi saa tukea molempien kielten kehittymiseen. Sen vuoksi on tärkeää kasvattaa tietoisuutta siitä, miten keskeinen merkitys kielellisten taitojen tukemisella alakoulussa on myönteisten akateemisten, kielellisten ja kognitiivisten vaikutusten mahdollistamiselle. Päättäjien ja hallinnon tietoisuuden kasvattaminen voi edesauttaa myönteisiä asenteita oman äidinkielen opetuksen ja kaksikielistä opetuksen järjestämistä kohtaan niissä tapauksissa, joissa samaa äidinkieltä puhuvia on suurempi oppilasjoukko.

Näiden syiden pohjalta Roadmap-hankkeessa esitetään, että koulun kielitietoista toimintaa ei voida kehittää ilman, että oppilaiden monikielisyyttä huomioidaan tai arvostetaan. Samaa viestiä painottaa myös UNESCO, jonka mukaan "yhdenvertainen ja laadukas koulutus sekä elinikäinen oppiminen ovat mahdollisia vain, kun koulutus vastaa ja kuvastaa yhteiskunnan moninaisuutta.

¹⁶ Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

Lapset, nuoret ja aikuiset tarvitsevat oppimismahdollisuuksia, jotka ovat merkityksellisiä heidän elämässään ja heidän tarpeilleen, omalla kielellä ja oman kielen kautta” (UNESCO 2017).

2.1.4 Cumminsin keskinäisriippuvuus-hypoteesi

Cummins (2000, s. 39)¹⁹ muistuttaa, että ”Opetusaikaa voidaan käyttää oppilaiden monilukutaidon kehittämiseen oppilaan äidinkielessä ilman, että sillä olisi kielteistä vaikutusta englannin oppimiseen. Äidinkielen ja oppilaan toisen kielen lukutaitojen suhde vahvistaa käsitystä siitä, että kielellisten taitojen kehittyminen äidinkielessä tarjoaa käsitteellisen pohjan myös englannin taitojen kehittymiselle. On kuitenkin tiedostettava, ettei lukutaidon ja akateemisen kielitaidon siirtovaikutus tapahdu automaattisesti; kielten välinen siirtovaikutus edellyttää usein muodollista kohdekielistä opetusta”

2.2. Miksi opettajat halutaan mukaan?

Hattien (2003) mukaan suurin vaikuttava tekijä oppilaan oppimisessa on opettajien tiedoilla, teoilla ja käsityksillä tai arvostuksilla. Opettajille on tärkeä tarjota täydennyskoulutusta paitsi opetusstrategioihin myös täydentämään heidän tietoisuuttaan yhteisöjen valtasuhteista ja monikielisyyden psykolingvivistisistä näkökulmista.

Lisäksi Euroopan neuvoston suosituksessa 2014:5 (the Council of Europe’s Recommendation Rec(2014)5) esitetään, että:

”edistääkseen koulun opetuskielen hallintaa opettajat ja koulun muut kasvatuksellisessa tehtävässä työskentelevät henkilöt asettaisivat koululle toimintatavat kielellisten taitojen ja sopivien tukimuotojen diagnosoimiseksi ja arvioimiseksi:

- verifioisi säännöllisin väliajoin (erityisesti oppijan siirtyessä kouluasteelta toiselle) oppijoiden osaamisen eri kouluasteiden edellyttämässä kielitaidossa, mukauttaisi oppijan etenemistä oppijan tarpeiden mukaan sekä tarjoaisi oppijoille tukea, joka huomioi heidän yksilölliset tarpeensa ja kyvynsä;
- jos mahdollista, hyödyntäisi oppilaiden monikielisyyttä tiedon rakentamisessa;
- pohtisi oppiainekohtaisesti, minkälaista (opetuskielen) kielellistä osaamista oppilailta edellytetään oppiaineen arvioinnissa, ja valmistaisi heidän niihin;
- hyödyntäisi monipuolisia arviointikeinoja, erityisesti formatiivista arviointia ja itsearviointia, mahdollistaakseen, että jokaisen oppilaan saavutukset tunnustetaan ja heidän itsetuntoaan vahvistetaan.”

Kuten Käsikirjassa (Beacco, 2016, s. 11) painotetaan, jokainen opettaja on myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja ja opettajan tulee tiedostaa oppilaiden tarve saada tukea tiedonalakohtaisten kielellisten taitojen oppimiseen ja osaamiseen. Samoin oppilaiden opetuskiel(t)en taitojen kehittymiselle on tärkeää, että opettajat ovat tietoisia yhteiskunnallisista valtasuhteista.

¹⁹ *Ibid.*

2.2.1 Yhteiskunnalliset valtasuhteet

Muutokset koulujen kielipolitiikassa vaativat opettajilta tietoisuutta yhteiskunnallisista valtasuhteista. Opettajat tarvitsevatkin paitsi ymmärrystä kielestä ja sen kehittymisestä akateemisissa konteksteissa myös taitoa huomioida yhdenvertaisuuden ja vallan kysymyksiä laajemmin yhteiskunnassa. Siten he voivat tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua sen sijaan, että he vain opettaisivat opetussuunnitelmassa nimettyjä asioita (Cummins, 2000, s. 6-7).

