

**”ON PAREMPI AJATELLA JO SIINÄ SAMASSA KIELESSÄ”**  
Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kielitietoisuuden kehityksessä ja  
kielenoppimisessa

Pro gradu  
Sirpa Laitinen

Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
Suomen kieli  
Elokuu 2013



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Sirpa Laitinen	
<b>Työn nimi – Title</b> ”ON PAREMPI AJATELLA JO SIINÄ SAMASSA KIELESSÄ”. Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kielitietoisuuden kehityksessä ja kielenoppimisessa.	
<b>Oppiaine – Subject</b> Suomen kieli	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Elokuu 2013	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 111 sivua ja liitteet
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Kaksikielisten kielitietoisuus on tutkijoita yhä enemmän kiinnostava aihe. Kaksikielisten osuus maailman väestöstä on yksikielisiä suurempi, ja kaksikielisyydellä on viimeaikaisissa tutkimuksissa todettu olevan suotuisia vaikutuksia ihmisen kognitioon koko yksilön elämänkaaren ajan, mikä tekee tutkimuksesta ajankohtaisen. Pro gradu -työssäni tutkin kuuden 6–13-vuotiaan ranskalais-suomalaisen lapsen kieliympäristöä, kielellisiä havaintoja ja ympäristön antamaa tukea kielitietoisuuden kehitykselle ja kielenoppimiselle. Erityisesti keskityn lasten kielihavaintojen heteroglossiaan (Bakhtin) ja välittyneisyyden keinoihin (Vygotsky), joita kielenoppimisessa hyödynnetään. Lapsia yhdistää 1) kaksikielinen suomen ja ranskan omaksuminen, 2) Suomi-koulun käyminen ja 3) eläminen ranskankielisessä valtakulttuurissa, jossa mahdollisuudet suomen kielen käytölle ovat Suomessa asuvia yksikielisiä ikätovereita rajallisemmat.</p> <p>Kielitietoisuuden osatekijöitä on määritellyt Bialystok, ja suomalaislasten kielitietoisuutta on tutkittu projektissa Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen (2001–2006). Kielitietoisuutta ja kielenoppimista tarkastellaan tässä tutkielmassa sosiokognitiivisesta näkökulmasta, jossa yhdistyvät bahtinilainen dialoginen ja vygotskilainen sosiokulttuurinen kielenoppimisen näkemys. Kognitiiviset toiminnot – kielellinen tietoisuus ja kielenoppiminen – kytkeytyvät lapsen ympäristöön. Kielitietoisuus nähdään kykynä reflektoida kielen rakenteellisia ja muodollisia ominaisuuksia sekä toisaalta kielen merkitystä, sen funktioita ja käyttöä. Kielitietoisuus tulee ilmi siinä, miten lapset puhuvat kielistä ja miten he käyttävät ja osaavat kieliä. Aineistona ovat lasten teemahaastattelut ja heidän piirtämänsä kielenpuhujakuvat sekä lisäksi Suomi-koulun puheenjohtajan sähköpostihaastattelu, taustatietokyselyt vanhemmilta ja tutkijan tutkimuspäiväkirja. Aineistoa analysoidaan sisällönanalyttisesti.</p> <p>Haastatteluissa selvisi, että lasten kieliympäristöön kuuluvat ranska ja suomi, mutta monilla myös englannin kieli. Valtakielen ranskan vahva asema lasten jokapäiväisessä elämässä näkyy esimerkiksi siten, että lapset käyttävät Suomi-koulun välitunneilla ranskaa. Kaksikieliset havaitsivat kielen sidoksisuuden kielenkäyttäjiin, sillä heidän mukaansa sanat eivät ole vaihdettavissa kielestä toiseen ja eri kielten sanoja luonnehditaan erilaisin adjektiivein. Lapset ovat tiedostuneita vaihtelusta ja sosiaalisesta kerrostuneisuudesta samankin kielen sisällä, sillä suomen kielessä on ”slangisanoja” ja ”aksenttia” siirryttäessä paikasta toiseen. Tilanne, paikka ja ihmiset vaikuttavat lasten kielivalintaan, eli kontekstuaaliset tekijät säätelevät vahvasti sitä, mikä on kulloinkin sopiva tapa käyttää kieltä. Suomen kielen välittäjät jakautuvat Suomi-koulun tarjoamiin välittäjiin ja muihin välittäjiin. Muista välittäjistä korostuvat sosiaaliset välittäjät, joista keskeisin on oma vanhempi tai vanhemmat, jotka tukevat ja kehittävät suomen kieltä erilaisten välittäjien kautta. Suomi-koulu tarjoaa materiaalisia välittäjiä (teksti- ja kuvakirja, tehtävät, CD-soitin, lastenkirjat) ja psykologisia välittäjiä (opettajien suomen puhuminen, Hölmöläisten tarinat, kertomukset Suomesta).</p> <p>Tutkimustulokset koskettavat erityisesti kaksikielisten lasten vanhempia, mutta samaten muut kasvattajat ja opettajat Suomi-koulussa saavat tietoa, jonka avulla voidaan tukea kaksikielisten lasten kielellistä kehitystä.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Kaksikielisyys, kielellinen tietoisuus, kielellinen kehitys, Suomi-koulut, dialogisuus	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Fennicum	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	



# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 KAKSIKIELISYYS JA KAKSIKIELISEKSI KASVAMINEN .....	3
2.1 Kaksikielisyden ulottuvuudet .....	3
2.1.1 Kaksikielisyden aste.....	4
2.1.2 Kielenoppijan ikä .....	7
2.1.3 Kielten oppimiskonteksti .....	9
2.1.4 Kielten funktiot .....	11
2.1.5 Kieliympäristön tuki .....	12
2.2 Kaksikielisyden alkaminen ja kehitys .....	15
2.3 Kaksikielisyden tutkiminen ja aikaisempia tutkimuksia kaksikielisistä.....	23
2.3.1 Kaksikielisyden tutkiminen .....	23
2.3.2 Aikaisempia tutkimuksia kaksikielisistä.....	26
2.4 Suomi-koulun tuki kaksikieliseksi kasvattamiselle .....	29
3 KIELITIE TOISUUS .....	34
3.1 Kielitietoisuus käsitteenä ja tässä tutkimuksessa.....	34
3.2 Useamman kuin yhden kielen vaikutus ihmisen aivoihin .....	36
3.3 Kaksi- ja monikielisten kielitietoisuuden tutkimus .....	37
4 SOSIOKOGNITIIVISUUS KIELENOPPIMISESSA .....	43
4.1 Dialoginen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa kielenoppimiseen.....	43
4.2 Mihail Bahtin ja dialogismi .....	45
4.3 Lev Vygotski ja sosiokulttuurinen kielentutkimus.....	47
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, TOTEUTUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT .....	50
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	50
5.2 Tutkimusasetelma.....	51
5.3 Haastateltavien lasten ja perheiden esittely .....	52
5.4 Teemahaastattelu ja visuaalinen narratiivi .....	54
5.4.1 Haastattelut ja narratiivit aineiston keruussa .....	57
5.5 Sisällönanalyysi ja aineiston käsittely .....	59

6 TUTKIMUSTULOKSET.....	63
6.1 Kaksikielisen ranskalais-suomalaisen lapsen kieliympäristö.....	63
6.1.1 ”Suomea äitin kanssa ja ranskaa mun isän kanssa”: kielet kotona sekä perheen ja suvun kanssa .....	64
6.1.2 Koulunkäynti ja kaverit.....	66
6.1.3 Harrastukset, pelit ja leikit .....	71
6.2 Kielen heteroglossisuus lasten kielellisissä havainnoissa .....	73
6.2.1 Sanojen ja kielten vertailua .....	73
6.2.2 Suomalaiset ja ranskalaiset .....	76
6.2.3 Ihmiset, paikka ja tilanne vaikuttavat kielen valintaan .....	79
6.2.4 Kielten rakenteet ja niiden vertailua .....	83
6.2.5 Suomen ja ranskan varioivuus .....	85
6.3 Ympäristön tuki kaksikielisyyden kehittymiselle.....	88
6.3.1 Välitteisyyden keinot suomen kielen oppimisessa ja kielitietoisuuden kehittymisessä .....	88
6.3.2 Suomi-koulu välittäjien tarjoajana .....	93
7 POHDINTA .....	98
7.1 Mitä kaksikieliset ranskalais-suomalaiset lapset tietävät kielistä? .....	98
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	100
7.3 Kaksikielisyyden tutkimus .....	103
LÄHTEET .....	105
LIITTEET.....	112

# 1 JOHDANTO

Viimeaikaiset löydökset kaksikielisyyden myönteisistä vaikutuksista ihmisen kognitioon ovat tämän tutkimuksen taustavaikuttajina. Kahden kielen kanssa syntymästä asti kasvaneet lapset ovat osoittautuneet yksikielisiä kielitietoisemmiksi ja osoittaneet pärjäävänsä yksikielisiä paremmin omien kognitiivisten prosessiensa säätelyssä (ks. Bialystok 2001, Bialystok & Barac 2012). Kaksikielisuus ja kaksikielisessä perheessä eläminen on lapselle intensiivinen kokemus, joka muovaa lapsen kognitiivisia verkostoja ja hänen kykyjään.

Euroopassa ja muualla maailmassa monikielisuus on enemmän sääntö kuin poikkeus. Euroopan komission teettämässä kyselyssä vuonna 2006 ilmeni, että valtaosa eurooppalaisista vastaajista pystyy ylläpitämään keskustelua jollakin toisella kielellä kuin äidinkielellään. 56 prosenttia vastaajista kokee pystyvänsä puhumaan äidinkieltänsä lisäksi yhdellä toisella kielellä ja 28 prosenttia kahdella toisella kielellä, jos äidinkieli suljetaan pois. Eurooppalaisten enemmistöä voidaan siis pitää toiminnallisesti kaksikielisinä. Lisäksi eurooppalaisten äidinkielten kirjo on laaja. Jokaisessa 25 kyselyyn osallistuneessa Euroopan maassa on vähemmistöjä, jotka raportoivat puhuvansa äidinkielenään jotakin muuta EU-kieltä<sup>1</sup> kuin valtion virallista kieltä tai jotakin ulkoeurooppalaista kieltä. Ranskaa äidinkielenään puhuu 12 prosenttia väestöstä, joten se on yksi suurimmista kieliryhmistä EU:n sisällä. (Europeans and their languages 2006: 4, 6–8.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ranskalais-suomalaisten kaksikielisten lasten kieliympäristöä, lasten kielestä tekemiä havaintoja ja lasten ympäristön tukea kielenoppimiselle. Tutkin suomea ja ranskaa puhuvien 6–13-vuotiaiden, Pariisin Suomi-koulua käyvien lasten kielihavaintojen heteroglossista luonnetta ja kielenoppimisessa hyödynnettäviä välittyneisyyden keinoja. Tutkimuksen teoreettiset käsitteet tulevat sosiokognitiivisuudesta, jolla viitataan dialogisiin (Bakhtin 1981) ja sosiokulttuurisiin (Vygotsky 1978) näkökulmiin kielenoppimisessa. Tutkimukseen osallistuneet lapset muodostavat oman ainutlaatuisen ryhmänsä kielenoppimiskonteksteineen kaksikielisten lasten tutkimuksessa. Lapset ovat iässä, jossa Suomi-koulun ja ranskalaisen koulun käyminen muovaa voimakkaasti heidän tietoisuuttaan kielistä (ks. Dufva 2000).

Tutkimuksen aineistona käytetään ennen kaikkea lasten teemahaastatteluja sekä lasten piirtämiä omakuvia itsestään suomen ja ranskan puhujina. Lisäksi aineistona toimivat Pariisin Suomi-koulun puheenjohtajan sähköpostihaastattelu, vanhempien täyttämät taustatietolomakkeet perheen ja lasten kielenkäyttöä koskien sekä tutkijan pitämä

---

<sup>1</sup> Vuonna 2006 virallisia EU-kieliä oli yhteensä 20 (Europeans and their languages 2006: 5).

tutkimuspäiväkirja haastattelujen ja aineiston analysoinnin aikana. Lasten haastattelut ja visuaaliset narratiivit eli omakuvat analysoitiin sisällönanalyttisesti. Tällöin aineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja, minkä seurauksena muodostettiin aineistoa kuvaavia teemaluokkia. Teemaluokat ja aineistoesimerkit analysoineen ovat keskiössä, kun etsin vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimus jakautuu seitsemään osaan. Luvussa 2 käsittelen kaksikielisyyttä siihen liittyvien ulottuvuuksien kautta ja hahmotan kaksikieliseksi kasvamisen prosessia. Lisäksi perehdytään lapsille keskeiseen kaksikielisyyden tukijaan, Suomi-kouluun, ja Pariisin Suomi-koulun Ilveksien ryhmään, jossa opiskelevien lasten ikä vastaa valtaosin tutkimukseen osallistuneiden lasten ikää. Luku 3 käsittelee kielitietoisuutta, tutkimuksia monikielisten kielitietoisuudesta ja sitä, miten kielitietoisuus tässä tutkimuksessa ymmärretään. Luku 4 keskittyy sosiokognitiivisuuteen ja lähestymistavoista kumpuaviin teoreettisiin käsitteisiin, joita hyödynnetään tämän tutkimuksen analyysissä. Luvussa 5 esitetään tutkimuskysymykset ja sivutaan menetelmällisiä ratkaisuja, jotka ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen tekoon. Viimein luvussa 6 käsitellään tutkimustuloksia ja luvussa 7 vedetään tulokset yhteen, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja sen nivoutumista muuhun kaksikielisyystutkimukseen.



## **2 KAKSIKIELISYYS JA KAKSIKIELISEKSI KASVAMINEN**

Tässä luvussa perehdytään kaksikielisuuden määritelmiin sekä siihen, milloin yksilön kaksikielisyys alkaa ja miten se kehittyy iän myötä. Pro gradu -työni käsittelee kaksikielisiä lapsia, joista kaikki opiskelivat haastattelujen aikaan tai olivat opiskelleet aiemmin Suomi-koulussa. Niinpä näkökulmaa laajennetaan sellaiseen kaksikielisuuden tukimuotoon, joka auttaa kaksikielistä lasta kielten ylläpitämisessä ja niiden kehittämisessä. Suomi-koulun toimintaperiaatetta ja tukea lasten suomen kielen säilyttämiselle kuvataan alaluvussa 2.4. Lisäksi syvennytään kaksikielisyystutkimuksen tekoon ja aiempiin tutkimuksiin kaksikielisistä sekä tarkastellaan niiden antia tälle työlle.

### **2.1 Kaksikielisuuden ulottuvuudet**

Tämän työn keskeisimpiä käsitteitä on kaksikielisyys. Tutkimukseen osallistuneet lapset käyttävät arjessaan suomea ja ranskaa, joten tutkimusaineistosta tekemieni havaintojen pohjalla on nimenomaan käsitys näiden kahden eri kielen suhteesta toisiinsa. Kaksikielisyydellä voidaan viitata myös useamman kuin kahden kielen käyttöön eli monikielisyyteen (Beardsmore 1986: 3). Alan kirjallisuudessa käsitteet kietoutuvat toisiinsa, mutta kaksikielisyys-termin käytöllä on pitkä perinne puhuttaessa kahta tai useampaa kieltä säännöllisesti käyttävistä yksilöistä (Grosjean 2010: 4).

Kaksikielisyyttä voidaan määritellä monesta näkökulmasta. Baetens Beardsmoren (1986: 1) toteamus ”bilingualism as a concept has open-ended semantics” kuvaa osuvasti sitä, millaisesta ilmiöstä kaksikielisyudessa on kyse. Tutkimuksissa on kuvattu ainakin kaksikielisuuden astetta, oppijan ikää, kieltenomaksumisen kontekstia, kielten funktioita ja kielenomaksujan sosiaalisen ympäristön tukea oppimiselle. Kun kaksikielisyyttä tarkastellaan näiden tekijöiden avulla, huomioidaan samalla jotakin olennaisesti kieleen kuuluvaa: kieltä käytetään vuorovaikutuksen välineenä erilaisissa yhteisöissä. Kielitaidon arviointiin keskittymisen sijaan mukaan otetaan kielenoppimisen sosiokulttuurinen ja kognitiivinen puoli. (Ng & Wigglesworth 2007: 3–4.)

Monitahoisen luonteensa takia kaksikielisuuden tutkiminen on jaettu toisaalta yhteiskunnallisen ja toisaalta yksilön kaksikielisuuden tutkimiseen. Sosiaalisesti orientoituneessa tutkimuksessa painoarvoa annetaan yhteisössä läsnä oleville kielille ja niiden

keskinäisille suhteille sekä vaikutusvoimalle muun muassa kulttuuriin ja koulutukseen. (Beardsmore 1986: 3–4.) Yhden määritelmän hakemisen sijaan lähestyn kaksikielisyyttä kuten Ng ja Wigglesworth (2007: 4) ehdottavat ja lisäksi siihen tutkimukseni kannalta keskeisen kaksikielisuuden ulottuvuuden, kaksikielisuuden yhteyden kognitioon, mitä käsitellään luvussa 3. Tutkimuksessani kaksikielisyyttä lähestytään sosiokognitiivisesta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen toteuttamisessa huomioidaan niin kaksikielisuuden vaikutus yksilön kognitiivisiin kykyihin kuin myös ympäristön vaikutus kaksikieliseen yksilöön.

### 2.1.1 Kaksikielisuuden aste

Kaksikielisuuden kuvaaminen kahden kielen tasapainon suhteen ei ole ongelmatonta. Grosjean (2008: 10–11) huomauttaa, että kaksikielisyyttä on aina ollut tapana luokitella erilaisiin lokeroihin sen mukaan, kuinka tasapainossa kielet ovat suhteessa toisiinsa, ja todellisena kaksikielisenä on pidetty yksilöä, joka hallitsee molemmat kielensä yhtä täydellisen sujuvasti.