Garcían (2011) mukaan onnistuneessa kaksikielisen opetuksen pedagogiikassa painottuu sosiaalinen oikeudenmukaisuus, joka edistää kielten välistä yhdenvertaisuutta ja haastaa laajempia yhteiskunnan valtasuhteita, jotka alentavat identiteettien, kulttuurien ja tiettyjen yhteisöjen kielten arvoa. Tällainen oppimisympäristö "rakentaa monipuolisia kielenkäyttötapoja ja kielellisiä identiteettejä sekä samalla ylläpitää akateemista täsmällisyyttä ja kannustaa korkeisiin odotuksiin" (s. 318).

Vähemmistöryhmien assimilointi tai integrointi yhteisöön voi tehdä alisteisista ryhmistä näkyviä, muuta ei kuultuja. Sen sijaan nk. muuntautuva suuntautuminen tarkoittaa etnisyyden ja kulttuurisen tasa-arvon toimintaperiaatteiden kehittämistä sekä oppilaiden kasvattamista tavoin, jotka mahdollistavat heidän täysimääräisen osallistumisen demokraattisissa yhteisöissä. Se edellyttää myös sitä, että heille tarjotaan valmiudet toimia yhteisöissä. Opettajien tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia tulkita paitsi sanoja myös lukemaan rivien välistä, jotta he oppivat ymmärtämään, miten valtaa käytetään eri diskursseissa (mainokset, sosiaaliset verkostot/media, poliittinen kielenkäyttö, oppikirjat jne.).

2.2.2 Psykolingvistiset näkökulmat

Kognitiiviset hyödyt

Monikielisyyden kognitiivisia hyötyjä on kuvattu tutkimuksessa laajasti kaikenikäisillä (Adesope ym. 2010; Bialystok ym. 2004; Carlson & Meltzoff, 2008; Gold ym. 2013; Gollan ym. 2011; Lazaruk, 2007; Mårtensson ym., 2012). Tutkimuksissa on jopa esitetty, että tietyissä olosuhteissa yksilön hyöty alkaa varhain elämässä ja voi olla pitkäaikaista.

Sen sijaan Wong Fillmoren (1991) johtamassa tutkimuksessa osoitettiin, että toisella kielellä koulun käyneet maahanmuuttajataustaiset lapset voivat menettää osaamisensa äidinkielessään tai parhaimmassakin tapauksessa heidän äidinkieltensä jää puutteelliseksi. Tämä voi johtaa lasten vieraantumiseen heidän vanhemmistaan sekä estää heitä hyötymästä kaksikielisyyden useista hyödyistä, joita psykolingvistinen tutkimus korostaa.

Siksi opettajien on tärkeä tiedostaa nämä hyödyt ja painottaa monikielisten oppijoiden kielellisiä saavutuksia, kun he saavat opetusta vain valtakielellä (esimerkkejä ja malleja vastaavaan toimintaan ks. Edwards (1998)).

Akateemisen kielitaidon kehittyminen

Cumminsin teorian kieltenvälisistä perustaidoista (common underlying proficiency) (Cummins, 1979²⁰) mukaan panostus oppilaan oman äidinkielen opetukseen ei ole haitallista akateemiselle suoriutumislle opetuskielessä, kunhan opetuksessa onnistutaan kehittämään akateemisia taitoja myös vähemmistökielessä. Käsitteellisen ajattelun kehittäminen yhdessä kielessä tukee kielisyytteen ymmärtämistä myös toisella kielellä.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavuttavat helposti sujuvan puhumisen taidon yhteisön valtakielessä altistumalla sille arjessa ja koulussa. Moni tutkija (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta ym., 2000; Klesmer, 1994) kuitenkin toteaa, että samoilla oppilailla myös kestää vähintään 5 vuotta saavuttaa syntyperäiset puhujat akateemisen kielitaidon osaamisessa. Gandaran (1999) tiivistelmässä Kaliforniassa tehdystä aineistonkeruusta tutkija korostaa, että ”vaikka oppilaiden englannin puhumisen ja ymmärtämisen taidot kehittyisivätkin korkealle taitotasolle jo koulun ensimmäisten kolmen vuoden aikana, heidän akateemisen kielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kestää kauemmin” (1999, s. 5). Siten sujuvista puhumisen taidoista huolimatta heillä on suuri välimatka kurottava verrattuna syntyperäisiin puhujiin, mikä voi johtaa alisuoriutumiseen koulussa, jos opettajat eivät ole tietoisia tilanteesta eivätkä auta heitä kehittämään näitä taitoja. Oppilaiden opetuskiel(t)en oppiminen on kuitenkin koko koulun henkilökunnan vastuulla, eikä vain kieltenopettajien. Sen takia Roadmap-hanke ei vain kasvata opettajien ja koko kouluyhteisön tietoisuutta näistä kysymyksistä, vaan myös tarjoaa laajan valikoiman hyviä käytänteitä toteutettavaksi luokkahuoneessa.