Alan merkittävistä tutkijoista Bloomfieldille kaksikielisydessä on kyse kahden kielen natiivin kaltaisesta hallinnasta, kun taas toisen ääripään edustaja Mackey kuvaa kaksikielisyyttä kykynä käyttää useampaa kuin yhtä kieltä. Haugenille kaksikielisyys lähtee siitä, että yksilö pystyy tuottamaan kokonaisen merkityksellisen ilmaisun toisella kielellä ja Weinreich puhuu puolestaan kahden kielen vuorottaisesta käytöstä. (Beardsmore 1986: 1–2, 6, Mackey 1976: 9.) Kaksikielisuuden asteen kuvaamisessa käytetään usein kriteereinä kaksikielisen kompetenssia tämän eri kielissä tai vastaavasti kielten täyttämiä funktioita kaksikielisen elämässä (Skutnabb-Kangas 1981: 81).

Kaksikielisyyttä ja kielikontakteja tutkinut Mackey (1976: 372) esittää: « L'individu qui est en contact avec plusieurs langues n'arrive pas à les posséder entièrement » (suom. Yksilö, joka on kosketuksissa useampaan kieleen, ei voi hallita niitä läpikotaisin). Tällä viitataan siihen, että kaksikielisyys on suhteellinen käsite. Kielten käyttötarkoitus ja ne olosuhteet, joissa kieliä käytetään, määrittävät kaksikielisuuden asteen. (Mackey 1976: 372–373.) Kaksikielisellä yksilöllä on kielellisiä resursseja, jotka palvelevat tiettyjä käyttötarkoituksia varten ja joita käytetään toisistaan poikkeavissa konteksteissa.

Tutkimuksessani tarkastelen kaksikielisten lasten kieliympäristöä, missä kieliä tunnutaan käytettävän vaihtelevissa tilanteissa, monenlaisiin tarkoituksiin ja eri ihmisten

kanssa. De Houwer sanookin, että lapsen kielitaito tämän kahdessa kielessä voi vaihdella hyvinkin paljon ja toinen kielistä voi olla toista kehittyneempi. Yksi- ja kaksikielisten kielten kehittymistä ja kielitaitoa ei pitäisi siksi verrata lainkaan toisiinsa. (De Houwer 2009: 47, 49). Kaksikielinen lapsi ei siis ole verrattavissa kahteen yksikieliseen yksilöön, koska kaksi- ja yksikieliset lapset elävät väistämättä toisistaan poikkeavissa kieliympäristöissä.

Kaksikielisyyden asteen määrittämiseksi Mackey jakoi ensimmäisten tutkijoiden joukossa kaksikielisyyden neljään makrokykyyn, joita ovat puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen ja ymmärtäminen ja joita erikseen jokaisesta kielestä arvioimalla voidaan päästä paremmin käsiksi kompleksiseen ilmiöön. Näitä kykyjä voidaan hänen mukaansa tarkastella viidellä kielellisellä tasolla: fonologia, rakenteet, sanasto, semantiikka ja tyylioppi. Esimerkiksi semanttisella tasolla kaksikielisen voi olla monella elämäntilanteella vaivattomampi keskustella kielellä A, mutta puhuessaan omasta työalastaan hän pystyy tuottamaan merkitykset paremmin työkielellään B. Mackeyn mukaan kaksikielisyyden asteen mittaaminen vaatii kaikkien edellä mainittujen tekijöiden huomioimista testeissä, joissa arvioidaan kaikki kaksikielisen käyttämät kielelliset varieteetit. (Mackey 1976: 373–374.)

Kaksikielisyyden asteen määrittelyssä ero tehdään **kielitaidon** (language ability) ja **kielenkäytön** (language use) välille. Toisilla kaksikielisillä tuottamisen taidot (kirjoittaminen ja puhuminen) ovat vahvat, kun taas toisilla reseptiiviset taidot (lukeminen ja ymmärtäminen) ovat tuottamista vahvemmat. Taidot kehittyvät ja muuttuvat, joten ne eivät ole staattiset. (Baker 2006: 3.) Kaksikielinen voi esimerkiksi puhua kieltä ilman että lukee tai kirjoittaa sitä. Puhumisen taito voi vaihdella kontekstista toiseen siten, että toisella osa-alueella sanasto voi olla laajempi kuin toisella. Omassa tutkimuksessani eräs kaksikielinen lapsi kertoi, että hänelle on helpompaa puhua kouluasioista englanniksi kuin suomeksi, koska sanasto on tuttua englanninkielisiltä tunneilta.

Baker (2006: 7) kuvaa kaksikielisen kielellisiä taitoja alla olevan taulukon avulla.

**Kuvio 1.** Neljä kielitaitoa (Baker 2006: 7).

	<i>Suullinen kielitaito</i>	<i>Luku- ja kirjoitustaito</i>
Reseptiiviset taidot	Kuuntelu / ymmärtäminen	Lukeminen
Produktiiviset taidot	Puhuminen	Kirjoittaminen

Neljä kielitaitoa voidaan jakaa reseptiiviseen (vastaanottamiseen liittyvä) ja produktiiviseen (tuottamiseen liittyvä) ulottuvuuteen, ja lisäksi kielitaidosta voidaan erottaa suullinen ja kirjallinen taito (luku- ja kirjoitustaito). Nämä vaihtelevat yksilöstä toiseen ja ovat muutoksille alttiita samankin yksilön kohdalla.

Kielitaitoja, joita voidaan jaotella edelleen alataitoihin, tarkastellaan monesti koulukontekstista käsin. Arkisessa kielenkäytössä painoarvoa annetaan kuitenkin sosiaaliselle kielikompetenssille<sup>2</sup>, kuten idiomeiden hallinnalle. (Baker 2006: 7–8.) Aivan kuten kielitaidot myös kielenkäyttö alueineen ja funktioineen voivat vaihdella laajalti kielestä toiseen. Tämän takia kielitaidon asteen määrittelyssä ei voida sivuuttaa kaksikielisen sosiaalista ympäristöä ja sitä, ”kuka puhuu, kenelle ja missä olosuhteissa” (Baker 2006: 5).

Kaksikielisyyttä voidaan ajatella jatkumona, jonne yksilön kaksikielisyyssyvyt sijoittuvat (Myers-Scotton 2006: 43). Kaksikielisyyden asteen kuvaamiseen on käytetty monenlaisia termejä. **Tasapainoinen kaksikielisyy**<sup>3</sup> (balanced bilingualism) viittaa siihen, että yksilön kahden kielen taito on yhtä sujuva joka tilanteessa (Romaine 1995: 15). Beardsmore (1986: 9) käyttää termiä *equilingual* viittaamaan molemmat kielet sujuvasti hallitsevaan kaksikieliseen. Vastakohtana tälle on **dominoiva kaksikielisyy** (dominant bilingualism), kun toisen kielen taito on vahvempi jollakin alueella (Beardsmore 1986: 36). **Reseptiivinen kaksikielisyy** (receptive or passive bilingualism) liittyy siihen, että taito toisessa kielessä alkaa hävitä yleensä kielen vähäisen käytön seurauksena. Tällöin yksilö ymmärtää, mutta ei välttämättä osaa puhua kieltä. Tämä on vastakohtana **produktiiviselle kaksikielisyydelle** (productive or active bilingualism) eli kyvyille ymmärtää ja puhua molempia kieliä. (Edwards 2006: 10.)

**Puolikieliseksi** (semilinguals or limited bilinguals) on nimitetty alun perin Ruotsissa asuvia suomalaisvähemmistöön kuuluvia kaksikielisiä, joiden kummassakin kielessä on havaittu puutteita kielitaidon eri osa-alueilla, muun muassa sanaston koossa ja kielen funktioiden tai merkitysten hallinnassa (Romaine 1995: 261–262).

Tutkimuskirjallisuudessa on käytetty edellä mainittuja käsitteitä kuvaamaan kaksikielisyyden astetta, vaikka osa termeistä näyttää tutkimuksen valossa kyseenalaisilta. Esimerkiksi tasapainoinen kaksikielinen vaikuttaa ennemminkin vaikeasti todennettavalta ideaalilta, koska kielet täyttävät eri funktioita kaksikieliselle. Lisäksi termi sisältää oletuksen riittävän korkeasta tasosta molemmissa kielissä, vaikka vain vähäisesti kehittyneet kielet

<sup>2</sup> Communicative competence is used by sociolinguists to refer to a speaker’s underlying knowledge of the rules of grammar (understood in the widest sense to include phonology, grammar, lexicon, and semantics) and rules for their use in socially appropriate circumstances. (Romaine 2000: 25.)

<sup>3</sup> Kaksikielisyyden käsitteiden suomennotokset on otettu Tuija Lehtisen (2002: 17) väitöskirjasta, jos käsite esiintyy siellä.

voivat olla tasapainossa keskenään. Voidaan myös kysyä, kuka arvioi ja kenen kielitaito on arviointikriteerinä, kun puhutaan tasapainoisesti kaksikielisistä. (Baker 2006: 9.) Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna yhteisö ei tarvitse kahta kieltä toteuttamaan samoja funktioita, joten tällainen yhteisö muuttuisi lopulta yksikieliseksi (Romaine 1995: 19).

Puolikielisyys-termi on puolestaan nähty poliittisena lyömäaseena heikossa sosioekonomisessa asemassa olevia etnisiä vähemmistöjä vastaan. Se on saanut paljon kritiikkiä, sillä kielitaidon puutteiden juuret nähdään yksilössä itsessään sen sijaan että tarkasteltaisiin siihen johtaneita yhteiskunnallisia tekijöitä. Samalla unohdetaan se, että kaksikielisen toinen kieli on usein toista dominoivampi tietyllä alueella ja että dominoivuus voi olla joillakin yksilöillä toisia pysyvämpää. Edelleen on syytä muistaa, että kielitestit ovat tietyn kulttuurin tuotteita, jotka on kehitetty mittaamaan koulumaailman standardia kielimuotoa. (Baker 2006: 10–11, Romaine 1995: 261.)

### 2.1.2 Kielenoppijan ikä

Kielenoppijan iän ja kielessä saavutetun kielitaidon välisestä yhteydestä on eriäviä käsityksiä tutkijoiden keskuudessa. Alle kuusivuotiaina kieltä oppineiden lasten on sanottu omaksuvan natiivinkaltaisesti kielen fonologiset ominaisuudet, kun taas aikuisilla on puolellaan iän mukanaan tuomia kognitiivisia etuja kielenoppimisessa. Kaksikielisyys on **samanaikaista** (simultaneous bilingualism), jos yksilö altistuu molemmille kielille kolmannelta tai neljännestä ikävuodesta eteenpäin, kun taas **peräkkäisellä kaksikielisyydellä** (successive bilingualism) tarkoitetaan toisen kielen oppimista ensimmäisen kielen oppimisen jälkeen. (Edwards 2006: 11–12, Ng & Wigglesworth 2007: 12.)

Lapsuusajan kaksikielisyyttä voidaan jakaa edelleen erilaisiin kategorioihin. **Varhainen kaksikielisyys** (early bilingualism) viittaa niihin kaksikielisiin, jotka omaksuvat molemmat kielensä ennen murrosikää, kun taas **myöhäinen kaksikielisyys** (late bilingualism) tarkoittaa kielten omaksumista murrosiän jälkeen (Ng & Wigglesworth 2007: 13–14). Toisinaan puhutaan vielä **varhaislapsuuden kaksikielisydestä** (infant bilingualism) erotuksena varhaisesta kaksikielisydestä (McLaughlin 1984). Käsittelen kaksikielistä äidinkielten omaksumista luvussa 2.2, jossa kerrotaan tarkemmin syntymästä asti kahden kielen ympäröimänä elävistä lapsista.

Tutkijat ovat eri mieltä iän ja kypsymisen roolista kielenkehityksessä. Keskiössä on ihmisen kielikyky ja se, onko kielenoppiminen mahdollista neuraalisen kypsymisen jälkeen

vain tietyn aikaa vai onko aika omaksumiseen rajaton. (Meisel 2006: 103.) Kielenomaksumisen kriittinen kausi tarkoittaa ajanjaksoa, jonka aikana yksilö on erityisen herkkä kielisyötökselle. Kielenkehityksen käynnistymisen jälkeen herkkyys vähitellen heikentyy. (Birdsong 2005: 111.) Kriittisen kauden tueksi on esitetty kahdenlaisia argumentteja. Ensinnäkin lapsella on kyky omaksua kieli vaivattoman oloisesti, nopeasti ja ilman aksenttia. Biologisena perusteluna on, että aivojen muovautuvuus vähenee murrosiän jälkeen, jolloin vasen aivopuolisko erikoistuu kielitoimintoihin. (McLaughlin 1984: 46–47.) Kriittiseen kauteen uskotaan, koska iän on huomattu vaikuttavan kielenomaksumiseen (Birdsong 2005: 109).

Kielenoppimisen kriittisen kauden puoltajat ajattelevat, että jos toinen kieli opitaan tietyn iän jälkeen, kielenomaksuminen ja saavutettu kielitieto on laadullisesti erilaista kuin yhtä kieltä tai kahta kieltä samanaikaisesti omaksuvalla oppijalla. Nykykäsityksen mukaan kielenomaksumisen herkkä kausi alkaisi toisena ikävuotena ja heikentyisi asteittain kohti viidettä ikävuotta, kunnes loppuisi lopulta seitsemän ja kymmenen ikävuoden välillä. (Meisel 2006: 103–104.) Kielen äänneiden omaksumisen on todettu tutkimuksissa olevan helpompaa pienille lapsille, joilla kyky havaita myös omaan äidinkieleen kuulumattomia äänneitä ei ole vielä kadonnut (González-Bueno 2003: 115–117).

Bialystok (1997: 116) ei artikkelissaan raportoimansa kahden tutkimuksensa pohjalta näe riittävästi todisteita sille, että kielenoppijan ikä vaikuttaisi ensisijaisesti tämän saavuttamaan kielitaitoon. Sen sijaan toisen kielen taitoon vaikuttivat tutkimuksissa eniten kielten samankaltaiset rakenteelliset seikat tai oppijan viettämä aika toisen kielen ympäristössä. Bialystok katsoo, että suotuisa aika toisen kielen oppimiselle on eittämättä olemassa ja se puoltaa kielen oppimista nuorella iällä, mutta se ei tarkoita samaa kuin toisen kielen oppimisen kriittinen tai herkkä kausi, mikä viittaa heikentyneeseen kykyyn vastaanottaa ympäristön kieliärsykettä. Samoin lapsen kyky omaksua kieli vaivattomasti ei heijastaisi biologisia kypsymiseen liittyviä ehtoja, vaan ainoastaan lapsen ja aikuisen erilaisia tapoja järjestellä uusi kieliaines; siinä missä aikuinen laajentaa jo olemassa olevia representaatioita kielestä (L1), lapsi rakentaa uusia. (Bialystok 1997: 131–133.)

Kritiikkiä on esitetty lasten kielenoppimisen nopeuden ja tehokkuuden tulkitsemisesta kriittisen kauden merkinä. On todettu, että monesti lapsi altistuu kielelle aikuista enemmän ja on myös aikuista motivoituneempi oppimaan vierasta kieltä pärjätäkseen luokkahuoneessa tai leikkikentällä. Toisaalta lapselta ei vaadita yhtä korkeaa taitotasoa kuin aikuiselta kielenpuhujalta. Aksentin arviointi puolestaan perustuu subjektiiviseen kokemukseen, joka vaihtelee yhteisöstä toiseen. (McLaughlin 1984: 53–54, 57.)

Birdsongin (2005) mukaan ei ole rajapyykkiä, jonka jälkeen oppijan olisi mahdotonta omaksua natiivinkaltaista aksenttia. Iän vaikutukset eivät rajaudu tietyille ajanjaksolle yksilön kehityksessä, eivätkä ne liity tiettyihin kehitysvaiheisiin, joiden mukana herkkyys oppimiselle vähentyisi. Ikään kietoutuu tutkijan mielestä monia tekijöitä, kuten kielenkäyttö, koulutustaso sekä asenteisiin ja kognitiivisiin kykyihin liittyvät tekijät. Tämän takia natiivinkaltaisen suoriutumisen ja kriittisen kauden väliseen yhteyteen tulee suhtautua varauksella. (Birdsong 2005: 119–123.) Romaine huomauttaa, että ikää kriittisempi tekijä kielitaidon kehittymiselle on kieliympäristö. Erilaisten sosiaalisten olosuhteiden on todettu määrittävän samanikäisten lasten kielitaidon kehittymistä toisistaan poikkeaviin suuntiin. (Romaine 1995: 238–240.)

### 2.1.3 Kielten oppimiskonteksti

Kahden kielen oppimiskonteksti on keskeinen kysymys kuvattaessa kaksikielisen kielten kehittymistä (Ng & wigglesworth 2007: 11). Grosjean (2010: 6–12) luettelee yleisimpiä syitä sille, miksi yksilö omaksuu kaksi eri kieltä: valtion monikielisyys ja sen harjoittama kielipolitiikka, ihmisten liikkuminen maasta toiseen ja maahanmuutto, kielten opiskelu koulussa tai työn vuoksi ja, merkittävimpana omaan tutkimukseeni liittyen, kasvaminen kaksikielisessä perheessä. Eri konteksteissa kaksikielisyys näyttäytyy erilaisena kokemuksena kieltä omaksuville yksilöille.

Kaksikielisyys voi olla **valinnaista** (elective bilingualism) tai **olosuhteista riippuvaa** (circumstantial bilingualism). Ensin mainitussa kieltä opitaan omasta tahdosta joko formaalissa luokkahuoneopetuksessa tai kohdekielen ympäristössä, eikä vieraan kielen oppiminen vaaranna yksilön äidinkielen asemaa. Tällainen kielenoppija on yleensä enemmistökielen puhuja, kuten Yhdysvalloissa asuva englanninkielinen, joka haluaa oppia ranskaa. Toisessa tapauksessa yleensä vähemmistökielen puhujan, esimerkiksi maahanmuuttajan, tulee saavuttaa jonkinasteinen kielitaito yhteisön valtakielessä päästäkseen osaksi yhteiskuntaa. Käsitteillä on perustavanlaatuisen ero, sillä kielenoppimisen kontekstin lisäksi ne kuvaavat eroja eri kielten yhteiskunnallisen arvon ja statuksen välillä sekä nostavat esiin kaksikielisten ryhmien välisiä valtaeroja. (Valdés 2006: 121–122.)

Valtaosa kaksikielisistä lapsista syntyy monikielisiin yhteisöihin. Kaksikielisyystutkimuksessa parhaiten edustettuina ovat kuitenkin perheet, joita ympäröivä yhteisö on yksikielinen. (Romaine 1995: 186.) Skutnabb-Kangas (1981: 75) jakaa kaksikieliset neljään eri ryhmään sosiaalisen kielenoppimiskontekstin mukaisesti.

Eliittikaksikielisillä, kielellisten enemmistöjen lapsilla, kaksikielisten perheiden lapsilla ja kielellisten vähemmistöjen lapsilla on toisistaan poikkeavat edellytykset, metodit ja ympäristön paine tulla kaksikieliseksi, ja kaksikielisyyden seuraukset ovat ryhmille erilaisia. Lapset kasvavat kaksikieliseksi yksikielisessä yhteisössä erinäisistä syistä. Tutkimuksessani kahdessa perheessä vanhemmilla on eri äidinkieli, ja he asuvat toisen vanhemman kotimaassa. Yhdessä perheessä samaa äidinkieltä puhuvat vanhemmat ovat muuttaneet maahan, jossa puhutaan muuta kieltä kuin heidän äidinkieltään. Lisäksi pieni vähemmistö päättää kasvattaa lapsensa kaksikieliseksi, koska toinen vanhemmista puhuu jotakin toista kieltä sujuvasti. (Ng & Wigglesworth 2007: 43.)

Romaine (1995: 183–185) kuvaa perheen käyttämiä kielistrategioita ja samalla kaksikielisen ympäristön ulottuvuuksia. Kaksikielisen oppimiskontekstin rajaavat kolme seikkaa ovat vanhempien kielet, yhteisön kieli ja perheen valitsema kielistrategia (kielistrategioista, ks. luku 2.2). Kielen oppimiskontekstit voidaan erotella ensisijaisiin ja toissijaisiin konteksteihin. Jos lapsi saa syötettä toisella kielellä jokapäiväisessä elämässään ilman strukturoitua ohjausta, kyse on ensisijaisesta kontekstista tai **luonnollisesta kaksikielisyydestä** (natural bilingualism). Vastaavasti koulussa tai päivähoidossa tapahtuva formaali kielenopetus on toissijainen konteksti, joka tunnetaan myös nimellä **koulukaksikielisyys** (school bilingualism). (Edwards 2006: 11, Skutnabb-Kangas 1981: 95.)

Kaksikielisten lasten kielenoppimiskonteksti poikkeaa heidän yksikielisten ikätovereidensa kielenoppimisen kontekstista. Kaksikieliset kuulevat puhuttavan useampaa kuin yhtä kieltä ja yhteisön kieli sekä päivähoiton tai koulun kieli voi olla eri kuin kotona kuultava kieli. Lisäksi kumpikin vanhemmista saattaa puhua eri kieltä lapselle. (Ng & Wigglesworth 2007: 45.) Kaksikielisten lasten kieliympäristö on siis yksikielisiä heterogeenisempi. Moninaiset oppimiskontekstit heijastuvat väistämättä kaksikielisten lasten kielitaidossa ja kielenkäytössä, mikä kiteytyy seuraavassa.

— bilinguals rarely use their languages equally frequently in every domain of their social environment. Rather, they use each of them for different purposes, in different contexts, and in communicating with different partners. Consequently, their abilities and skills in using each of these languages reflect their preferences and needs in the multifaceted social contexts in which they interact with others. (Meisel 2006: 93.)

Kaksikieliset ovat harvoin tasapainoisesti kaksikielisiä siten, että kielitaito molemmissa kielissä olisi samanlainen. Kaksi- ja monikielisten lasten kielitaitoa heidän kielissään on haluttu tutkimuksessa verrata yksikielisten kielitaitoon, mikä kertoo vahvasti yksikielisyyden pitämisestä normina, jota vasten kaksikielisyyttä arvioidaan. Kaksikieliset



eivät kuitenkaan käytä molempia kieliä samoissa määrin samoilla elämänalueilla. Näin kielitaito ei voi olla samanlainen kuin yksikielisellä, jonka kielen oppimiskonteksti on yksikielinen. (Meisel 2006: 92–94.) Kaksikielisen kielten oppimiskonteksti on moninainen, ja siksi myös kompetenssi kielissä ei voi olla yhtäläinen.

Syntymästä asti kahden kielen kuuleminen tekee kielten oppimiskontekstista omanlaisensa. De Houwer (2009: 97) käyttää termiä **kielellinen äänimaisema** (linguistic soundscape) kuvaamaan syntymästä asti kahta kieltä omaksuvien lasten kuulemaa puhetta. Äänimaisemaan kuuluvat kaikki ne ihmiset, joilta lapsi saa syötettä molemmilla kielillä sekä lasta ympäröivät mediat ja sattumalta kuultu puhe. Äänimaisema on dynaaminen ja muutoksille altis. Tutkija listaa kolme toisiinsa yhteydessä olevaa seikkaa, jotka vaikuttavat kaksikielisen lapsen kielenoppimiskontekstiin: 1) kielellinen äänimaisema, 2) kielimallit ja 3) kielisyötöksen tiheys. (De Houwer 2009: 97–100.) Sosiaalistumisen seurauksena kaksikielinen osaa valita kuhunkin tilanteeseen sopivan kielen. Tietyn kielen kuulemisen lisäksi erilaisten sanojen, rakenteiden ja pragmaattisten funktioiden omaksuminen on keskeistä. (De Houwer 2009: 127, 133.)

Huomionarvoinen seikka on, että jos lasten oppima vähemmistökieli ei ole yhteisön tukema ja vain toinen vanhemmista puhuu kieltä lapselle, voi lapselle olla haastavaa saavuttaa hyvää taitoa vähemmistökielellä (Romaine 1995: 186–187). Kaksikieliselle lapselle kielisyötöksen määrä ja laatu molemmissa kielissä on ensiarvoisen tärkeää. Lapsi saattaa kuulla ja puhua toista kielistään ainoastaan toisen vanhempansa kanssa, jolloin vanhempien asenteet ja uskomukset kielellisen ympäristön merkityksestä kielenkehittymiselle ovat ratkaisevan tärkeitä. (De Houwer 2009: 92–96.)

#### **2.1.4 Kielten funktiot**

Yksilön kielenkäytön kuvaaminen ei ole mahdollista ilman yksilöä ympäröivän yhteisön huomioimista, sillä kaksikielinen on kielten avulla vuorovaikutuksessa ympärillään elävien ihmisten kanssa. Sosiaalisen kontekstin ja kielten funktioiden huomioiminen on siis välttämätöntä kaksikielisyystutkimuksessa. Kielet toteuttavat erilaisia rooleja kaksikielisen elämän eri tilanteissa. (Ng & Wigglesworth 2007: 14, 145.)

**Alueilla** (domains) tarkoitetaan erilaisia vaikutuspiirejä, jotka ohjaavat kaksikielisen kielenkäyttöä. Ne ratkaisevat sen, millaisen kielimuodon ja tyylin yksilö kussakin tilanteessa valitsee. (Ng & Wigglesworth 2007: 14.) Eri kielet ilmentävät lisäksi tietynlaisia arvoja

(Romaine 1995: 30). Tutkimuksissa keskustelukumppani, paikka ja aihe ovat osoittautuneet kolmeksi tärkeimmäksi kielivalintaa sääteleväksi tekijäksi. Kielen alueet korostavat yksilön kuulumista monenlaisiin yhteisöihin, joissa kieltä käytetään eri tavoin. Kuuluminen yhteisöihin voi joissakin määrin ennustaa yksilön kielenkäyttöä ja sen säilymistä. (Ng & Wigglesworth 2007: 14–15, 140–141.)

Mackeylle alueet toteutuvat kielen sisäisinä ja ulkoisina **funktioina**, joilla hän viittaa siihen, miten ja millaisissa olosuhteissa kaksikielinen käyttää kieliä. Ulkoisia funktioita ovat esimerkiksi koulu, koti ja viestintä, jotka voidaan jakaa edelleen pienempiin funktioihin (esimerkiksi kodin funktioon kuuluvat isä, äiti, sisarukset ja muut sukulaiset). Sisäiset funktiot eivät täytä kommunikatiivisia tarkoituksia kaksikielisen elämässä, vaan niihin kuuluu esimerkiksi yksilön sisäinen puhe. (Mackey 1976: 375–376, 390.)

Kun on tutkittu syntymästä asti kahta äidinkieltä omaksuvia lapsia, on havaittu, että jo kaksivuotiaat käyttävät kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. Lapsella on siis käsitys siitä, että sosiolingvistiset tekijät kuten puhekumppanin kieli, vuorovaikutustilanteen paikka ja aihe määräävät hänen kielivalintansa. (De Houwer 2009: 46.) Kaksikielisen lapsen on aina tehtävä valinta, kumpaa kieltä hän käyttää. Lasten vanhempien diskurssi-strategiat (ks. De Houwer 2009: 134–135) sisältävät odotuksen tietyn kielen käytöstä tietyssä tilanteessa ja ohjaavat lasta kielenvalinnassa. Strategiat sijoittuvat yksikielisyys–kaksikielisyys -jatkumolle sen mukaan, kuinka sallivasti vanhemmat suhtautuvat kahden kielen yhdistämiseen samassa keskustelussa.

Kouluikäisiä kaksikielisiä ympäröi jo laaja joukko sekä yksi- että kaksikielisiä ihmisiä, joiden kanssa toimiessaan kaksikielisen on valittava sopiva kieli. Yksikielisten kanssa saatetaan käyttää yhtä kieltä, mutta kaksikielisten kanssa molempia. Valinta siitä, tarvitaanko puhetilanteessa vain toista vai molempia kieliä, tapahtuu yleensä tiedostamattomasti. (Grosjean 2008: 38.) Tutkijat ovat selittäneet tietyn kielen valitsemisen tilanteessa **kielimoodin** aktivoitumisena (language mode, ks. Grosjean 2008: 39–41) tai **kieliorientaatiolla** (language orientation, ks. De Houwer 2009: 116–119).

### 2.1.5 Kieliympäristön tuki

Kaksikielisyystutkimuksessa on kuvattu kielenoppijan sosiaalista ympäristöä, koska se vaikuttaa osaltaan siihen, millainen kokemus kaksikielisyys lapselle on. Kaksikielisyyttä ei ole ilman kieltä käytettäviä yhteisöjä. Sosiolingvistisessä tutkimuksessa kuvataan

kieliyhteisöjen välisiä kontakteja ja kielten muuttumista, säilymistä ja leviämistä. Esimerkiksi **kielen säilymiseen** (language maintenance) vaikuttavat tekijät löytyvät kielellisten tekijöiden lisäksi kulttuurisista sekä poliittisista, sosiaalisista ja demografisista olosuhteista. (Baker 2006: 68–69, 76–77.)

Kaksikielisyttä ajatellaan usein yksilön ominaisuutena, mutta laajennettaessa näkökulmaa kaksikielisyteen yhteiskunnallisena ilmiönä ja monikielisiin yhteisöihin puhutaan **diglossiasta**. Diglossia tarkoittaa sitä, että monikielisessä yhteisössä käytettäville kielille on vahvistettu omat tehtävänsä kielille annetun korkean tai heikon arvon mukaisesti (Fishman 1989: 181–182.) Käsitettä on kehittänyt Fishmanin (1989) lisäksi muun muassa Hudson (2002).

UNESCON (2002: 6) julistuksessa oleva tavoite kuvaa toivottavaa suhtautumista monikielisyteen: ”Encouraging linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the earliest age.” Kielikoulutuspolitiikkaa toteutetaan käytännössä erilaisten kielikoulutusohjelmien kautta, mutta kaikissa näissä ohjelmissa kaksikielisyys ei ole tavoitteena. Jos tavoitteena on toisen kielen opettaminen ja lapsen kielellinen rikastuttaminen uhkaamatta lapsen äidinkieltä, kyse on **additiivisesta eli lisäävästä kaksikielisydestä** (additive bilingualism). Esimerkiksi Kanadassa toimivien englannin- ja ranskankielisten **kielikylpyjen** (immersion) ja Suomessa ruotsinkielisten kielikylpypäiväkotien seurauksena on additiivinen kaksikielisyys. (Romaine 1995: 245–246.)

Tilanne on toinen, kun lapsen kotikieli ei ole sama kuin kodin ulkopuolella ja koulussa puhuttava kieli. Kielellisten vähemmistöjen kieltä on usein mahdotonta sisällyttää koulun opetussuunnitelmaan, jolloin sen kehittyminen jää kodin varaan ja lapsen pitää oppia ympäröivän yhteisön valtakieli. Ilman akateemista tukea ja ohjausta lapsi voi menettää taitoja äidinkielessään uuden kielen oppimisen kustannuksella. Tällöin on kyse **subtraktiivisesta eli vähentävästä kaksikielisydestä**. Monesti käytetään myös nimeä **erotteleva kaksikielisyys** (differential bilingualism), joka viittaa kielten välillä vallitsevaan epätasa-arvoiseen asemaan ja kielten erilaiseen kehittymiseen. (Ng & Wigglesworth 2007: 16–17.)

Lisäävän ja vähentävän kaksikielisyden käsitteillä voidaan viitata siis yhteiskunnallisiin oloihin, joiden vaikutuksesta kaksikielinen rikastuttaa kielitaitoaan, kulttuuriaan ja identiteettiään tai menettää ne. Käsitteitä on laajennettu kuvaamaan myös niitä kognitiivisia seurauksia, joita lisäävällä tai vähentävällä kaksikielisellä ympäristöllä on yksilölle. (Baker 2006: 74.) Grosjean (2010: 231) kiteyttää poliittisten, taloudellisten ja

kulttuuristen syiden aiheuttavan sen, että hyvin harva valtio harjoittaa kaksikielisyyttä vaalivaa politiikkaa ylläpitämällä maahan muuttavien lasten äidinkielen taitoa.

Maailmassa on noin 200 valtiota ja niissä asuu yhteensä 5000 etnistä väestöryhmää (Human development report 2004: 27). Kaksi- ja monikielisyys on maailmassa normi eikä poikkeus, ja valtaosa lapsista koulutuu jossakin vaiheessa toisella tai myöhemmin opitulla kielellä (Tucker 1998: 3–4). Kielellinen diversiteetti näkyy Garcían (ym. 2006: 25–27) mukaan nykyään entistä paremmin, mutta silti sen katoaminen on yksi tutkijan listaamista uhkakuvista monikielisellet koulutukselle. Monikielisten maiden sisällä kielilainsäädäntö voi olla elintärkeä kysymys kieliyhteisölle (Mackey 1976: 199–200). Kielihierarkiat elävät sitkeässä, vaikka kaikkia kieliä pidetäänkin näennäisesti tasa-arvoisina.

Ranskassa tehdään ero modernien vieraiden kielten, alueellisten vähemmistökielten ja maahanmuuttajavähemmistöjen kielten välille ja kielten välillä nähdään koulumaailmassa selviä arvoeroja (García ym. 2006: 29). Helot ja Young (2002: 97) kertovat kaksikielisyystermin viittaavan Ranskassa arvokkaina pidettyihin eurooppalaisiin kieliin. Maahanmuuttajavähemmistöjen kielistä käytettävä retoriikka, vähemmistökulttuurien lasten koulutus vain ranskaksi, toive lasten ”äidinkielen jättämisestä koululuokan ovelle” ja kasvattajien perehtymättömyys toisen kielen omaksumisen erityiskysymyksiin ovat omiaan heikentämään muiden kuin eurooppalaisten kielten arvostusta. Opetussuunnitelmissa vierailta kielillä ja vähemmistökielillä on eriarvoistava asema. Valitettavasti myös opettajilla on perustavanlaatuisia, nykytutkimuksen vanhentuneiksi osoittamia kaksikielisyyskäsitteitä, jotka johtavat negatiivisiin asenteisiin vähemmistökieliä kohtaan. (Helot & Young 2002: 97–102.)

Koulu on paikka, jossa lapsi sosiaalistetaan valtavirran arvoihin, ja vähemmistökieltä puhuvalta lapselta odotetaan toisinaan sulautumista kieleen ja kulttuuriin, joka saattaa olla hänelle täysin vieras (Romaine 1995: 242). Maasta riippumatta valtion koulut vahvistavat omalta osaltaan ideaalia kansakunnan yhtenäisestä identiteetistä, kulttuurista ja kielistandardista. Näihin arvoihin myös kaksikielinen liittää osan identiteetistään. Monikielinen koulutus ei toteudu pelkästään monikielisten tai vähemmistökieliä puhuvien opiskelijoiden tai henkilökunnan läsnäololla kouluissa. Monikielisuuden hyväksymisen sijaan lasten vaihtelevia kieli- ja kulttuuritaustoja pitäisi hyödyntää opetuksessa. (García ym. 2006: 12–14.)

Crystalin (2000) mukaan on viisi syytä ylläpitää kielellistä diversiteettiä. Se on tarpeellista aivan kuten biologinen diversiteetti, sillä tarvitsemme monimuotoisuutta sopeutuaksemme erilaisiin ympäristöihin. Kieli on osa identiteettiämme ja se kantaa

mukanaan historiaamme. Kielet lisäävät ihmiskunnan tietoutta, sillä jokainen niistä edustaa tapaa hahmottaa maailma ympärillämme. Lisäksi kielet ovat itsessään kiinnostavia kaikkine eroineen. (Crystal 2000: 32–65.) YK:n raportti kertoo oman äidinkielen tärkeydestä ja sen merkityksestä uuteen kulttuuriin sopeutumisessa: “There is no more powerful means of ‘encouraging’ individuals to assimilate to a dominant culture than having the economic, social and political returns stacked against their mother tongue” (Human development report 2004: 33).

## 2.2 Kaksikielisuuden alkaminen ja kehitys

**Kaksikielinen äidinkielen omaksuminen** (bilingual first language acquisition, BFLA) kuvaa tilannetta, jossa lapsi oppii syntymästä asti kaksi äidinkieltä. Lapselle siis puhutaan systemaattisesti ja yhtäaikaaisesti kahta eri kieltä. De Houwer (2009: 2, 98) määritteli termin uudelleen tiukoin reunaehdoin: lapselle on alettu puhua molempia kieliä vain viikon sisällä toisistaan, ja tämän jälkeen jälkeen lapsi kuulee molempia kieliä lähes päivittäin. Samankaltaisesta kielenoppimiskontekstista käytetään myös termejä *simultaneous childhood bilingualism*, *infant bilingualism* ja *bilingual acquisition*, vaikka määritelmät näiden käsitteiden suhteen eivät ole yhtä vakiintuneita (Baker 2006: 97, De Houwer 2009: 2, Genesee 2003).