2.3. Miksi rehtorit halutaan mukaan?

Euroopan neuvoston suosituksessa (2014)⁵ todetaan, että on tärkeä ”kasvattaa alueellisten kasvatuksellisissa tehtävissä työskentelevien toimijoiden tietoisuutta heidän roolistaan koko kouluyhteisön kattavan opetuskiel(t)en oppimista tukevan koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, huomioiden myös sen, miten koulun toiminnassa hyödynnetään monikielisyttä voimavarana”. Uudistuksen tulee olla *kestävä*, jotta sillä olisi mahdollisimman vaikuttavaa. Kuten Fullan (2002) huomauttaa, johtaminen on avainasemassa, jos tarkoituksena on toteuttaa laajamittainen, kestävä koulutusuudistus.

Kirjallisuudessa ja tutkimuksessa on korostettu johtamisen merkitystä onnistuneen koulutuksen toteutumisessa. Cummins (2010, s. 36) jyvittää vastuuta myös koulun hallinnolle, jonka ”tulisi kyetä johtajamaan tilanteissa, joissa etsitään ratkaisuja alisuoriutumiseen kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisissa konteksteissa”. Toisaalta on osoitettu, että tietyistä etnisistä vähemmistöryhmistä tulevat oppilaat pärjäävät koulussa vertaisiaan huonommin. Siksi olisi tärkeä tarkastella, minkälaisia erityishaasteita kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten koulujen johto kohtaa ja minkälaiset piirteet auttaisivat kääntämään vähemmistöryhmien alisuoriutumisen kehityssuunnan. (Blair 2002).

Gillett, Clarke & O’Donoghue (2016, s. 594) toteavat, että haastavissa olosuhteissa toimivien koulujen onnistunutta johtamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on tunnistettu seuraavat välttämättömät, toisiinsa kytkeytyvät strategiat:

²⁰ Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

- luodaan uskoa yhteiskehittämiseen asettamalla tavoite ja visio: asetetaan selkeät tavoitteet yhdessä oppilaiden ja henkilökunnan kanssa ja luodaan yhteinen näkemys kehittämisestä (Chapman & Harris, 2004);
- opetukseen ja oppimiseen panostamalla edistetään ymmärrystä siitä, että *kaikilla* oppilailla on kyky oppia, sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Harris et al., 2006, kursivointi lisätty);
- edistetään luottamusta kouluun asettamalla oppilaille ja henkilökunnalle korkeat odotukset ja tavoitteet: asetetaan selkeät odotukset, rohkaistaan kunnioitusta toisia kohtaan, ylläpidetään ja tehdään näkyväksi korkeita akateemisia vaatimuksia sekä edistetään henkilökunnan ja oppilaiden menestystä (Chapman & Harris, 2004²¹);
- edistetään henkilökunnan ja oppilaiden yhteisöllisyyttä ja osallistetaan koulun toimintaan myös laajempi yhteisö myönteiseen toimintakulttuuriin panostamalla (Harris, 2002);
- kehitetään koulusta oppiva yhteisö, joka palvelee tiettyjä sisäisiä tarpeita ja/tai edesauttaa koulun ulkopuolisia aloitteita ja kehittämistä, edistämällä henkilökunnan jatkuvaa ammatillista kehittymistä (Chapman & Harris, 2004);
- kehitetään luovia keinoja ratkaista monimutkaisia haasteita joustavalla johtamiselle, panostamalla erityisesti muiden johtajuuteen (Harris, 2006).

Roadmap-hankkeen itsearviointityökalu kattaa yllä mainitut strategiat, jotka ilmaistaan väittäminä, ja on siten arvokas työkalu johtamisen kehittämään vastaamalla haasteisiin opetuskiel(t)en oppimisen tukemisessa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisissa konteksteissa.

2.4. Miksi koulun muu henkilökunta halutaan mukaan?

Koulu oppimisyhteisönä koostuu paitsi oppijoista, opettajista ja rehtorista myös koulun muusta henkilökunnasta. He ovat olennainen osa koulutusjärjestelmää – heidän antaman työpanoksen lisäksi he toimivat myös kielellisenä malli. Oppilaat ottavat mallia jokaisesta koulussa toimivasta aikuisesta ja he sisäistävät kouluyhteisössä ilmenevät arvot, asenteet ja tavat. Koulun muuta henkilökuntaa on pitkään pidetty sillanrakentajina koulun ja laajemman yhteisön – siten myös oppilaiden – välillä. (Lutz, 1948) Jokainen aikuinen on kielellinen malli kielitietoista toimintakulttuuria ja oppilaiden opetuskiel(t)en oppimista kehitettäessä (Opetushallitus 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet).