Tämän tutkimuksen osallistujista suurin osa on omaksunut kaksi äidinkieltään syntymästä alkaen. Näin on niiden neljän lapsen kohdalla, joille äiti on puhunut suomea ja isä ranskaa. Kaksi lasta ovat kuitenkin oppineet ensin suomen ja kuulleet ranskaa vasta opittuaan suomen kielen. Oppimisympäristön erilaisuus erottaa kaksikielisen äidinkielen omaksumisen **yksikielisestä äidinkielen omaksumisesta** (monolingual first language acquisition) ja **varhaisesta toisen kielen omaksumisesta** (early second language acquisition). Ensimmäisessä tapauksessa lapsi oppii yhtä kieltä syntymästä lähtien, kun taas toisessa yksikielisen lapsen kieliympäristö muuttuu kaksikieliseksi yleensä päiväkotitai esikouluikässä. (De Houwer 2009: 4.) Kahden tutkimukseen osallistuneen lapsen kohdalla kyse on ennemminkin siis varhaisesta toisen kielen omaksumisesta.

Jos lapsi oppii ensin kotona yhden kielen ja toisen kielen esimerkiksi päiväkodissa, käytetään myös nimeä **peräkkäinen kaksikielisyys** eli *sequential childhood bilingualism* (Baker 2006: 97) tai *successive bilingualism* (Paradis ym. 2011: 6). McLaughlinin (1984: 73)

kolmen vuoden ikäkriteeriä on yleisesti käytetty erottamaan kaksikielinen äidinkielen omaksuminen toisen kielen omaksumisesta. Se ei ole kehitykseen sidottu rajapyykki, vaan ennemminkin tutkijan näkemys siitä, milloin ensimmäinen kieli on ”suhteellisen hyvin vakiintunut” (McLaughlin 1984: 101). Tuolloin muun muassa aivojen neurokognitiivisten ominaisuuksien kypsyminen alkaa näkyä suotuisasti kielen oppimisessa. Yleensä syntymästä asti kaksikieliset kuulevat kahta kieltä kotona, kun taas myöhemmin toisen kielen omaksuneilla kotona puhutaan eri kieltä kuin muualla yhteisössä. (Paradis ym. 2011: 6–7.) Kaksi tutkimukseeni osallistunutta kaksikielistä lasta puhuvat suomea kotona vanhempien kanssa, mutta koulussa ja muualla kodin ulkopuolella kielenä on ranska.

Tyypillinen tilanne, missä lapsi kuulee kahta kieltä syntymästä asti, on sellainen, jossa lapsen vanhemmat ovat eri kielten puhujia ja puhuvat kumpikin omaa äidinkieltään lapselle. Perhe onkin ensisijainen syy sille, miksi lapsi omaksuu kaksi eri äidinkieltä. (De Houwer 2009: 7.) Näin on myös tutkittavien lasten ja heidän perheidensä kohdalla. Suomalainen äiti on aina puhunut lapsilleen suomea, kun taas ranskalainen isä on puhunut äidinkieltään ranskaa. Yhdessä perheessä molemmat vanhemmat puhuvat äidinkielenään suomea, joten he ovat aina käyttäneet suomea lastensa kanssa. Perheen muuttaessa Ranskaan lapset alkoivat kuitenkin kuulla ranskaa päivittäin esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa. Syy lasten kaksikielisyyteen on tässä tapauksessa ollut kieliympäristön muuttuminen kaksikieliseksi.

Lapsen kielellinen kehitys ei tapahdu tyhjiössä. Lapsen kyky havaita kielen äänteitä ja vastata toisten ihmisten puheeseen ovat esimerkkejä kognitiivisista taidoista, jotka kypsyminen mahdollistaa. Kypsymisen lisäksi lapsen sosialisointi ympäristön tarjoamiin malleihin ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa mahdollistavat kielellisen kehityksen. (De Houwer 2009: 19–20.) Tämän tutkimuksen teoriataustassa (luku 4) esitellään sosiokognitiivinen lähestymistapa kielenoppimiseen. Se korostaa nimenomaan kaksikielisen lapsen sosiaalisen ympäristön merkitystä kielenoppimisessa ja kielitietoisuuden kehittämisessä. Vaikka kielenoppiminen on yksilön kognitiivista toimintaa, jonka kypsyminen osittain mahdollistaa, on lähiympäristön tarjoamilla vuorovaikutuksen malleilla merkittävä vaikutus lapsen kielelliseen kehitykseen.

Vastasyntyneellä on biologiset valmiudet omaksua useampaa kuin yhtä kieltä samoin kuin kyky yhden kielen omaksumiseen, vaikka aiemmissa tutkimuksissa kahden kielen omaksuminen ja sen seuraukset on esitetty ongelmallisena lapsen kehitykselle (ks. myös luku 2.4). Kahden vuosikymmenen ajalta kerätyn tutkimusaineiston pohjalta voidaan todeta, että pikkulapsella on kyky havaita kielikohtaisia eroja kuulemastaan kielisyytteenä ja muistaa

kuulemaansa tietoa. Muistinsa avulla lapsi rakentaa kaksi erillistä kielijärjestelmää. Nämä kaksi seikkaa ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta lapsi pystyy omaksumaan kahta kieltä samanaikaisesti. (Genesee 2003: 206–207.)

Tutkimusten mukaan kielestä oppiminen alkaa varhain: jo vastasyntyneet tunnistavat äitinsä puheen rytmin muiden ihmisten puheesta (De Houwer 2009: 29). Näin ei kuitenkaan ole, jos äidin ääninäytettä on soitettu takaperin, mikä viittaa äänen prosodisten piirteiden tärkeyteen tunnistamisessa. Puhutun kielen äänen painon, korkeuden ja muiden puhetta jäsentävien seikkojen tärkeydestä todistaa myös se, että vastasyntyneet pystyvät erottamaan äidinkielliset ilmaisut muista kielistä vain prosodisten vihjeiden perusteella. Vauva ei siis tunnista vain äitinsä ääntä. Kielen äänteiden muistaminen alkaa jo sikiövaiheessa. Vastasyntyneet reagoivat tutkimuksessa herkemmin proosakatkelmiin, joita heille oli luettu ennen syntymää. (Genesee 2003: 207–208.)

Neljäkuukautiset kaksikieliset vauvat erottavat jopa rytmillisesti samankaltaiset kielet (espanja ja katalaani) toisistaan, eikä kaksikielisten ja yksikielisten vertailuryhmien välillä havaittu kehityksellistä viivettä puheen havaitsemisessa (Bosch & Sebastián-Gallés 2001: 82–84). Kuuden, seitsemän kuukauden ikäisen vauvan kykyyn havaita puhetta on vaikuttanut voimakkaasti lähiympäristön kommunikointi vauvan kanssa (De Houwer 2009: 28). Tällöin vauvat erottavat äidinkiellensä sanat foneettisten piirteiden perusteella. He ovat erityisen herkkiä kieltenvälisille foneettisille vastakohtille, mikä viittaa kaksikielisten vauvojen pystyvän prosessoimaan kaksi äidinkieltään erillään toisistaan. (Poulin-Dubois & Goodz 2001: 97.) Puheen havaitsemiskyky on pohjana myöhemmälle kielelliselle kehitykselle, joten varhaisella vuorovaikutuksella on merkitystä. Ensimmäisen elinvuoden aikainen vuorovaikutus ihmisten kanssa on välttämätöntä vauvalle, jotta tämä oppii tietyn kielen. (De Houwer 2009: 28–29.)

Kaksikielisen lapsen kielellistä kehitystä ohjaavat samanlaiset universaalit seikat kuin tämän yksikielisen ikätoverin kehitystä. Yksi- ja kaksikieliset lapset saavuttavat samat kielellisen kehityksen merkkipaalat melko lailla samanikäisinä. Yksilöllinen ja kieltien lukumäärästä riippumaton vaihtelu on kuitenkin normaalia, ja esimerkiksi lasten osaamissa sanamäärissä on suuresti variaatiota niin yksikielisillä kuin kaksikielisilläkin lapsilla. (De Houwer 2009: 40–41.) Kehitys voi viivästyä sekä yksi- että kaksikielisillä lapsilla kieltien lukumäärästä riippumatta (Genesee 2003: 212).

Genesee (2003: 209–212) vetää yhteen tutkimuksia, joissa on tutkittu kaksikielisten lasten kehityksen merkkipaaluja, ja vertaa niitä yksikielisillä lapsilla tehtyihin vastaaviin tutkimuksiin. Tutkimukset käsittelevät fonologian, sanaston ja syntaksin osa-alueita. Kahden

kielen omaksumisesta, järjestämisestä ja erottelusta huolimatta lapset saavuttavat kehityksen merkkipaalu samoissa aikapuitteissa ja samassa ikähaitarissa kuin yksikieliset lapset. Samalla Genesee tunnustaa vertailun yksi- ja kaksikielisten välillä olevan vaillinainen lähtökohta kaksikielisyyden ”normaaliksi” arvioinnille (ks. myös luku 2.4.1). Katsaus kuitenkin luo kokonaiskuvaa lapsen kehityksestä, jota useamman kielen omaksuminen ei vaaranna.

Tutkijoita paljon kiinnostanut seikka on, miten kaksikielisen kielet ovat aivoissa järjestäytyneet, miten kaksikielinen prosessoi kieliä ja poikkeako tämä yksikielisen kielen prosessoinnista (Baker 2006: 151). Tähän liittyy yksi keskeisimmistä kielenomaksumisen kysymyksistä: onko yksilölle luotu edellytykset monikielisyyteen vai onko yksikielisyys oletusarvo. Nämä kysymykset ovat relevantteja niin kaksikielisille yksilöille, perheille kuin kokonaisille yhteisöille, sillä ne vaikuttavat kaksikielisyysasenteisiin. (Meisel 2001: 14). Tiedolla kielellisen kehityksen alkuvaiheista on sosiaalista ja kasvatuksellista arvoa kaksikielisille ja heidän elämässään oleville ihmisille (Bosch & Sebastián-Gallés 2001: 72).

Volterra & Taeschner esittivät vuonna 1978 kolmiportaisen mallin kaksikielisen kehityksestä tukemaan väitettä **yhdestä kielijärjestelmästä** (one-system tai unitary language system hypothesis). Sen mukaisesti lapsella olisi yksi kielijärjestelmä, josta kielet kolmen vuoden iässä eriytyvät. 1990-luvun alkuun asti vaikutusvaltaiseen näkemykseen on sittemmin todettu sisältyvän metodologisia ja käsitteellisiä heikkouksia. (Meisel 2001: 17, Paradis ym. 2011: 62.) Todisteeksi yhdestä kielisysteemistä esitettiin lasten käänkösvastineiden puute ja kielten yhdistely monisanaisissa ilmauksissa. Viimeaikaisen tutkimuksen pohjalta lasten on todettu käyttävän sanavastineita ja kielten yhdistelylle on löydetty muita syitä. (Poulin-Dubois & Goodz 2001: 95–96.) Nykyään nähdään, että kaksikielinen muodostaa alusta alkaen **erilliset kieliopilliset järjestelmät** (differentiation tai dual language system hypothesis), eli kieliä opitaan kaksikielisesti alun alkaen. Tätä näkemystä puolustavat muun muassa Genesee (1989) ja Meisel (2001: 17–22.) Lapsen neurokognitiiviset ominaisuudet myös mahdollistavat kahden, joskus toisistaan rakenteellisesti huomattavasti poikkeavan kielijärjestelmän omaksumisen (Genesee & Cenoz 2001: 3).

On kuitenkin tutkittu, että kielijärjestelmät vaikuttavat jonkin verran toisiinsa kielen eri osa-alueilla. Tätä vaikutusta kutsutaan nimellä *cross-linguistic influence*, mikä viittaa kielten elementtien yhdistämisen sijaan esimerkiksi yhden kielen sanajärjestyksen vaikuttavan toiseen kieleen, mikä on silmiinpistävimpiä todisteita kielten välisestä yhteydestä kaksikielisillä lapsilla. **Hallitsevuus** (dominance) toisessa kielistä voi aiheuttaa sen, että dominoivammasta kielestä siirtyy vaikutteita lapsen heikompaan kieleen. Syntymästä asti kaksikielisen lapsen kielet eivät kehity tasatahtia vaan toinen kieli on yleensä toista vahvempi,



mikä ei kuitenkaan tarkoita lapsen osaavan toista kielistä vain passiivisesti. Kouluikäisillä lapsilla dominoivuus kielessä linkittyy yhä enemmän ympäröivään yhteisöön (koulun kieli, median kieli ym.) ja heijastaa näin lapsen moninaisemmaksi muuttuvaa kielimaisemaa. (Paradis ym. 2011: 67–68, 71–72.)

Kaksikieliset lapset poikkeavat yksikielisistä lapsista siinä, että yhden kielen sijaan he oppivat ymmärtämään ja puhumaan kahta kieltä, he voivat vaihtaa osaamiensa kielten välillä ja toisaalta yhdistää osaamansa kielet samassa ilmauksessa. Kaksikielisillä on mahdollisuus tuottaa ainakin neljänlaisia ilmauksia, joissa käytetään vain yhtä kieltä tai yhdistetään molemmat lapsen osaamat kielet<sup>4</sup>. (De Houwer 2009: 41.) Mitä vanhemmista kaksikielisistä lapsista on kyse, sitä todennäköisemmin lapset tuottavat kahta ilmaisutyyppiä: **yksikielisiä ilmauksia** (unilingual utterances) ja **sekailmauksia** (mixed utterances) (De Houwer 2009: ).

Yksikielisissä ilmauksissa lapsi käyttää ainoastaan yhden kielen sanoja ja rakenteita, kun taas sekailmauksissa lapsi yhdistää molempien osaamiensa kielten sanoja tai morfeemeja esimerkiksi yhdessä lauseessa (De Houwer 2009: 41). Jälkimmäinen kielenkäytön ilmiö, joka erottaa kaksikieliset yksikielisistä lapsista, tunnetaan nimellä **koodinvaihto** (codeswitching). Koodinvaihto tarkoittaa kahden eri kielen fonologisten, sanastollisten, morfosyntaktisten tai pragmaattisten elementtien yhdistämistä samassa ilmauksessa tai keskustelussa (Paradis 2011: 89).

Kaksikielisen pikkulapsen koodinvaihdosta on aiemmassa tutkimuksessa käytetty termiä **kielten sekoittuminen** (language mixing), mikä kuvaa erilaista suhtautumista ilmiöön eri-ikäisten kaksikielisten kohdalla (Lanza 2007: 3). Toinen aiemmin käytössä ollut termi *language interference* (Baker 2006: 110) kaiuttaa nykyään kielteistä, yksikielistä näkökulmaa kaksikielisyyden vaikutuksista yksilöön. Lähes kaikki syntymästä asti kaksikieliset vaihtavat kielestä toiseen, mutta lasten välillä on myös paljon yksilöllistä vaihtelua. Vaikka kaksikielisten aikuisten koodinvaihdolla tunnustetaan olevan tärkeitä kielellisiä ja sosiaalisia tarkoituksia, samaa ilmiötä saatetaan pitää lapsilla normaalin kaksikielisen kielenkäytön sijaan merkinä mielen hämmennyksestä ja kielijärjestelmien summittaisesta sekoittumisesta. (Paradis ym. 2011: 89–90, 92.) Koodinvaihto on nähty todisteena sille, ettei lapsi pysty erottamaan kahta kieltä toisistaan ennen tiettyä ikävaihetta (Genesee 2001: 155).

---

<sup>4</sup> 1) **Yksikieliset ilmaukset** (Unilingual utterances), joissa käytetään vain yhden kielen sanoja ja rakenteita; 2) **sekailmaukset** (mixed utterances), joissa yhdistetään eri kielten sanoja tai morfeemeja; 3) **määrittämättömät ilmaukset** (indeterminate utterances), joissa sana voi kuulua molempiin kieliin ja 4) **”leijuvat” ilmaukset** (“floating” utterances), joita tuottavat normaalisti alle 2-vuotiaat kaksikieliset ja joiden alkuperää ei voida paikallistaa kumpaankaan lapsen omaksumaankielen. (De Houwer 2009: 41–42).

Tutkimukset kaksikielisten lasten koodinvaihdosta osoittavat, että lapset käyttävät kieliopillista tietoaan ja esimerkiksi sijoittavat kielen sanan toisen kielen sanajärjestyksen mukaisesti lauseeseen, jolloin he tuottavat kieliopillisesti yhtenäisiä kokonaisuuksia. Kielten yhdistely kieliopillisesti oikein on osoitus molempien kielten kehittyvistä kielisäännöistä, joita lapsi soveltaa yhden ilmauksen tai keskustelun sisällä. (Paradis ym. 2011: 103–106.) Kielitieteilijöiden keskuudessa tiedetään jo, että koodinvaihto vaatii lapselta kielten taustalla olevien kieliopillisten rajoitusten hallintaa. Se on sääntöpohjaista ja systemaattista eikä kahden puutteellisen kielisysteemin sekoittamista. (Toribio 2004: 137.) Kieliä ei yhdistellä sattumanvaraisesti, vaan lapsi käyttää oman kehitysvaiheensa mukaisesti saavuttamaansa tietoa eri kielten rakenteista (Genesee 2001: 164–165).

Koodinvaihto täyttää lukuisia sosiaalisia funktioita, joita Baker (2006: 111–113) identifioi. Sillä on muun muassa viestin välittämiseen tai korostamiseen liittyviä tarkoituksia, ja sillä voidaan ilmaista rooleja yhteisön sisällä tai omaa identiteettiä sekä viestittää arvoja. Koodinvaihto tulisi nähdä kommunikaation tehosteenä. Ainoastaan kaksikieliset tuottavat tällaisia luovia puheen piirteitä (De Houwer 2009: 44.) Koodinvaihtoon ohjaamisessa lapsen perheellä ja ympäröivällä yhteisöllä on merkittävä rooli (Baker 2006: 100, Paradis 2011: 107.) Kielenkäytön mallia antaa siis lapsen lähiympäristö, joka on keskeisessä asemassa tutkimuksessani, jonka teoriatausta nojaa vahvasti sosiokulttuurisiin ja dialogisiin kielenoppimismalleihin.