Näiden syiden perusteella Roadmap tarjoaa mahdollisuuden osallistaa koulun muun henkilökunnan koulun toiminnan arviointiin ja yhteiseen kehittämiseen.

2.5. Miksi huoltajat halutaan mukaan?

Kielenoppiminen alkaa ennen syntymää (Mampe, Friederici, Christophe, & Wermke, 2009). Perhe ja ympäristö ovat merkittäviä tekijöitä jokaisen lapsen kielenoppimisessa (Hoff, 2006; Sorenson-Duncan, 2017). Tutkimus on osoittanut, että kaksikieliset lapset selviytyvät yksikielisiä lapsia paremmin tietyn tyyppisissä kielellisiä taitoja, kuten metalingvisistä tietoisuutta tai fonologista tietoisuutta, mittaavissa tehtävissä (Bialystok, 1986; Bialystok E, Majumder S & Martin MM, 2003).

²¹ *Ibid.*

Noble, Wolmetz, Ochs, Farah ja McCandliss (2006) esittävät, että köyhyydellä on kielteinen vaikutus kielellisten taitojen kehittymiseen ja että se vaikuttaa juuri edellä mainittuihin taitoihin. Yhdessä nämä tulokset viittaavat siihen, että heikommasta sosioekonomisesta taustoista tulleilla yksikielisillä lapsilla on suurin riski kärsiä kielen kehityksen haasteista, ja heti heidän jälkeen samantaustaiset kaksikieliset lapset. Koulun tulisi ottaa huomioon perheen taustan vaikutukset kielellisten taitojen kehittymiseen koulutuksen suunnittelussa edistääkseen aitoa kielenoppimista koulussa.

Euroopan koulut ovat tyypillisesti kantaneet erityistä huolta kaksi- tai monikielisistä lapsista, joilla on heikompi sosioekonominen tausta. Lähtökohta on ongelmallinen, sillä se ei huomioi muita samantaustaisia, alueellisia yksikielisiä perheitä eikä toisaalta myöskään sitä arvoa, mitä kaksi- ja monikielisyys tuo yhteisölle. Sama pätee perheisiin, sillä monet perheet häpeävät tai ovat epävarmoja lapsen kasvattamisesta kaksi- tai monikieliseksi. On siten tärkeää arvostaa perheiden monikielisyyttä ja antaa heille mahdollisuus osallistua koulun toimintaan. Äidinkielen ja kotikielen arvostaminen on myös tapa muuttaa valtasuhteita antamalla maahanmuuttajataustaisille perheille mahdollisuus tuoda identiteettiään esiin myönteisellä tavalla.

Siitä syystä Roadmap-hankkeessa huoltajat ovat yksi hankkeen toimijaryhmä, ja heidän monikielisyys ymmärretään voimavarana kielellisten taitojen kehittymisessä ja oppimisessa. Huoltajat voivat vastata koulun itsearviointikyselyyn ilmaistakseen heidän näkemyksensä tavoista, joilla kieliä huomioidaan ja arvostetaan; lisäksi useissa lupaavissa käytänteissä on kuvailtu tapoja osallistaa huoltajat koulun toiminnassa osoittamalla heidän roolia oppilaan kasvussa kokonaisvaltaisena ihmisenä.

2.6. Miksi laajempi yhteisö halutaan mukaan?

Yhteisön antama tuki on osa vaikuttavan – ja siten myös kielitetöisen – koulun kehittämisessä (ks. esim. Masters 2004). Vaikka tämä hanke kohdistuu kaikkiin oppijoihin, on tärkeä kantaa huolta erityisesti toisen kielen oppijoiden opetuskiel(t)en oppimisesta. Usein koulut, joissa toisen kielen oppijat muodostavat merkittävän osuuden kaikista oppilaista, sijaitsevat epäsuotuisilla alueilla. Tutkimus on osoittanut, että kyseisillä alueilla on välttämätöntä kehittää koulun mainetta ja tehdä yhteistyötä koko yhteisön kanssa. Koulut eivät voi toimia erillään yhteisöstä. Yhteisöorientoitunutta lähestymistapaa pidetään tärkeänä erityisesti suhteessa epäsuotuisten yhteisöjen tukemiseen (ks. Harris 2004; Dyson & Raffo 2007; Furman 2003). Roadmap-hankkeen itsearviointityökalussa tunnustetaan yhteisön rooli koulun kehittämisessä, mutta sitä ei suoraan osallisteta, sillä sen ajateltiin vaativan koululta liikaa resursseja. Osa väittämistä ja lupaavista käytänteistä kohdistuu kuitenkin laajemman yhteisön rooliin.