Lanzalla (2007: 8, 10) on sosiolingvistinen näkökulma kaksikielisten lasten koodinvaihtoon, jolloin tutkimuksessa huomioidaan perheen kielistrategioiden käyttö. **Kieleen sosiaalistuminen** (language socialization) liittyy olennaisesti kielistrategioihin, joita perheessä käytetään; samalla kun lapset oppivat kielen rakenteellisista ominaisuuksista he saavat vanhemmiltaan paljon sosiaalista tietoa kielenkäytöstä. Lanza on nimennyt tutkimuksessaan vanhemman ja lapsen välisistä keskusteluista viisi tapaa, joilla vanhempi voi vastata lapsen koodinvaihtoon. Nämä viisi tapaa voidaan sijoittaa yksikielisyys–kaksikielisyys -jatkumolle sen mukaan, luovatko ne tilaa yksikieliselle vai kaksikieliselle keskustelulle. (Lanza 2007: 261–268.) Kaksikielinen lapsi oppii muun kielitiedon ohessa vanhemmilta sosiaalisia normeja, jotka ohjaavat sitä, millaisissa tilanteissa on sopivaa vaihtaa kielestä toiseen.

Jo pienellä lapsella on käsitys kielenkäytön sosiaalisesta ulottuvuudesta (Deuchar & Quay 1999, Lanza 2007). Deuchar & Quay (1999: 463, 472) tutkivat tapaustutkimuksessa englantia ja espanjaa syntymästä asti omaksunutta lasta, joka osoitti kykyä yhdistää kieli tiettyyn kontekstiin valitsemalla käyttämänsä kielen keskustelukumppanin ja paikan mukaan.

Samankaltaisiin tuloksiin on päätyntä Lanza (2007: 319), jonka mukaan lapsi oppii hyvin aikaisessa vaiheessa erottelemaan kielet ja käyttämään niitä tilanteen vaatimalla tavalla, mikä on seurausta sosiaalistumisesta kielenkäyttöön. Hän toteaa: ”-- bilingual children as young as 2 years of age can and do use their languages in contextually sensitive ways.” Myös Geneseen ym. (1996) tutkimustulosten mukaan jo kaksivuotiailla kaksikielisillä oli kyky mukauttaa kieli vieraan keskustelukumppanin puheen piirteiden ja yksikielisyyden mukaisesti, mikä on tärkeä osa kaksikielisen kommunikatiivista kompetenssia.

Syntymästä asti kahta kieltä kuulevan lapsen ja tämän vanhempien kannalta tärkeä kysymys on, mitä kieltä lapselle puhutaan. Romaine (1995: 183–185) esittelee kattavasti perheen kielistrategioita, jotka vaihtelevat kolmen tekijän mukaan: yhteisön kieli, vanhempien kielet ja se, mitä kieltä vanhemmat puhuvat lapselle. Tutkimuksessani kahden perheen käyttämänä kielistrategiana toimii **yksi vanhempi – yksi kieli** (one parent – one language), jossa vanhemmilla on eri äidinkielet ja joita molempia on puhuttu lapselle tämän syntymästä alkaen. Toisen vanhemman äidinkieli on myös yhteisön kieli. Ranskalais-suomalaisissa perheissä perheen isän äidinkielenä on ranska, joka on ympäröivän yhteisön valtakieli. Strategia on tutkituin, vaikkakaan ei yleisin kaksikielisissä perheissä (De Houwer 2009: 110). Lanza mukaan (2007: 14) keskeinen ulottuvuus perheiden kielenkäytössä, joka heijastaa asenteita vähemmistökieltä kohtaan, on kolmen edellisen muuttujan lisäksi vanhempien toisilleen puhuma kieli. Lapsen voi olla vaikeaa saavuttaa ilman yhteisön tukea aktiivista hallintaa vain toisen vanhemman puhumassa vähemmistökielessä (Romaine 1995: 186).

**Kotikielenä muu kuin pääkieli ilman yhteisön tukea**<sup>5</sup> (non-dominant home language without community support) -strategiassa vanhemmilla on sama äidinkieli, jota he molemmat käyttävät kommunikoidessaan lapsen kanssa. Kodin ulkopuolisessa yhteisössä kieli on jokin muu kuin vanhempien äidinkieli. (Romaine 1995: 184.) Tämä on tilanne yhden tutkimukseeni osallistuneen perheen kohdalla. Kahden kielen omaksumiseen vaikuttavat perheen valitseman kielistrategian ohessa syötteen määrä eri kielissä ja vanhempien johdonmukaisuus kielenkäytössä. Jos yhteiskunta ei ole kaksikielinen ja lapsen kosketus vähemmistökieleen on rajoitettua, on tällöin vähemmistökieltä puhuvan vanhemman kielistrategia erityisen merkityksellinen kaksikielisyyden turvaamiseksi. (Lanza 2007: 14, 317.)

Kaksikielisyyden lujittamisessa sekä vanhempien että kodin ulkopuolisen maailman myönteisillä asenteilla kielen puhumiseen on suuresti merkitystä. Kaksikielisen lapsen

---

<sup>5</sup> Suomennos on otettu Hassiselta (2002: 37).

kielellinen ympäristö on usein moninainen, niin että lapsi kuulee ja käyttää kahta kieltä vaihtelevissa määrin. Lapselle osoitetun puheen lisäksi lapsi kuulee muiden ihmisten puhetta ja esimerkiksi viestintävälineiden kieltä (De Houwer 2009: 91, 96, 104). Erityisesti monikielisissä kaupungeissa ympäröivän yhteisön merkitys korostuu, ja lapsi voi kuulla monia kieliä esimerkiksi koulussa ja kavereilta. Lisäksi kaikkialla lapsilla ei ole mahdollisuutta vakaisiin, kaksikielisyyttä edistäviin yhteiskunnallisiin oloihin. (Baker 2006: 102–103). Yhteiskunnan valtakieli kasvattaa merkitystään viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsi aloittaa koulunkäynnin (De Houwer 2009: 100).

Kaksikielisen lapsen taidot ja tiedot vaihtelevat luonnollisesti lapsen osaamisissa kielissä. Kielen osaamisessa on erotettava toisistaan ymmärtämisen ja tuottamisen taidot, jotka ovat usein eri tasoilla kaksikielisen lapsen eri kielissä. Yleensä syntymästään asti kahta kieltä kuullut lapsi oppii ymmärtämään molempia kieliä ja puhumaan molempia tai vain toista kielistä. Lapsella on monesti heikompi ja vahvempi kieli, jolloin kielet kehittyvät eri tahtiin. Lasten kahdella kielellä ymmärtämissä sanamäärissä on suuresti eroja, ja samoin puhumisen taidot vaihtelevat kielestä toiseen. Joskus lapsi ilmaisee itseään yhtä kompleksisesti kahdella kielellä, toisinaan taas vahvemmassa kielestä tulee iän myötä heikompi kieli ja toisinpäin. Epätasainen kehitys on enemmän sääntö kuin poikkeus kaksikielisillä lapsilla. (De Houwer 2009: 3–4, 47–48.)

Kaksikielisten lasten kielitaitoa pitäisi ajatella dynaamisena jatkumona, jossa molemmissa kielissä tapahtuu liikehdintää taitojen vaihdellessa ja kehittyessä. Lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja ymmärtämisen taidot muodostavat kielitaitojatkumon. Jos lapsen kielitaidon ajatellaan olevan jatkumon toisessa päässä, tällöin toinen kieli on sillä hetkellä dominoivampi. Ympäristön roolin tunnustaminen yksilön kielenkehittymisessä tarkoittaa sitä, että lapsen taitojen ymmärretään kehittyvän sosiaalisten tarpeiden mukaan. Sosiolingvistinen tutkimus monikielisissä yhteisöissä on paljastanut, että yksilön kielitaito on harvoin tasapainoinen molemmissa kielissä, koska eri kieliä käytetään toisistaan poikkeaviin tarkoituksiin. (De Houwer 2009: 318, Lanza 2007: 6.)

Vaaditaan vielä paljon lisää tutkimusta yksi- ja kaksikielisten kielenomaksumisen yhtäläisyyksistä ja eroista (Genesee & Cenoz 2001: 2, De Houwer 2009: 48–49). Haastavaksi tutkimuksen teon tekee kuitenkin se, että tutkittavat kaksikieliset eivät koskaan täysin vastaa yksikielisten lasten ryhmää. Kaksikieliset lapset eroavat esimerkiksi sosiaaliselta taustaltaan (sukulaiset voivat puhua heille muuta kieltä kuin ydinperhe), kontakteiltaan (toistuvat matkat toisen vanhemman kotimaahan) tai koulunkäynniltään (monesti he opiskelevat koulun lisäksi toista kielistään esim. viikonloppuisin). (Bialystok 2001: 9.)

Tutkimuksessa on todettu kaksikielisen lapsen kielitaidon dynaaminen luonne, mikä ilmenee tasapainon siirtymisenä kielestä toiseen (ks. esim. McLaughlin 1984: 72, Paradis ym. 2011: 71–72). Dominoivuus siirtyy kielestä toiseen yksilön kommunikatiivisten tarpeiden mukaisesti. Kyse on elämänmittaisesta vaihtelusta kaksikielisyyden jatkumolla. (Meisel 2006: 94.)

## **2.3 Kaksikielisyyden tutkiminen ja aikaisempia tutkimuksia kaksikielisistä**

Kaksikielisyydetutkimus on antanut ristiriitaisia tuloksia esimerkiksi kaksikielisyyden vaikutuksista yksilön kognitiivisiin kykyihin (Bialystok ym. 2012), mikä on oman tutkimukseni keskiössä. Tutkimustulokset vaikuttavat kaksikielisyydestä tehtäviin määritelmiin (esim. puolikielisyyks-termini, ks. Baker 2006: 10–12) ja siihen, miten tutkijoiden lisäksi muut kaksikielisten elämässä vaikuttavat ihmiset, kuten opettajat ja viranomaiset, suhtautuvat kaksikielisyyteen. Tämän takia on tärkeää tiedostaa, millainen näkemys tutkittavasta ilmiöstä on tutkimuksen taustalla. Näkeekö tutkija kaksikielisen kielikompetenssin ainutlaatuisena kokonaisuutenaan vai olettaako tutkija, että kaksikielisellä on oltava molemmissa kielissä yksikielisen kielitaitoon verrattavissa oleva taito (Baker 2006: 9–10)?

### **2.3.1 Kaksikielisyyden tutkiminen**

Valtaosa lasten kielen tutkimuksesta on tehty yksikielisten englanninpuhujien parissa (Genesee 2001: 154). Kaksikielisyyden tutkimiseen liittyy metodologisia ja käsitteellisiä haasteita, joita tutkijoiden ei tarvitse ottaa huomioon tutkittaessa yksikielisyyden kehittymistä. Kaksikielisyyden tutkiminen vaatii tutkijalta selkeitä kannanottoja seikkoihin, joista ei välttämättä ole yhteneväistä mielipidettä alan tutkijoiden keskuudessa. (Grosjean 2008: 10–13.) Lapset, jotka omaksuvat kahta tai useampaa kieltä syntymästä asti, eivät ole harvinaisia. Viimeisten vuosikymmenien aikana tutkijoiden keskuudessa on levinnyt suurta kiinnostusta samanaikaisesti useamman kielen omaksumista kohtaan. (Genesee 2003: 204–205.)

Kaksikielisillä lapsilla on suuresti eroja esimerkiksi heidän kielihistoriassaan, mikä saattaa vaihdella paljon eri kielissä ja tehdä kielten omaksumisen vertailun ongelmalliseksi.

Luotettava tutkimus vaatii tarkkoja taustatietoja esimerkiksi kielelle altistumisen iästä ja kielten kehittymisen kulusta. (De Houwer 2009, Genesee & Cenoz 2001: 2.)

Kielitieteen, psykolingvistiikan, kielenkehityksen ja neurolingvistiikan alalla tehdyistä samoja alueita käsittelevistä kaksikielisyystutkimuksista on saatu monesti toisistaan poikkeavia tuloksia. Vastakkaisten tulosten syynä ovat usein olleet toisistaan eriävät ja ei-vertailukelpoiset tutkimusasettelut. (Grosjean 2008.) Seikkoja, jotka tutkijan pitäisi työssään huomioida, ovat tutkimukseen osallistujat, kaksikielisen kielimoodi, tutkimuksessa käytettävät tehtävät ja kieli sekä taustalla vaikuttavat kielimallit (Grosjean 2008: 240–242.) Esimerkiksi haastattelutilanteessa puhukumppani, aihe ja keskustelun tarkoitus vaikuttavat kaikki siihen, ovatko kaksikielisen molemmat kielet aktivoituneet (bilingual language mode) vai vain yksi kieli (monolingual language mode). Koodinvaihtoa tai kielestä toiseen lainaamista tarkastelevalle tutkijalle tämä on olennaista, sillä se oletettavasti vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. (ks. Grosjean 2008: 39–44.)

Kaksikielisyysen suhtautuminen on vaihdellut eri aikakausina. 1960-luvulle asti uskottiin, että kaksikielisten lasten älyllinen kehitys on yksikielisiä hitaampaa ja koulumenestys huonompi. Puutteelliset tutkimusasetelmat vaikuttivat siten, että tutkittavien lasten sosiaalista taustaa ei otettu huomioon ja älykkyystestit suoritettiin lapsen heikommalla kielellä. Merkittävä käänne tutkimuskentällä tapahtui Kanadassa, jossa tutkittiin keskiluokkaisia englantia ja ranskaa yhtä hyvin taitavia lapsia, joita verrattiin samoista sosiaalisista lähtökohdista tuleviin englanninkielisiin lapsiin. Tällöin useimmissa älykkyyttä mittaavissa testeissä kaksikieliset menestyivät yksikielisiä paremmin. (Sundman 2004: 35–42.)

Vaikka yli puolet maailman väestöstä elää nykyään kaksikielisinä (Baker 2006: 68) ja uudenlaista tutkimustietoa on saatu kaksikielisyysen myönteisistä vaikutuksista, kaksikielisyystutkimus on laahannut yksikielisen kehityksen tutkimisen jäljessä. Tämä vaikuttaa luonnollisesti myös kaksikielisyystutkimuksesta tehtyihin kuvauksiin ja määritelmiin. Edelleen osa ihmisistä ajattelee, että lapsen kielellinen kasvu vaarantuu, jos lapsi omaksuu kahta kieltä syntymästä asti (Baker 2006: 98). Kaksikielisyystutkija François Grosjean (2008: 10–13) näkee **yksikielisen näköalan kaksikielisyysen** (monolingual or fractional view of bilingualism) suurimpana syynä siihen, että kaksikielisyysen on asennoiduttu pitkään niin kielteisesti. Tällainen ajattelutapa ilmenee tutkimuskentällä monin tavoin.

Perinteiset kaksikielisyyttä mittaavat psykologiset testit ja kielitestit etsivät tasapainoista kaksikielistä (balanced bilingual), joka hallitsee kaksi kieltään yhtä hyvin; muunlaisia yksilöitä erotellaan luokkiin *dominant* ja *unbalanced bilingual* tai *semilingual*

(Grosjean 2008: 10–13). Käsitteet antavat ymmärtää, että muunlainen kaksikielisyys ei olisi tasapainoista tai täyttä. Romaine tuo julki, että kaksikielisuuden näkeminen näin ongelmallisena heijastaa kielitieteen sijaan poliittisia ja kulttuurisia ideologioita, joita vahvalla yksikielisellä vähemmistöllä maailmassa on. (Romaine 1995: 6.)

Kaksikielisyystesteissä ei huomioida kielillä olevia erilaisia sosiaalisia käyttötarkoituksia, koska ne on kehitetty vastaamaan yksikielisten kielenkäyttötarpeita. Yksikielisuuden kognitiivisia vaikutuksia ihmiselle ei ole ruodittu yhtä tarkoin kuin kaksikielisuuden vaikutuksia, joita on kuitenkin tutkittu vasten yksikielisuuden normia. Kaksikielistä lasta saatetaan edelleen testata käyttämällä lapsen jokapäiväiseen arkeen kuulumatonta kielivarianttia, ja kaksikielisen kielenkäyttöön kuuluvaa koodinvaihtoa pidetään merkinä kahden itsenäisen kielijärjestelmän sattumanvaraisesta sekoittumisesta. Mittapuuna kaksikielisen kielenkehitykselle ja -käytölle on yksikielinen lapsi. Kielitieteilijät eivät ole vielä aidosti hyväksyneet ajatusta kaksikielisen kielten erilaisista kielioppirakenteista yksikieliseen verrattuna tai kielikompetenssin muuttumisesta toisen kielen vaikuttaessa toiseen. (Grosjean 2008: 10–13.)

Yksikielisen näköalan seurauksena monet kaksikieliset eivät arvioi kielitaitoaan riittäväksi tai he koettavat ahtautua yksikielisten asettamiin normeihin. Monesti tutkija olettaa kaksikielisellä olevan kaksi toisistaan erotettavaa kielikykyä, joita molempia voidaan verrata yksikielisen äidinkielen kielikykyyn. Aivan kuin samassa yksilössä yhdistyisi kaksi yksikielistä kielenpuhujaa. (Grosjean 2008: 10, 13.) Grosjean ilmaisee huolensa yksikielisen näköalan seurauksista seuraavasti:

It is worth asking how the research on bilingualism would have evolved and what state it would be in today, had the scholars in the field all been bi- or multilingual ( in fact *and* in spirit) and had the research been conducted in societies where bi- or multilingualism is the norm and not the exception (Grosjean 2008: 10).

Samalla hän ehdottaa, että kaksikielisuuden tarkasteluun otettaisiin **kokonaisvaltainen näkökulma** (wholistic view of bilingualism). Kaksikielisen kielikompetenssin arviointiin tulisi soveltaa tutkimukseen osallistuvan yksilön jokapäiväisessä elämässä käyttämää kielirepertuaaria. (Grosjean 2008: 13–14.) Tämä merkitsisi sitä, että kaksikielisellä tunnustettaisiin olevan omanlaisensa kielikokonaisuus, joka on kehittynyt kahden kielen rinnakkaiselon ja vuorovaikutuksen tuloksena. Kielillä on omat käyttötarkoituksensa ja -alueensa, ja niitä käytetään eri ihmisten kanssa.

Kielitaidon arvioinnin pitäisi muuttua perinteisistä muotoa ja puhdaskielisyyttä korostavista testeistä kohti kielenkäytön huomioimista. Kaksikielisen kielitaidon arvioinnissa

tulisi ottaa huomioon, kuinka usein, missä ja kenen kanssa yksilö käyttää kieltä. Usein kaksikielisen kielikompetenssi vaihtelee kielestä toiseen niin, että tietty kieli on vahvempi tietyllä kielenkäytön alueella. Tällöin arvioinnin tulee vastata todellisuutta ja olla herkkä tällaisille eroille yksi- ja kaksikielisten kielenkäytössä. (Baker 2006: 12–13.)

**Kaksikielisyyden tutkimus** (bilingual acquisition) on laaja käsite, joka kattaa kahden puhutun kielen tutkimisen lisäksi useamman kuin kahden kielen kanssa kasvavien lasten tutkimisen (multilingual acquisition) ja viittomakielten tutkimisen (Genesee 2003: 206). Lisäksi kaikissa perheissä ei ole kahta vanhempaa kasvattamassa lasta kaksikieliseksi, mutta kaksikielisyyden kehittyminen voi onnistua yhtä lailla yksinhuoltajaperheessä, sillä usein toista kielistä kuullaan kodin ulkopuolella (Baker 2006: 106).

Lasten kyky omaksua samanaikaisesti kahta tai useampaa kieltä, jotka poikkevat rakenteellisesti joskus paljonkin toisistaan, lisää samalla ymmärtämystämme ihmismielestä ja ihmisen kielikyvyn rajoista (Genesee 2003: 205, Genesee 2001: 154). Kaksikieliset lapset kohtaavat kielenomaksumisessa haasteita, jotka ovat leimallisia vain kaksikielisille, joten kaksikielisyyden tutkimus tuo uutta näkökulmaa lasten kommunikatiivisten kykyjen rajoihin. Näihin haasteisiin lukeutuvat päätökset siitä, mitä kieltä käyttää kulloinkin puhekumppanin kanssa ja missä tilanteissa on sopivaa yhdistää kaksi kieltä. (Genesee & Cenoz 2001: 7.) Vasta nykyään aletaan ymmärtää kaksikielisyyden vaikutuksia ihmismieleen ja aivoihin (Genesee 2003: 205).

Yksilölle on luotu edellytykset tulla monikieliseksi, mistä todistaa kaksikielisen kehityksen johtaminen kahteen erilliseen kielijärjestelmään. Kielten rakenteelliset erot eivät aseta itsessään kehityksen ongelmia kaksikieliselle lapselle. Kieliteorioiden tulisikin vastata ihmisen kielikykyä, joka mahdollistaa kahden tai useamman kielen omaksumisen siinä missä yhden. (Meisel 2001: 12, 40–41.)

### 2.3.2 Aikaisempia tutkimuksia kaksikielisistä

Ranskalainen kielitieteilijä Ronjat julkaisi sata vuotta sitten ensimmäisen kokonaisvaltaisen kuvauksen syntymästä asti kaksikielisen lapsen kielellisestä kehityksestä. Alan pioneeriteoksessa *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* (1913) tutkija seuraa poikansa Louis'n saksan ja ranskan omaksumista. Ronjat esittelee tehokkaaksi kokemansa perheen sisäisen kielistrategian, yksi vanhempi – yksi kieli -metodin, jossa kumpikin vanhemmista puhuu eri kieltä lapselle. (Baker 2006: 104, De Houwer 2009: 10.)



Toinen ilmestymisajankohdastaan huolimatta yhä edelleen merkittävä esitys kahden kielen kanssa kasvavasta lapsesta on saksalaisamerikkalaisen kielitieteilijän Leopoldin neljä teosta käsittävä tutkimus (1939–49) tyttärestään Hildegardista. Saksaa ja englantia puhuva tytär antoi aiheen kattavalle ja yksityiskohtaiselle pitkittäisanalyysille lapsen kielenomaksumisesta. Leopold oli koulutukseltaan foneetikko ja käsitteli teoksissaan lapsen puheen kehittymistä. Kaksikielisyyden muuttuminen Hildegardin kasvaessa ja kielen muuttuminen heikommasta kielestä dominoivaksi kieleksi on tutkimuksen keskeisenä antina. Työ innosti tutkijoita erityisesti 1970-luvulla tarttumaan vielä silloin vähän tutkittuun aiheeseen: lapsen kielenomaksumiseen. (Baker 2006: 104, De Houwer 2009: 11.)

Vaikka kaksikielinen äidinkielen omaksumisen tutkimus aloitettiin varhain verrattuna yksikielisyyden tutkimukseen, tutkimus oli niukkaa aina 1980-luvulle asti. Se käsitteli kaksikielisyyttä laajemmin, muun muassa kaksikielisyyden sosiaalista, psykologista ja kognitiivista puolta, ja siihen luetaan esimerkiksi Mackeyn (1976) ja Beardsmoren (1986) klassikoiksi kohonneet teokset. 80-luvulla havahduttiin siihen, että kahden kielen omaksuminen on yleistä ja tarvitaan teoria, joka pohjautuu yksikielisten kielenomaksujen sijaan syntymästä asti kaksikielisten tutkimukseen. (Genesee 2003: 204–205.)

1980-luvulla kaksikielisyydetutkimuksen alalla raportoitiin merkittäviä tutkimustuloksia viidessä eri maassa. Jürgen Meisel Saksassa, Fred Genesee Kanadassa, Elizabeth Lanza Norjassa, Margaret Deuchar Britanniassa ja Annick De Houwer Belgiassa käynnistivät tutkimuksia, joissa keskityttiin tarkastelemaan etenkin kielenvalintaa ja morfosyntaksin kehittymistä sekä kaksikielisen lapsen eri kielten välisiä suhteita. 1990-luvulle tultaessa kaksikielisyydetutkimuksen kenttä laajeni huomattavasti, ja nykyään tutkijoiden joukko, heidän maantieteellinen sijaintinsa ja tutkittavien kielten määrä on paisunut valtavasti. Tämä antaa mahdollisuuden tutkia lähemmin, mitkä seikat ovat kulttuurisidonnaisia ja mitkä universaalisia, kun on kyse syntymästä asti kaksikieliseksi kasvamisesta. (De Houwer 2009: 13.) Tutkimus kattaa jo lähes kaikki kielenkehityksen puolet (Genesee 2003: 205). Syntymästä asti kaksikielisillä on tutkittu muun muassa puheen havaitsemiskykyä (Bosch & Sebastián-Gallés 2001), kielen fonologisia piirteitä (Deuchar & Quya 1999) ja sosiopragmaattista puolta kielestä (Lanza 2007).

Suomalaista lasten kaksikielisyydetutkimusta ovat tehneet väitöskirjatöissään Lehtinen (2002) ja Hassinen (2002). Lehtinen tutki maahanmuuttajaperheistä tulevien lasten suomen kielen kehitystä ja kielellistä tietoisuutta lasten ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa käytännöllistä tietoutta maahanmuuttajalasten opettajien arvioinnin helpottamiseksi. Hyödynnän Lehtisen (2002: 17) suomenkielistä

terminologiaa kaksikielisyydestä omassa tutkimuksessani. Hassisen (2002) väitöskirja on pitkäikäistä tutkimusta samanaikaisesti viroa ja suomea omaksuvien sisarusten kielellisestä kehityksestä. Lapset ovat omaksuneet kieliä syntymästä asti, ja heitä tutkittiin reilun vuoden ikäisistä nelivuotiaiksi saakka. Hassinen tarkastelee lasten kielten omaksumisprosessia ja kiinnittää huomiota siihen, miten lapset käsittelevät läheisten sukukielten samankaltaisuuksia ja eroja.

Saksassa sijaitsevien suomalaisten kielikoulujen tukea saksansuomalaisten lasten kaksikieliseksi kasvattamiselle on tutkinut pro gradu -työssään Sanna Voipio (1999). Münchenin kielikoulun opettajana toiminut Voipio haastatteli 19 perheen 7–16-vuotiaita lapsia ja nuoria, jotka kävivät tai olivat käyneet Münchenin ja Hampurin suomalaisessa kielikoulussa. Tutkimuksessa perehdyttiin lapsen kaksikieliseksi kasvattamiseen perheissä, joissa äiti oli suomalainen ja isä saksalainen. Keskeisenä tutkimustavoitteena oli selvittää suomalaisen kielikoulun tukea kaksikielisyydelle. Tutkimustulosten mukaan lasten suomen kielen taidon ja suomen kotona puhumisen välillä on selvä yhteys, mitä kuvaa työn nimi *Lasten suomentaito riippuu ihan siitä, miten paljon kotona puhutaan*. Samalla selvisi, että suomalainen kielikoulu on vanhempien ensisijaisen kielikasvatuksen ohella yksi merkittävä kaksikielisyyden tukija saksansuomalaisille lapsille ja nuorille. (Voipio 1999.)

Voipion (1999) pro gradu -työssä todettiin suomalaisten kielikoulujen merkitys kaksikielisyyteen kasvattamisessa. Tämä havainto on tukena ja perustana omassa työssäni, missä Suomi-koulujen merkityksellisyys paljastuu tutkittavien lasten ja heidän vanhempiansa haastatteluista. Voipio kysyi kielikoululaisten vanhemmilta muun muassa heidän kokemuksiaan suomalaisesta kielikoulusta sekä vanhempien ja koulun yhteistyöstä. Samankaltaisesti tämän tutkimuksen taustatietokyselyssä selvitettiin ranskalaissuomalaisten lasten vanhempien ajatuksia suomen kielestä, Suomi-koulusta ja yhteistyöstä vanhempien ja koulun välillä. Vanhempien toiminta ja lapsille välitettävät arvot ohjaavat lasten käyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa kielen ja kielitietoisuuden ajatellaan kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Toisen kielen oppijoita ja maahanmuuttajia Suomessa käsitellään Tiina Hakkaraisen pro gradussa *Matka toimijuuteen – maahanmuuttajat englannin ja suomen kielen oppijoina Suomessa* (2011). Tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä visuaalisia narratiiveja, joita myös itse hyödynnän työssäni, ja tutkimus sijoittuu samaan sosiokulttuuriseen tutkimuskehikseen kuin oma tutkimukseni. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin **välittyneisyyden keinoja** (mediational tools) maahanmuuttajien kielten opiskelussa. Sosiokulttuurisesta viitekehiksestä nousevat välittyneisyyden keinot ovat

kiinnostuksen kohteena myös omassa tutkimuksessani, jossa selvitetään niitä materiaalisia ja psykologisia työkaluja, joiden avulla ranskalais-suomalaisten lasten kielenoppiminen tapahtuu.

Vaikka Hakkaraisen gradussa keskitytään eri ikäryhmään ja kontekstiin (13–35-vuotiaat Suomeen tulleet maahanmuuttajat), siinä kuvataan oman työni kannalta keskeisiä teemoja, kuten kielenoppijaa ympäröivää toimintayhteisöä. Oppiminen nähdään sosiaalisesti ja kulttuurisesti värittyneenä ja välittyneenä. Lisäksi suomen kieli on oppijoille oppimisen kohde ja samalla sen väline aivan kuten kaksikielisille suomikoululaisille Ranskassa. (Hakkarainen 2011.)

Luvussa kolme syvennyttään tarkemmin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu kaksikielisyyden vaikutuksia ihmisen kognitioon. Tällöin käsitellään useamman kuin yhden kielen vaikutusta ihmisaivoihin (3.2) ja tutkimuksia, joissa on keskitytty kielitietoisuuden kuvaamiseen kaksi- ja monikielisillä (3.3).

## **2.4 Suomi-koulun tuki kaksikieliseksi kasvattamiselle**

Suomi-kouluissa annetaan suomen kielen ja kulttuurin opetusta joko pysyvästi tai väliaikaisesti ulkomailla asuville suomalaislapsille. Suomi-koulun oppilaat puhuvat suomea äidinkielenään tai toisena kielenä, ja heidän vanhemmistaan joko toinen tai molemmat ovat syntyperäisiä suomalaisia. Opetus on täydentävää, eli sitä annetaan varsinaisen kouluopetuksen ohessa yleisimmin tunti tai kaksi kerran viikossa. Nykyään Suomi-kouluja on toiminnassa 36 maassa ja niissä opiskelee noin 4000 ulkosuomalaislasta ja -nuorta. (Opetushallitus 2012, Suomi-koulujen tuki ry. 2012.) Suomi-koulu on Ranskassa eläville kaksikielisille lapsille keskeinen paikka, missä he pääsevät harjaannuttamaan suomen kieltä ja suomalaista kulttuuritietoutta. Lapsi oppii kieltä ja kielestä erilaisissa kielellisissä ympäristöissä (Dufva ym. 2003: 303). Tämän takia on mielenkiintoista selvittää, miten Suomi-koulu tukee kaksikielisten oppilaiden kielen ja kielitietoisuuden kehittymistä.

Suomi-koulut ovat keskeisenä tukena lasten monikieliseksi kasvattamisessa ja heidän kielellisen kehityksensä lujittamisessa (Suomi-koulujen tuki ry. 2012). Koulut ovat kehittyneet ulkomailla asuvien suomalaisvanhempien aloitteesta ja toiveesta säilyttää suomen kielen taito ulkomailla (Eichhorn 2006: 20). Työmaailma on muuttunut yhä kansainvälisemmäksi ja vanhempien ulkomaankomennukset ovat aiempaa yleisempiä, joten perheiden väliaikainen muutto ulkomaille on lisääntynyt. Opetuksessa keskitytään vaalimaan kieltä ja kulttuuria leikkien, lorujen ja laulujen avulla. Suomenkielinen kirjallisuus on tärkeä

silta kielenopetukseen erityisesti isompien lasten kanssa, jotka voivat myös lukea ja kirjoittaa koulussa. Suomi-koulujen tuki ry:n (2012) internetsivuilla on vanhemmille suunnattuja käytännönläheisiä neuvoja ja ohjeita, joiden tarkoituksena on kannustaa säilyttämään kieli osana jokapäiväistä arkea, muun muassa ”Lukekaa laidasta laitaan: Aku Ankasta astianpesukoneen käyttöohjeisiin.” ja ”Naurakaa ja itkekää suomeksi yhdessä.”

Suurin keskittymä kouluja löytyy Yhdysvalloista, Isosta-Britanniasta ja Saksasta (Opetushallitus 2012). Nimeä Suomi-koulu käytetään nimenomaan Suomessa, mutta ulkomailla kouluilla on omat maakohtaiset nimityksensä. Monesti nimen ensimmäisenä osana on kaupungin nimi (Pariisin Suomi-koulu) tai koulupäivän tai -ajan mukaan annettu nimi (Cambridgen suomalainen lauantaikoulu ja Luxemburgin suomalainen iltapäiväkoulu). Koulujen nimenä Kanadassa on useimmiten *suomen kielen koulu*, kun taas Saksassa ja Alankomaissa puhutaan *suomalaisista kielikouluista*. Suomi-koulut eroavat suomalaisista ulkomaankouluista siinä, että ulkomaankoulut ovat suomalaista peruskouluopetusta antavia yksityiskouluja, kun taas Suomi-kouluissa opetusta annetaan keskimäärin kaksi tuntia kerran viikossa lapsen varsinaisen kouluopetuksen lisäksi. (Eichhorn 2006: 9, Suomi-koulujen tuki ry. 2012.) Tähän tutkimukseen osallistujista valtaosa oli tutkimushaastattelujen aikaan suomikouluopetuksessa joka keskiviikko puolitoista tuntia kerrallaan.

Tutkimuksen ranskalais-suomalaiset lapset kävivät haastatteluhetkellä tai olivat aiemmin käyneet Pariisin Suomi-koulua, jota pitää yllä *l'Ecole finlandaise de Paris* -yhdistys. Yhdistykseen kuuluvat kaikki lukuvuosimaksun maksaneet koulun oppilaiden vanhemmat, joiden toivotaan osallistuvan vanhempainkokousten lisäksi monipuolisesti yhdistyksen toimintaan. (Suomi-koulu Pariisi 2012.) Pariisin Suomi-koulu perustettiin vuonna 1974, vain vuosi Euroopan vanhimman, Lontoossa sijaitsevan Suomi-koulun perustamisen jälkeen, ja se on suurin Ranskassa toimivista Suomi-kouluista (Eichhorn 2006: 46). Yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat osa koulun toimintaa ohjaavia arvoja, mikä näkyy koulun opetussuunnitelman mukaan muun muassa oppilaan perheen arvomaailman huomioimisena ja perheen tarjoaman yhteistyön arvostamisena. (Pariisin Suomi-koulun OPS 2012: 3–4.) Pariisin Suomi-koulun puheenjohtaja sanoo, että jo lapsen tuominen suomikouluopiskeluun on vanhemmilta osoitus suomen kielen ja kulttuurin arvostamisesta, vaikka kotona suomea ei puhuttaisi juuri laisinkaan (Kauppila 2013).

Koulu pyrkii auttamaan vanhempia heidän kasvatustehtävässään lujittamalla lapsen suomen kieltä ja perehdyttämällä lapsen suomalaiseen kulttuuriin ja perinteisiin. Eiffel-tornin muotoon hahmoteltu Pariisin Suomi-koulun arvopohja korostaa yhteisöllisyyden lisäksi esimerkiksi kielten rikkautta ja monikulttuurisuutta toiminnan taustalla. (Pariisin Suomi-

koulun OPS 2012: 3–5.) Kauppilan mukaan (2013) oppilaiden kaksikielisyys ja eläminen kahdessa kulttuurissa ovat toiminnan lähtökohtia, ja tärkeintä on lasten hyväksyminen sellaisina kuin he ovat. Opettajat pyrkivät puhumaan oppilaille ainoastaan suomea ja opetus on suomeksi (Kauppila 2013). Tämä on myös tärkeä arvostuksen osoitus suomen kieltä ja kulttuuria kohtaan.