3. Neljästä temaattisesta aihepiiristä yhdeksään arviointiteemaan

Hankkeen alkuvaiheessa verkkokyselyn luonnostelussa lähdettiin liikkeelle neljästä temaattista alueesta, joiden pohjalta määritettiin lopulliset arviointiteemat ja arvioinnin kohteet: *Kielitietoisuus oppimisessa ja opetuksessa, Opetuskieli/-kielet opetussuunnitelmassa, Hallinnon ja johdon rooli sekä Koulun kielitietoinen toimintakulttuuri.*

Selvitetyämme temaattisten alueiden merkityksiä ja annettuamme ne asiantuntijoiden kriittiseen tarkasteluun ECML:n järjestämässä verkostokokouksessa marraskuussa 2017²², päätimme jakaa teemat yhdeksään arviointiteemaan, jotka ovat välttämättömiä koko kouluyhteisön osallistavalle, koulun kielitietoisuuden kulttuurin suunnittelulle ja kehittämiselle. Alueet ovat osittain päällekkäisiä ja ne kytkeytyvät toisiinsa.

3.1 Kielitietoisuus oppimisessa ja opetuksessa

Kielitietoisuus oppimisessa ja opetuksessa lähtee siitä ajatuksesta, että kaksi- ja monikielisyys on voimavara oppijan yksilölliselle, kognitiiviselle ja tiedolliselle kehitymiselle. Kielelliset taidot ovat välttämättömiä tiedon saavutettavuudelle ja akateemiselle menestykselle. Kouluyhteisön tulisi tarjota kaikille oppilaille mahdollisuuksia korkeamman tason ajattelun kehittämiseen ja antaa heille tukea saavuttaa tavoitteita. Oppilaiden kanssa ei tulisi yksinkertaistaa kieltä tai teettää helpompia tehtäviä, vaan tarjota heille ohjeistusta ja tukea kielenoppimiseen. Oppilaita tulee haastaa ja opettajien pitäisi pitää odotukset korkealla.

Oppilaiden akateemisen kielitaidon kehittymisen kannalta on tärkeä kasvattaa sekä opettajien että oppilaiden tietoisuutta. Koulun arkipäiväiset tilanteet antavat helposti ymmärtää, että oppilaat osaavat opetuskieltä hyvin ja viestivät sillä sujuvasti. Osa heistä voi kuitenkin alisuoriutua akateemisesti vaativammissa tilanteissa kuten kokeissa – ei niinkään puutteellisten tietojen takia, vaan koska heidän akateeminen kieli on vasta kehitteillä.

Kieltä ja sisältöä tulisi opettaa samanaikaisesti ja siten kasvattaa oppijoiden tietoisuutta kirjoitetun ja puhutun kielen erityispiirteistä. Beacco ja muut toteavatkin, että “[K]aikki opettajat osaisivat paremmin auttaa oppilaitaan oppimaan ja ymmärtämään oppiaineen sisältöjä, jos he tunnistaisivat oppiaineen tiedonalakohtaisen kielen ja osaisivat tarjota oppilailleen tukea sen perusteella.” (Beacco ym. 2016). Kaikki vastuu kielenoppimisesta ei silti kuulu vain opettajalle, vaan vastuuta tulisi jakaa koko kouluyhteisön kanssa, jossa jokainen aikuinen toimii kielellisenä mallina.

Roadmap-työkalussa kolme aluetta kattaa tämän teeman keskeiset ideat:

- **Kielitietoisuus:** kieli on opetuksessa oppimisen ytimessä, koulun koko henkilökunta toimii kielellisenä mallina ja oppilaille annetaan riittävän haastavia tehtäviä.
- **Kielitiedon ja kielitaidon kehittäminen:** opettajat kiinnittävät huomiota kielen erityispiirteisiin opetuksessaan, kasvattavat oppilaiden tietoisuutta puhutun ja kirjoitetun kielen eroista sekä edistävät oppilaiden lukemisen/kirjoittamisen ja kuuntelun/puhumisen taitoja.
- **Metakielellinen tietoisuus:** jokaisen oppiaineen opetuksessa huomioidaan oppiaineiden/tiedonalojen kieli ja kehitetään oppilaiden monilukutaitoa. Jokaisen oppiaineen oppitunneilla tutustutaan ja opitaan kieleen liittyviä käsitteitä.

²² Tapaaminen järjestettiin Euroopan nykykielten keskuksen (ECML) tiloissa Grazissa, Itävallassa, marraskuussa 2017. Tapaamiseen osallistui 16 asiantuntijaa 12 eri maasta.

3.2. Opetuskieli/-kielet opetussuunnitelmassa

Kun opettajat ovat tietoisia opettamiensa aineiden kielestä ja sen erityispiirteistä, heidän on tärkeä tehdä yhteistyötä ja yhdessä pohtia keinoja, joilla voidaan tukea oppilaiden oppimista, auttaa heitä syventämään ajatteluaan ja näkemään yhteydet kirjoitetun ja puhutun kielen välillä. Blachowicz ja Fisher (2000) kuvailevat tarkoin yksityiskohdin useita strategioita, jotka edesauttaisivat opettajien ymmärrystä sanaston oppimisesta, ja painottavat oppiaineiden välisten yhteyksien näkyväksi tekemistä. Tutkimus kehottaa myös hyödyntämään opetusmenetelmiä, jotka lähtevät liikkeelle oppilaiden vahvuuksista ((Warren & Rosebery, 2008) ja Zentella (2005)).