Toiminnallisuutta oppimisessa vaalitaan leikin avulla ja kielen rooli suomikoululaisen identiteetin rakentajana koetaan tärkeäksi (Pariisin Suomi-koulun OPS 2012: 4–5). Alle kouluikäisillä oppilailla korostuu puhumiseen rohkaiseminen ja sanavaraston laajennus. Kouluikäisiä opetetaan lukemaan ja kirjoittamaan, heidän kanssaan harjoitellaan luetunymmärtämisen taitoja sekä opetellaan suomen kielen erityispiirteitä verrattuna ranskan kieleen. (Kauppila 2013.) Lukiolaiset valmistautuvat osallistumaan joko suomi toisena tai kolmantena vieraana kielenä -kokeeseen ranskalaisissa ylioppilaskirjoituksissa (Pariisin Suomi-koulun OPS: 13). Yhteisenä päätavoitteena kaikenikäisille suomikoululaisille on tukea oppilaiden kotona opittua suomen kielen taitoa (Kauppila 2013).

Pariisin Suomi-koulun ryhmä Ilvekset, johon osallistuvat 6–10-vuotiaat suomikoululaiset ja jossa opiskellaan suomalaisen peruskoulun ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää, käyttävät oppikirjanaan Kirjakuja-aapista ja -tehtäväkirjaa (Kauppila 2013). Tutkimukseeni osallistuneet lapset kuuluvat valtaosin tähän ikähaitariin. Siksi on mielekästä tarkastella, millaista opetusta Suomi-koulu tarjoaa heidän ikäisilleen lapsille. Jokaisella koulukerralla pyritään opettelemaan uusi äänne, jonka kuuntelemista ja ääntämistä harjoitellaan erilaisten leikkien avulla (Kauppila 2013). Opetussuunnitelmassa äänneet ovat yhtenä sisältönä, ja opetuksen tavoitteissa mainitaan muun muassa äänneiden pituuden kuuleminen ja selkeän ääntämisen oppiminen (Pariisin Suomi-koulun OPS 2012: 9). Oppilaat harjoittelevat lyhyiden ja pitkien vokaalien ja konsonanttien sekä alku- ja loppuäänneiden tunnistamista. Kuuntelemisen taitoja harjaannuttaa lisäksi opettajan lukema kertomus ja äänikirjat, joita kuunnellaan jokaisella koulukerralla. (Kauppila 2013.)

Kauppila (2013) mainitsee erityisesti Ilvesten tarpeen oppia monipuolista sanastoa ja tavata toisia suomea puhuvia ikätovereita. Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaat laajentavat sana- ja käsitevarastoaan sekä oppivat kielestä puhumisen kannalta tärkeää sanastoa, kuten äänneen, tavun ja lauseen (Pariisin Suomi-koulun OPS 2012: 9). Kauppilan mukaan opetuksessa harjoitellaan termien käyttöä, koska käsitteet opitaan koulussa ranskaksi. Puhekieltä oppilaat osaavat melko hyvin, mutta tilausta on tuoreille lasten- ja nuortenkirjoille, joiden avulla kielitaitoa voi ylläpitää. Puhumista harjoitetaan muun muassa keskustelemalla

opettajan lukemasta kertomuksesta ja selostamalla äänikirjan tarina toisille lapsille opettajan tekemien kysymysten avulla. (Kauppila 2013.) Myös opetuksen tavoitteissa tuodaan esiin kertominen ja keskusteleminen luetusta tekstistä sekä sanojen merkitysten pohtiminen (Pariisin Suomi-koulun OPS 2012: 9).

Toisin kuin nuoremmat oppilaat Ilvekset opettelevat myös lukemaan ja kirjoittamaan. Luku- ja kirjoitusharjoitusten avulla opetellaan lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikoita. Tavoitteissa mainitaan suomen kirjain-äännevästävyyden oppiminen ja sen vertaaminen ranskan kieleen. (Pariisin Suomi-koulun OPS 2012: 9–10.) Oppilaat lukevat aapista omien taitojensa mukaan joko 2–3 lauseen jaksoissa tai poimalla yksittäisiä sanoja. He kirjoittavat esimerkiksi riimejä ja arvoituksia sekä tekevät tehtäväkirjasta tehtäviä. (Kauppila 2013.) Pariisin Suomi-koulun opetussuunnitelmassa (2012: 9) korostetaan kiinnostuksen synnyttämistä ja luovaa ilmaisua, kun puhutaan kirjoittamisesta. Aikaa ei kuitenkaan käytetä mallikirjaimiston opetteluun, sillä ranskalaista koulua käyvät oppilaat alkavat jo omaksua ranskalaisen kirjoitustyylin (Kauppila 2013).

Jotta ulkosuomalaisten lasten suomen kielen taitoa ovat omien vanhempien lisäksi tulevaisuudessakin turvaamassa Suomi-koulut, Suomen opetusministeriö kartoitti koulujen toimintaedellytyksiä. Kartoituksesta selvisi, että kouluilla on edessään kehittämistarpeita ja haasteita, jotka tulee ottaa vakavasti (Eichhorn 2006: 93–96). Näin Suomen onnistuneimpiin sivistysprojekteihin ulkomailla lukeutuvat Suomi-koulut pystyvät jatkossakin tarjoamaan ulkomailla pysyvästi tai väliaikaisesti asuville lapsille suomen kielen opetusta (Eichhorn 2006: 10).

Koulujen toiminta on raportin mukaan pitkälti sidoksissa ympäröiviin olosuhteisiin. Toimintamaan yhteiskunnalliset, poliittiset ja kulttuuriset olot määräävät paljon. Käytännölliset seikat, kuten etäisyys kotimaahan ja muihin Suomi-kouluihin ja suomalaisiin sekä oppilaiden jokapäiväisen koulun koulupäivän kesto ja koulumatkat vaikuttavat Suomi-koulujen toimintaan. (Eichhorn 2006: 56.) Monet seikat sanelevat siis sitä, millaista suomikoulutoimintaa on ylipäätään mahdollista järjestää.

Päivi Kauppilan sähköpostihaastattelussa kysyin myös opetuksen haasteita, joita Pariisin Suomi-koulu kohtaa. Kauppila (2013) esittää toiminnan järjestämisen haasteeksi määrärahat, joilla turvataan ylipäätään opetuksen järjestäminen ja joista päättää eduskunta Suomessa. Hän kuvaa ulkosuomalaislapset suomalaisen kulttuurin lähettiläinä ulkomailla, joten on tärkeää, että he säilyttävät kosketuksen juuriinsa ja suomen kieleen. Suomen kielen taito ei tule geneeissä, toisin kuin ihmiset saattavat ajatella. Opetuksessa ryhmän sisällä vallitseva heterogeenisyys ja kielitaitoerot sekä opetuksen eriyttämisen tarve erityisesti

vanhempien oppilaiden ryhmissä asettavat joskus haasteita opettajille. Käytännöllisiä arjen haasteita suomikoululaisille ja heidän vanhemmilleen tuovat raskaat työviikot ranskalaisessa koulussa, minkä oheen tulee Suomi-koulun antama opetus. (Kauppila 2013.)

Opetusministeriön raportissa (Eichhorn 2006: 20, 56) annetaan suuresti painoarvoa suomalaisten oppilaiden vanhempien toiminnalle. Vanhempien myönteinen suhtautuminen koulutyöhön ja heidän keskinäinen verkostoitumisensa ovat tärkeässä asemassa. Viime kädessä kyse on arvoista ja asenteista, sillä vanhemmilla on valta päättää, haluavatko he opettaa lapsilleen suomen kieltä ja kokevatko he suomen kielen tärkeänä identiteetin rakennusaineena. Tämän takia selvitin tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten vanhempien käsityksiä suomen kielestä ja sen oppimisen merkityksellisyydestä taustatietokyselyssä (ks. liite 3). Samalla kysyin perheen ja Suomi-koulun kielenkäyttötilanteista, sillä nämä kaksi ympäristöä valikoituivat selvästi keskeisimmiksi suomen kielen käyttöympäristöiksi lasten haastattelujen perusteella.

Lasten lähiympäristöllä, omalla perheellä ja Suomi-koululla, on merkittävä rooli suomen kielen siirtämisessä lapselle ja tämän kielitietoisuuden kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa kielen ja kielellisen tietoisuuden katsotaan muotoutuvan ja kehittyvän sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa kasvuympäristön kanssa. Taustalla on näkemys kielestä sosiokulttuurisena ja dialogisena ilmiönä. Kielitietoisuus ei kasva tyhjiössä eikä kaksikielinen lapsi ole erillään kieliympäristöistään. Lapsen oma perhe ja lapsen käymä Suomi-koulu ovat kielellisiä ympäristöjä, joissa lapsi elää ja kasvaa ja joissa hän harjaantuu suomen kielen käyttäjänä.

## 3 KIELITIETOISUUS

### 3.1 Kielitietoisuus käsitteenä ja tässä tutkimuksessa

Pro gradu -työssäni tutkin kaksikielisten ranskalais-suomalaisten lasten metakielellistä tietoisuutta. Metakielellinen tietoisuus on aihe, jossa on tutkittu olevan eroa yksi- ja kaksikielisten välillä (Bialystok 2001). Se nousi esille omassa kandidaatintyössäni, jossa tarkastelin kaksikielisten lasten kieli-identiteettiä. Proseminaarityötäni varten tekemissäni haastatteluissa eräs lapsi puhui osaamistaan kielistä ja vertaili Ranskassa ja Kanadassa puhuttavia ranskan kieliä. Samalla hän tuli tehneeksi huomioita kielen ääntämisestä.

**Kielellisen tietoisuuden** (metalinguistic awareness<sup>6</sup>) käsitteen, osatekijöiden tai kehittymisen määrittely ei ole mutkatonta. Käsitys tietoisuuden luonteesta vaikuttaa siihen, kuinka ymmärrämme kielitietoisuuden käsitteen (Dufva ym. 1996). Samaa tarkoittavista asioista käytetään erilaisia nimityksiä (esimerkiksi synonyyminomaisesti käytetään käsitteitä metakielelliset taidot, prosessit tai tiedot) tai käsitteitä sekoitetaan keskenään (Gombert 1992: 5).

Toisistaan on erotettava **metakielellinen tieto** (metalinguistic knowledge), **taito** (ability) ja **tietoisuus** (awareness). Bialystokin (2001: 123–124) mukaan metakielellisellä tiedolla viitataan abstraktiin tietoon kielestä ja sen rakenteesta. Se ei ole sama asia kuin kielioppitieto eli tieto tietyn kielen rakentumisesta tai kielellinen tieto<sup>7</sup>, jota käytämme kommunikoidessamme toistemme kanssa. Metakielellistä tietoa on esimerkiksi ymmärrys siitä, että sanajärjestyksen muuttaminen lauseessa saattaa muuttaa lauseen merkitystä. Metakielellinen taito puolestaan on kykyä soveltaa tuota tietoa käytäntöön. Tietoisuus taas vaatii parikseen tarkkaavaisuutta, joka kohdistetaan tiettyihin kielen ominaisuuksiin, jolloin puhutaan metakielellisestä tietoisuudesta. (Bialystok 2001: 126–127.)

Tiedon hallintaan kuuluu kognitiivisten prosessien säätely ja ohjaaminen (Alanen 2006: 12). Gombertin (1992: 13) mielestä on syytä puhua **metakielellisistä toiminnoista** (metalinguistic activities), joissa yhdistyvät kielenkäytön tietoinen reflektointi ja kielenkäyttäjän kielen prosessointikeinojen hallinta. Metakielellinen tietoisuus siis tarkoittaisi 1) kielen tarkastelua kohteena ja 2) kielenkäytön tietoista ohjaamista ja hallintaa. Tässä tutkimuksessa kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kykyä reflektoida tietoisesti kieltä, sen

<sup>6</sup> Synonyymeina käytetään tutkimuksessa termejä metakielellinen tietoisuus ja kielitietoisuus, joita käytän myös tässä tutkimuksessa viittaamaan samaan ilmiöön.

<sup>7</sup> Kielentutkimuksen sanoin kompetenssi (Alanen 2006: 12).



muotoa ja merkitystä. Samalla siihen sisältyy tietoisuus kielen eri varianteista sekä taito hallita omaa kielenkäyttöään ja käyttää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. (Alanen 2006: 11–13, Lehtinen 2002: 33.) Tutkimuksessa kaksikielisten lasten kielitietoisuus näkyy siinä, miten he puhuvat kielistä sekä miten he käyttävät ja osaavat kieliä.

Kielellisen tietoisuuden osa-alueet voidaan jakaa fonologiseen, syntaktiseen, semanttiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen, jolloin yksilö ohjaa ja suunnittelee tietoisesti kielellistä prosessointiaan näillä kielen eri osa-alueilla (Gombert 1992: 13). Tiedostamattomien ja tiedostettujen kielen hallinnan prosessien erottelu on näyttäytynyt käytännössä hankalaksi (Alanen 2006: 12–13). Gombertin (1992: 10) mukaan **epilingvistiset toiminnot** (epilinguistic activities) ovat varhaislapsuuden metakielellisiä toimintoja, joista puuttuu yksilön tietoinen ohjaus.

Lapsi oppii kieltä ja kielestä omien huomioidensa ja aikuisen ohjauksen avulla. Suullinen viestintä muokkaa kielitietoisuutta ennen koulua, jossa puolestaan kirjoitetun kielimuodon ja lukutaidon oppiminen suuntaa kielellistä tietoisuutta. (Dufva 2000: 75.) Tutkimuksessani katson kaksikielisen lapsen metakielellisen tietoisuuden kehittyvän niissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa kielen oppiminen ja kielen käyttö tapahtuu. Se, miten kielestä puhutaan, ohjaa kielestä ajattelua (Alanen 2006: 22). Näkökulma kielelliseen tietoisuuteen on sosiokognitiivinen, eli yksilön kognitiivista maailmaa tutkitaan kontekstissa. Vaikka kielen prosessointi ja kielenoppiminen on kognitiivista toimintaa, on kieliympäristöllä vaikutusta lapsen kielitietoisuuden kehittymiseen. Ympäristöllä tarkoitetaan lähiympäristöä, jonka kielelliset ja kulttuuriset käytänteet vaikuttavat lapsen toimintaan, sekä toisaalta laajempaa länsimaista kulttuuris-historiallista kontekstia. (Dufva 2000: 73.)

Tämän tutkimuksen osallistujat käyttävät suomea ympäristössä, jossa kielen käyttömahdollisuudet ovat rajatummat kuin Suomessa asuvilla lapsilla. Kielellisen tietoisuuden rakentumisessa ympäristön tuki on keskeinen. Pariisin Suomi-koulun, lasten perheiden ja erilaisten suomenkielisten yhteisöjen roolit korostuvat lapsella, joka elää pääosin ranskankielisessä ympäristössä.

Tutkimuksessani tarkastelen lasten kielitietoisuutta ja kielenoppimista sosiokulttuuristen ja dialogisten ajattelutapojen kautta. Sosiokulttuurisen teorian oppi-isänä pidetty venäläinen Lev Vygotski kirjoittaa yhteyksistä oppimisen, ajattelun ja tietoisuuden välillä. Itsesäätelyllä on tässä keskeinen rooli, sillä se on yhdistävä linkki oppimisen ja tietoisuuden kesken. Itsesäätely tarkoittaa yksilön kykyä ohjata omaa toimintaansa. Kieli on puolestaan itsesäätelyn kehittymisen mahdollistaja, sillä itsesäätelyn juuret Vygotski näkee niissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsi on elämässään toiminut. (Alanen

2006: 15–17.) Dialogisen ajattelutavan mukaisesti lapsen kieliympäristö on moniääninen, koska vaihtelevat kielenkäytön kontekstit tuovat oman variaationsa kieleen (Dufva 2006: 43–44).

Kielen tietoinen reflektointi auttaa kehittymään omien kognitiivisten prosessien hallinnassa, mikä edesauttaa kielen oppimista. Kielenkäytön suhde tietoisuuteen, ajatteluun ja oppimiseen kiinnosti suuresti Vygotskia. (Alanen 2006: 16–17.) Jo Vygotski huomasi aikanaan tietoisuuden merkityksen kielenoppimisessa, ja monet tutkijat Vygotskin jälkeen ovat tarkastelleet kielitietoisuuden kehittymistä monissa kielenoppijaryhmissä.

### **3.2 Useamman kuin yhden kielen vaikutus ihmisen aivoihin**

Maailman väestöstä yli puolen voidaan katsoa olevan kaksikielisiä (Baker 2006: 68). Euroopan Unionin alueella jopa 56 prosenttia ihmisistä kokee olevansa toiminnallisesti kaksikielisiä (European commission 2006). Kaksikielisten ihmisten huomattava lukumäärä antaa aiheen tutkia tarkemmin sitä, miten kaksikielisyys vaikuttaa ihmisaivoihin. Karttuvan tutkimustiedon mukaan yksi- ja kaksikielisten välillä on eroja heidän aivojensa kognitiivisten kykyjen kehityksessä, suorituskyvyssä ja heikkenemisessä. Uusimman tutkimustiedon pohjalta on ymmärretty, että kaksikielisyydellä ei ole myönteisiä vaikutuksia vain lapsen kognitiiviseen kehitykseen vaan että se jopa ehkäisisi kognitiivista rappeutumista aikuisiällä. Kaksikielisyys viivästyttää dementian oireiden puhkeamista, mikä on viimeaikaisten tutkimusten merkittävä löytö väestön yhä ikääntyessä. (Bialystok ym. 2012: 240.)

Miten aivojen kognitiivisten toimintojen väliset erot yksi- ja kaksikielisillä sitten selittyvät? Tutkimusten mukaan intensiiviset ja lyhyetkin kokemukset muokkaavat aivojamme ja aivoissa tapahtuu oppimista. Esimerkiksi videopelien pelaus muovaa ihmisaivoja. Kaksikielisyys on toisenlainen kokemus; se on yleensä elämäntilanteen myötä koettu pitkäaikainen ja intensiivinen tapahtuma. Se muovaa ihmisen aivoissa olevia kognitiivisia verkostoja ja tätä kautta yksilön kykyjä. (Bialystok 2011: 229, 233.) Kaksikielisen aivot harjaantuvat hänen oppiessaan usempaa kuin yhtä kieltä. Kieli on osa muita henkisiä toimintoja, joten kielitaidon lisäksi kaksikielisyys kehittää ihmisen kognitiivisia kykyjä. Useamman kielen käyttö antaa siis kognitiivisia haasteita ihmisaivoille.