Sekä Freeman ja Freeman (2009) että Schleppegrell (2005) kuvaavat, miten opettajat voisivat opettaa kieltä ja oppiaineen sisältöä samanaikaisesti asettamalla molemmille omat tavoitteet. Jotta oppitunneilla läpikäytävä sisältö olisi oppilaille saavutettavissa, oppilaiden tulee hallita koulun akateeminen kieli pystyäkseen osallistumaan, ymmärtämään ja viestimään kognitiivisesti vaativissa, kontekstin perusteella vaikeasti tulkittavissa ja ikätasolle sopivissa tilanteissa (Himmele & Himmele, 2009).

On huomattava, että oppilaat tuovat kouluun kaiken kodin ja yhteisön tiedon sekä kulttuuriset ja kielelliset käytännöt. Koulutuksen ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen välisiä yhteyksiä tutkinutta Ladson-Billingsiä (1995) mukaillen, Roadmap ottaa huomioon myös kielenoppimisen edistämisen koulun ulkopuolella ja tavat edistää kielellisten taitojen kehittymistä kotona.

Siten, seuraavat kaksi aluetta kattavat tämän teeman:

- **Kielen merkitys oppimisessa:** aineenopetuksessa tunnustetaan kielen merkitys ja edistetään oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä. Oppilaiden monikielisyttä hyödynnetään opetuksessa ja oppimisessa ja oppimista edistetään hyödyntämällä aiemmin opittuja tietoja ja kokemuksia.
- **Kielenoppimisen edistäminen koulun ulkopuolella:** koulu tukee oppilaiden mahdollisuuksia oppia kieltä ja kehittää kielellisiä taitoja kotona ja koulun ulkopuolella.

3.3. Hallinnon ja johdon rooli

Hankkeen tavoitteena on edistää oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä ja erityisesti opetuskiel(t)en oppimista ja osaamista. Tavoitetta on vaikea saavuttaa ilman hallinnon ja johdon tukea tai laatimatta kielikasvatussuunnitelmaa, joka läpäisee koulun toiminta- ja työkuulttuurin ja kehittää myös koulun ilmapiiriä. Suunnitelman laatiminen vaatii johtamista, joka sallii muutoksen ja kehittämisen. Uuden toimintakulttuurin kehittäminen vaatii hyvää johtamista (Alvesson, 2011). Tutkijat ja alan toimijat esittävät, että myönteinen toimintakulttuuri edistää oppilaiden kokemuksia kouluarjesta ja että sillä on suuri merkitys heidän koulumenestykselleen (Kraft, Marinell & Yee, 2016 ; Fergus, Noguera & Martin, 2014).

Koulun johdolla on merkittävä rooli siinä, että uudet oppilaat tuntevat olevansa tervetulleita kouluun ja kouluyhteisöön, ja heidän tulisi muistaa hyödyntää koulun tarjoamia resursseja (kuten koulun henkilökunnan kielitaitoa sekä käänös-/ja tulkkauspalvelut). Johdolla on myös merkittävä rooli opettajien ammatillisen kehittymisen ja oppivan yhteisön kehittämisessä.

Tämä teema kattaa seuraavat alueet:

- **Vasta maahan tulleiden oppilaiden ja perheiden huomiointi:** vasta maahan tulleita oppilaita ja perheitä tuetaan hyödyntämällä yhteydenpidossa koulu yhteisön monikielisyttä sekä tulkkaus- ja käännöspalveluita. Perheitä voidaan tukea esimerkiksi laatimalla keskeiset asiakirjat ja tiedotteet eri kielillä.
- **Ammatillinen kehittyminen:** rakenteet tukevat opettajien ammatillisen kehittymisen suunnittelua ja arviointia, opettajien tietoisuuden ja yhteistyön kehittämistä sekä oppivan yhteisön luomista ja tukemista. Tällaista toimintaa ovat esimerkiksi toimintatutkimus ja yhteisöllinen oppiminen.

3.4 Koulun kielitietoinen kulttuuri

Muutosta ei voi tapahtua ilman, että kehitetään myös koulun toimintakulttuuria, jonka tulisi paitsi parantaa oppilaiden kokemuksia kouluarjesta myös tehdä näkyväksi heidän saavutuksiaan. Toimintakulttuuria muokkaavat niin tietoiset kuin alitajuntaisetkin tekijät – siten se myös vaikuttaa jokaiseen, jotka ovat sen vaikutusalueella riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Oleellinen osa toimintakulttuurin kehittämistä on ensinnäkin sen vaikutusten ymmärtäminen ja toisekseen sen epätoivottujen vaikutusten tunnistaminen ja ratkaiseminen. Tähän päästään vain, kun koko koulu yhteisö arvostaa monikielisyttä, tunnistaa oman monikielisyytensä resurssiksi sekä hyödyntää huoltajien ja laajemman yhteisön monikielisyttä edistämään kielellistä kehittämistä arkikielestä akateemisempaan kieleen.

Näitä teemoja toteutetaan seuraavien alueiden kautta:

- **Monikielisyden arvostaminen:** oppilaiden kaikkea kielitaitoa arvostetaan ja heidän monilukutaidon kehittymistä seurataan. Asenteet ilmenevät kielitietoisten käytäntöjen hyödyntämisenä opetuksessa sekä tapoina pitää monikielisyttä esillä koulussa.
- **Koulun monikielisyden hyödyntäminen:** tietoisuus oppilaiden, henkilökunnan ja perheiden kielistä sekä tietoisuus siitä, miten ja milloin niitä voidaan hyödyntää helpottamaan oppilaan integraatiota koulu yhteisöön.

4. Yhdeksästä arviointiteemasta 32 arvioinnin kohteeseen

Marraskuussa 2017²³ pidetyn tuloksekkaan verkostotapaamisen jälkeen alkoi itsearviointiväittämien pilotointi ja palautteen keruu. Itsearviointikyselyyn muotoillut väittämät oli jo jaettu yhdeksään arviointiteemaan ja muotoiltu erikseen kullekin koulu yhteisön jäsenryhmälle (rehtorit, opettajat, koulun muu henkilökunta, huoltajat ja oppilaat). Ensimmäisessä pilotointivaiheessa väittämiä kommentoi yhteensä 536 henkilöä. Kommenttien perusteella väittämät kategorisoitiin 32 arvioinnin kohteeseen. Ne esittävät periaatteita, menetelmiä ja toimintatapoja, joiden avulla teemoja toteutetaan koulun arjessa. Niiden avulla koulua ja sen

²³ Tapaaminen järjestettiin Euroopan nykykielten keskuksen (ECML) tiloissa Grazissa, Itävallassa, marraskuussa 2017. Tapaamiseen osallistui 16 asiantuntijaa 12 eri maasta.

toimintaa päästään kehittämään koko koulu yhteisön näkökulmasta. Itsearviointityökalussa alueet konkretisoituvat väittäminä, joita kaikki koulu yhteisön jäsenet arvioivat omasta näkökulmastaan²⁴.

Loppusanat

Roadmap-hanke, hankkeelle määritellyt sidosryhmät ja sen kattamat arviointiteemat perustuvat laajaan teoreettiseen viitekehykseen. Hanke tarjoaa työkaluja koko koulu yhteisön kattavaan lähestymistapaan, jolla edistetään koulun kielitietoista toimintaa ja tuetaan kaikkien oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä. Hanketiimin jäsenet korostavat, miten keskeistä yhteistyö oli mahdollistamaan koko Euroopassa käytettävän työkalun kehittämisen.

Keskeiset teemat perustuvatkin ECML:n järjestämän ajatushautomon (Think tank) keskusteluihin, jossa 17 kieliasiantuntijaa 16 eri Euroopan maasta analysoi hautomoa varten kerätyt 107 kommenttia 33 eri maasta. Voinee olettaa, että tarve koulun kielitietoista toimintaa kehittäväälle, koko koulu yhteisön kattavalle lähestymistavalle on ominaista usealla Euroopan valtiolla.

Ajatushautomon jälkeen pidetty verkostotapaaminen marraskuussa 2017 toi pontta 9 arviointiteeman rajaamiseen; marraskuussa 2018²⁵ pidetty työpaja mahdollisti itsearviointikyselyn validoinnin ja hanketiimi pääsi kehittämään ympäri Eurooppaa ja sen ulkopuolelta kerättävien lupaavien käytäntöjen tietokantaa. Näitä työkaluja täydentää koordinaattorin tukimateriaali, jonka on tarkoitus helpottaa hankkeen paikallista toteutusta.

Hanketiimin jäsenet haluavat kiittää hanketta tukeneita asiantuntijoita, Marisa Cavallia (ECML:n asiantuntija), yhteistyökumppaneita sekä ECML:n jäseniä antoisasta yhteistyöstä.

²⁴ Verkkosivuilta löydät listan [alueista ja ulottuvuuksista](#) (koordinaattorin työkalupakki).

²⁵ Työpaja, johon osallistui 36 asiantuntijaa 29 eri maasta, pidettiin ECML:n tiloissa Grazissa, Itävallassa, marraskuussa 2018.

Hanketiimi

Rebecca Dahm, Koordinaattori

Apulaisprofessori, INSPE Midi-Pyrénées, Université Toulouse-Jean Jaurès, RANSKA

Katri Kuukka

Opetusneuvos, FT (Kasvatustieteet), Yleissivistävä koulutus, Opetushallitus, SUOMI

Nermína Wikström

Koulutusjohtaja, Skolverket, Kansallisten opetussuunnitelmien, esiopetuksen ja perusopetuksen osasto, RUOTSI

Selin Öndül

Maahanmuutto ja koulutus -asiantuntija, Zurich kouluosasto, SVEITSI

Lähteet

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010) A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207– 245.

Alvesson, M. (2011). Leadership and organizational culture. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Hrsg.). *The Sage Handbook of Leadership*. Sage, 151–178.

Beacco, J.-Cl., Byram, M., Coste, D. & Fleming, M. (2009). *Language(s) of schooling*. Language Policy Division of Council of Europe. Strasbourg: Language Policy Division of Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2238>

Beacco, J. C., Coste, D., van de Ven, P. H. M., & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects- Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Language Policy Division of Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a0c1b>

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Strasbourg: Council of Europe.

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects>

Bialystok, E, Craik, F.I.M., Klein, R. and Viswanathan, M. (2004) Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290–303.

Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, 57, 498-510

Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27-44.

Blachowicz, C. L., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. *Handbook of reading research*, 3, 503-523.

Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education* 23 (2), 179–191.

Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008) Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282-298.

Chamot, A. U., & o'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296>

Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296>

Council of Europe (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success* (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers' Deputies).

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2010). Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways. *Linguistics and Education* 21(1):77-79.

Dyson, A., Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-oriented schools *Oxford Review of Education* Vol.33, Nr. 3, S. 297-314.

Edwards, V. (1998). *The power of Babel: Teaching and learning in multilingual classrooms*. Trentham Books Limited.

Fergus, E., Noguera, P. & Martin, M. (2014). *Schooling for Resilience: Improving the Life Trajectory of Black and Latino Boys*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6(3), 323-346.

Finnish National Board of Education 2016. *National Core Curriculum for Basic Education*.

Fleming, M. (2009). *Languages of Schooling and the Right to Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a2350>

Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (2009). Diverse learners in the mainstream classroom: Strategies for supporting all students across content areas. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(2).

Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. Paper prepared for *Educational Leadership*, Special Issue, Mai 2002. Überarbeitet am 12. März 2002.

Furman, G. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2 (1), S. 1–7.

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

Gillett, J., Clarke, S. & O'Donoghue, T. (2016). Leading schools facing challenging circumstances: Some insights from Western Australia. *Issues in Educational Research*, 26(4).

Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 101-111.

Gold, B. T., Johnson, N. F., & Powell, D. K. (2013) Lifelong bilingualism contributes to cognitive reserve against white matter integrity declines in aging. *Neuropsychologia*, 51(13), 2841-2846.

- Gollan, T. H., Salmon, D. P., Montoya, R. I., & Galasko, D. R. (2011) Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly educated Hispanics. *Neuropsychologia*, 49(14), 3826-3830.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-26. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143024a>
- Harris, A. (2004). Leading on the Edge: Successful Leadership in Schools in Challenging Circumstances. *Education Today* Vol. 60. Nr.1 S. 3-5.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7(1), 9-18. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0>
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>
- Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: *What does the research tell us*, ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Abgerufen unter http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Himmele, P., & Himmele, W. (2009). *The language-rich classroom: A research-based framework for teaching English language learners*. ASCD.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88.
- Kraft, M., Kraft, A., Marinell, W. and Yee, D. (2016). Schools as Organizations. Examining School Climate, Teacher Turnover, and Student Achievement in NYC. New York, NY: *The Research Alliance for New York City Schools*.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Lazaruk, W. (2007) Linguistic, Academic and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-628.
- Lorenzo, F., & Trujillo, F. (2017). Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 177-197.
- Lutz, C. D. (1948). Nonteaching Personnel Are Important too. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 32(152), 102-106.
- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current biology*, 19(23), 1994-1997.
- Mårtensson, J., Eriksson, J., Bodammer, N. C., Lindgren, M., Johansson, M., Nyberg, L., & Lövdén, M. (2012). Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *NeuroImage*, 63(1), 240-244. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>

Mother Tongue-Based Multilingual Education: The Key to Unlocking SDG 4 - *Quality Education for All Bangkok*: UNESCO Bangkok, 2017, 6p.

Noble, K. G., Wolmetz, M. E., Ochs, L. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Brain–behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors. *Developmental science*, 9(6), 642-654.

Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (2005). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. Routledge.

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, 28-33

Sorenson Duncan, T. G. (2017). *How Does Maternal Education Influence Language Acquisition? Interdependencies between Environment and Input in the Bilingual Development of Immigrant and Refugee Children*. Dissertation, Universität Alberta, Kanada.

Thürmann, E., Vollmer, H. J., & Pieper, I. (2010). *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a1caf>

Van Avermaet, P. (2007). Socially disadvantaged learners and language education. *Centre for diversity and Learning*. Universität Ghent.

Vollmer, H. (2006). *Towards a common European instrument for language (s) of education*. Language Policy Division of Council of Europe. Strasbourg: Language Policy Division of Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805c7462>

Warren, B., & Rosebery, A. (2008). Using everyday experience to teach science. *Teaching science to English language learners*, 39-50.

Zentella, A. C. (Hrsg.). (2005). *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. Teachers College Press.