Runsas psykolingvistisen alan tutkimusaineisto vahvistaa, että kaksikielisillä molemmat kielialueet aivoissa aktivoituvat jopa yksikielisissä tilanteissa (Bialystok 2011: 229). Kaksikielisen on aina valittava kielen tyyliä tai oikean sanamuodon lisäksi se kieli,

joka sopii kyseiseen tilanteeseen. Kaksikielinen ohjaa tarkkaavaisuuttaan kahden kielen välillä, jolloin kielellinen prosessointi asettaa haasteita kognitiiviselle järjestelmälle. Kielenkäyttötilanteeseen liittyy myös ei-kielellistä prosessointia, esimerkiksi huomion kohdistamista. Kahden kielen sekä kielenkäytön kontekstin, puhujan ja muiden ympäristön vihjeiden jatkuva tarkkailu sitouttaa kaksikielisen aivot työhön jo aivan tavallisessa arkipäivän keskustelussa. (Bialystok ym. 2012: 241–242, 245–246.)

Kaksikielisten on huomattu pystyvän säätelemään yksikielisiä paremmin omia kognitiivisia prosessejaan eli kognitiivisten kykyjen joukkoaan. Tämä näkyy siten, että esimerkiksi keskustelun aikana he kykenevät sulkemaan häiritsevät tekijät huomionsa ulkopuolelle, kohdistamaan tarkkaavaisuutensa haluamaansa asiaan sekä suorittamaan työmuistin toimintoja yksikielisiä sujuvammin. Näille taidoille on ominaista, että ne kehittyvät myöhään ja rappeutuvat varhain. Ne tukevat ongelmanratkaisua ja tarkkaavaisuuden ylläpitoa. Lisäksi näiden kognitiivisten kykyjen on todettu vaikuttavan suotuisasti lasten akateemiseen menestykseen. (Bialystok ym. 2012: 241.)

### **3.3 Kaksi- ja monikielisten kielitietoisuuden tutkimus**

Tietoisuuden ja kielellisen tietoisuuden merkitys toisen ja vieraan kielen oppimisessa on otettu aiempaa enemmän huomioon viimeisten vuosikymmenien aikana (Alanen 2006: 19). Soveltavan kielentutkimuksen alueella on tutkittu tietoisuuden, kielenoppimisen ja kielenopetuksen yhteyttä aikuisilla kielenoppijoilla (ks. Dufva ym. 1996). Kielitietoisuuden kehittymistä lapsilla on kartoitettu tarkemmin psykologian ja soveltavan kielitieteen aloilla sen sijaan vasta viimeisen parin kolmenkymmenen vuoden aikana. Erityisesti yhteys lapsen äidinkielen kehittymisen, kielitietoisuuden ja lukemaan oppimisen välillä on kiinnostanut tutkijoita. Lisäksi tutkimuksen kohteena on ollut kaksikielisten lasten kielitietoisuus ja kielenoppiminen. (Alanen 2006: 9.)

Kaksi- ja monikielisyyden vaikutuksista ihmisen kognitiivisiin kykyihin on taitettu peistä jo kauan. Kaksikielisyyden ja kielitietoisuuden suhteesta on saatu vaihtelevia tuloksia. Ilmiöiden välillä on todettu joko myönteinen vaikutus, kielteinen vaikutus tai ilmiöiden välillä ei ole todettu vaikutusta toisiinsa. (Bialystok 1988: 560.) 1920-luvulta 1960-luvulle tutkimuksissa raportoitiin eroista yksi- ja kaksikielisten välillä älykkyyttä mittaavissa testeissä. Kaksikielisyydellä nähtiin olevan vahingollisia seurauksia yksilölle erityisesti kielellisissä tehtävissä. (Baker 2006: 147.) Varhaisten älykkyyttä mittaavien testien

seurauksena pitkälle 1900-luvulle asti uskottiin, että useamman kuin yhden kielen ympärillä kasvaminen vaikuttaa häiritsevästi lapsen akateemiseen ja älylliseen suoriutumiseen. Varhaisissa kaksikielisyystutkimuksissa varoiteltiin kaksikielisyuden vaikuttavan tuhoisasti lapsen kognitiiviseen kehitykseen. (Bialystok 1988.)

Varhaisissa kaksikielisten lasten älykkyyttä mittaavissa tutkimuksissa oli kuitenkin vakavia metodologisia puutteita. Ongelmia oli kolmenlaisia: lasten sosioekonomisia taustoja ei tarkastettu, älykkyytestit oli standardoitu erilaiseen kulttuuriin kuin mistä kaksikieliset tulivat ja osallistujien kaksikielisyuden astetta ei kontrolloitu. (Tunmer & Myhill 1984: 169–172.) García & Náñez (2011: 81–82) näkevät poliittiset ja sosiaaliset syyt motivaationa älykkyyserojen etsimiseen etnisten ryhmien välille 20-luvun Yhdysvalloissa, kun maahan pääsyä haluttiin rajoittaa siirtolaisuusaallon aikana.

Baker (2006: 144–147) käsittelee varhaisen kaksikielisyystutkimuksen heikkouksia. Älykkyyden objektiivinen määrittely ja mittaaminen on hankalaa, mikä tekee älykkyystesteistä kiistanalaisia. Suuri osa testeistä oli englanniksi, ja kaksikieliset joutuivat tekemään testin heikommalla kielellään. Testeissä käytettiin keskiarvoja eikä tuloksiin vaikuttavia muuttuvia tekijöitä aina kontrolloitu. Monissa testeissä osallistujamäärä oli riittämätön eikä satunnaisotannalla saatuja tuloksia olisi voitu yleistää koskemaan kaksikielisiä laajemmin. Merkittävimpänä puutteena Baker (2006: 147) nostaa esiin sen, että yksi- ja kaksikielisten koeryhmiä ei verrattu keskenään, jolloin ryhmät saattoivat erota toisistaan esimerkiksi sosioekonomisen aseman, iän, koulutuksen ja ympäristön (lisäävä tai vähentävä kieliympäristö) suhteen. Useissa varhaisissa tutkimuksissa kaksikielisillä raportoitiin olevan yksikielisiä ikätovereitaan heikompi kielellinen taito ja käsitteenmuodostuskyky. Niinpä vuosikymmenten ajan vallitsi uskomus, että kaksikieliset lapset kärsivät mielen sekasorrosta ja kielellisestä jälkeenjääneisyydestä. (Tunmer & Myhill 1984: 169–172.)

Neutraali aikakausi, jolloin tutkimukset eivät vahvistaneet kognitiivista etua yksi- tai kaksikielisille, on tärkeä murroskohta tutkimushistoriassa. Ensimmäistä kertaa vanhemmat ja kasvattajat saivat tukea lastensa kaksikielisyteen kasvattamisessa, ja lujaan juurtuneet uskomukset kahden kielen haitallisuudesta pystyttiin kyseenalaistamaan. (Baker 2006: 148.) Cumminsin (1986: 6) kynnyshypoteesin mukaan lapsen on saavutettava tietty taso toisessa kielessä ennen kuin kaksikielisyuden myönteiset vaikutukset lapsen kognitioon pääsevät esiin. Hakuta & Diaz (1985) puolestaan huomasivat, että tasapaino lapsen eri kielten välillä vaikuttaa lapsen kielitietoisuuteen. Nykyään tiedetään, että tärkeä huomioitava tekijä tutkittaessa kaksikielisyuden vaikutusta ihmisaivoihin on kaksikielisyuden aste. Kaikissa

tutkimuksissa kaksikieliset eivät menesty yksikielisiä paremmin, ja tuloksiin vaikuttavat esimerkiksi osallistujien kaksikielisyyden aste ja kielihistoria. (Bialystok ym. 2012: 246.)

Kaksikielisyyden ja kognition tutkimuksessa tapahtui merkittävä käänne vuonna 1962 kanadalaisten Pealin ja Lambertin tutkimuksen myötä. Tutkijat kuvasivat ensimmäisinä kaksikielisyyden myönteisiä vaikutuksia lasten kognitiviisiin ja kielellisiin taitoihin. Kognition määritelmä laajeni, kun älykkyyden mittaamisesta siirryttiin muun muassa ajattelun strategioiden huomioimiseen. (Baker 2006: 148.) Tällä kertaa tutkimukseen osallistuvien lasten sosiaalinen luokka, koulutuspolku, ikä ja kaksikielisyyden taso kontrolloitiin. Tutkijat toteuttivat laajamittaisen testisarjan Montrealissa asuville, ranskaa puhuville yksikielisille lapsille sekä englantia ja ranskaa puhuville kaksikielisille lapsille. Kaksikieliset suoriutuivat sekä verbaalisissa että nonverbaalisissa älykkyytstesteissä paremmin kuin yksikieliset. (Tunmer & Myhill 1984: 172.) Tutkimuksesta on kuitenkin huomioitava se, että osallistujat olivat tasapainoisia kaksikielisiä ja heidän sosiokulttuurisia taustojaan<sup>8</sup> ei kontrolloitu (Baker 2006: 149–150).

Vaihtoehtoisten ratkaisujen löytämisen sijaan älykkyytstesteissä vaaditaan yhtä oikeaa vastausta, mikä ei kysy **luovaa ajattelua** (divergent / creative thinking) (Baker 2006: 152). Ianco-Worrall (1972: 1392) testasi 4–9-vuotiaiden yksi- ja kaksikielisten lasten kykyä 1) erottaa sanan merkitys ja se, miltä sana kuulostaa, toisistaan sekä 2) ymmärtää asian ja sille annetun nimen sattumanvarainen suhde. Ensimmäisessä kokeessa lapsilta muun muassa kysyttiin: ”I have three words: *cap*, *can*, and *hat*. Which is more like *hat*, *can* or *cap*?” Tulosten mukaan jo 4–6-vuotiaina kaksikieliset tekivät yksikielisiä useammin valinnan sanan merkityksen perusteella, eli kaksi tai kolme vuotta aiemmin kuin yksikieliset. Toisessa kokeessa kysyttiin esimerkiksi: ”Suppose you were making up names for things, could you then call a cow “dog” and a dog “cow”?” Kaksikielisille nimet ja asiat olivat erillisiä, eli he ymmärsivät nimien olevan vaihdettavissa toiseen. (Ianco-Worrall 1972: 1394–1395, 1398–1399.)

Kaksikielisyyden suotuisasta vaikutuksesta lapsen kognitiivisiin taitoihin raportoi myös Ben-Zeev (1977: 1012), joka tutki 5–8-vuotiaiden yksi- ja kaksikielisten taitoa korvata sana toisella sanalla lauseessa. Tämä vaati lapsilta sanan merkityksen ja sen semanttisen viittaussuhteen huomiotta jättämistä eli kykyä käsitellä sanoja irrallisina yksikköinä. Kaksikieliset osoittivat yksikielisiä suurempaa ymmärrystä lauseen syntaktisen rakenteen

---

<sup>8</sup> Sama sosioekonominen luokka ei poista kulttuurisia eroja perheiden välillä. Baker (2006: 149–150) antaa esimerkin kahdesta lapsesta, jotka täsmäävät iän, sukupuolen, asuinpaikan ja vanhempien ammatin suhteen mutta joiden kulttuuriset taustat eroavat merkittävästi ja voivat näin vaikuttaa kaksikielisen lapsen korkeampaan älykkyydosamäärään.

sopimuksenvaraisuudesta. Kahden erilaisen kielisysteemin omaksuneilla kaksikielisillä oli tutkimuksen mukaan valmius kielten rakenteiden analyttiseen käsittelyyn. (Ben-Zeev 1977: 1016–1017.)

Kaksikielisyyden vaikutusta lasten kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen on tutkinut kahdenkymmenen vuoden ajan kanadalainen Ellen Bialystok, joka on paneutunut työssään tarkemmin kahteen kielitietoisuuteen vaikuttavan tekijän rooliin aiempien ristiriitaisten tutkimustulosten selvittämiseksi. Bialystokin mukaan metakielellisten tehtävien prosessoinnin kaksi perusmekanismia ovat 1) **kielellisen tiedon analyysi** (analysis of linguistic knowledge) ja 2) **kontrolli** (control of linguistic processing) (Bialystok 1988: 561).

Bialystokin raportoimassa tutkimuksessa mukana oli 6–7-vuotiaita lapsia, joista 20 yksikielistä englanninkielistä lasta, 20 osittain kaksikielistä ranskaa ja englantia puhuvaa sekä 17 ranskaa ja englantia sujuvasti puhuvaa kaksikielistä lasta. Kielitaito mitattiin virallisissa ranskan ja englannin kielitaitotesteissä. Osittain kaksikieliset lapset olivat ranskankielisessä kielikylypohjelmassa, kun taas täysin kaksikieliset kävivät ranskalaista koulua. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten koulut sijaitsivat lähellä toisiaan Torontossa, ja lasten sosioekonomiset taustat olivat yhteneväiset.

Tutkimustehtäviä oli kolme. Ensimmäisessä tehtävässä, jossa lapselta vaadittiin omien kognitiivisten prosessien säätelyä eli tietoa kielellisten ongelmien ratkaisumahdollisuuksista ja taitoa toteuttaa oikeita ratkaisumalleja, lapsen oli ymmärrettävä sanan muodon ja sen merkityksen mielivaltainen suhde. Toinen tehtävä edellytti kykyä määrittellä sanan käsite ja samalla tiedon analysointitaitoa. Kolmas tutkimustehtävä vaati kielitiedon analysointia. Siinä lapsen piti kieliopillisen ja syntaktisen tietonsa avulla ratkaista ongelmia lauseiden sanajärjestyksessä, aikamuodoissa ja kongruenssissa. Testit toteutettiin englanniksi, minkä pystyy lukemaan eduksi yksikielisille englantia puhuville lapsille. (Bialystok 1988: 562–563.)

Tulokset tukivat tutkimushypoteesia, jonka mukaan kaksikieliset pärjäävät paremmin kielellistä tietoisuutta vaativissa tehtävissä. Molemmilla kielillään sujuvasti kommunikoivat kaksikieliset lapset pärjäsivät parhaiten ja yksikieliset heikoimmin, kun ryhmien välillä oli eroja tehtävien tuloksissa. (Bialystok 1988: 563.)

Esimerkiksi sananhahmottamistehtävässä sujuvasti kaksikielisten määritelmät sanasta eivät riippuneet tietyn sanan fonologisista ominaisuuksista, kuten heidän antamansa sanamääritelmät osoittavat: “words are combinations of letters that mean something” tai “a sound that always means the same thing”. Osittain kaksikieliset vastasivat muun muassa nimeämällä joitakin sanoja, tai kuten eräs osallistujista kertoi: “a chair is a word because you

can sit on it”. Yksikieliset eivät useimmiten osanneet antaa vastausta sanan määritelmäksi. Kielitiedon analysointia vaativassa tehtävässä kaksikieliset lapset osoittivat ainoana ryhmänä ymmärrystä kielen abstrakteimmista ominaisuuksista, syntaksisäännöistä. Yksikieliset eivät kyenneet vielä analysoimaan kielen rakenteellisia ominaisuuksia. (Bialystok 1988: 564.)

Kielitietoisuutta mittaavat tehtävät vaativat lapsilta kielellisen tiedon analyysiä ja kognitiivisten prosessien kontrollia. Tiedon analyysillä viitataan kykyyn eritellä kielen ominaisuuksia ja ymmärtää kielen rakennetta, määritellä ja kuvailla kielen rakenteellisia ominaisuuksia. Syntaksi- ja sanatietoisuustehtävässä kysyttiin tiedon analysointikykyä. Sen sijaan sanan korvaaminen toisella ja lauseiden jakaminen, missä oli mukana harhaanjohtavia vihjeitä, vaati tarkkaavaisuuden säätelyä. Tällöin tiedon valikointi ja sen yhdistely (eli tiedon kontrolli) olivat keskiössä. (Bialystok 1988.) Kielitaidon parantuessa kielellinen tieto muuttuu siis analyttisemmäksi, ja toisaalta kielen hallinnan kehittyessä oppija ymmärtää paremmin kielen merkitykset (Alanen 2006: 20).

Bialystokin metakielellisen tietoisuuden tutkimusten tärkein tulos oli, että kaksikieliset saavuttavat yksikielisiä aiemmin kyvyn prosessoida kielellistä tietoaan, mitä tarvitaan esimerkiksi lukemisessa ja luetunymmärtämisessä. Toinen merkittävä tulos oli, että kaksikielisyyden aste on keskeinen tekijä siinä, miten kaksikielisyyys vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Metakielellistä tietoisuutta mittaavissa testeissä tulisi Bialystokin mukaan huomioida lapsen kielitaidon taso toisessa kielessä, kielten käyttötehtävät ja se sosiaalinen konteksti, jossa lapsi yleensä kieltä käyttää. Aiempien tutkimusten ongelmana Bialystok pitää sitä, että tutkijat ovat vertailleet keskenään lapsia, joilla yllä mainitut tekijät ovat vaihdelleet. Vasta tutkimukseen osallistuvien lasten taustatekijöiden huomioiminen antaa mahdollisuuden tehdä havaintoja kaksikielisyyden vaikutuksista kognitiiviseen kehitykseen. (Bialystok 1988: 566–567.)

Suomalaisessa koulukontekstissa on tutkittu lasten tietoisuutta heidän äidinkieltensä suomen ja ensimmäisen vieraan kielen englannin suhteesta. Jyväskylän yliopistossa toteutettiin vuosina 2001–2006 Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen -hanke, jossa tutkittiin koululaisia heidän kuutena ensimmäisenä kouluvuotenaan. Tarkastelun kohteena projektissa oli, miten lapset puhuvat kielestä ja sen oppimisesta sekä miten luokkahuoneessa tapahtuva toiminta ohjaa oppilaiden tietoisuutta kielestä ja sen kautta oppimista. Hankkeessa tarkasteltiin kielitietoisuuden ja kielenoppimisen kehitystä. (Alanen 2006: 10, Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen 2012.)

Kielitietoisuuden katsottiin olevan tilanteinen ilmiö, joka esiintyy lapsen toiminnassa ja kehittyvä vuorovaikutustilanteissa. Aineiston keruussa käytettiin testejä, haastatteluja ja

luokkahuonenuhoituksia. Tutkimuksen paikkana oli koulu ja vieraan kielen luokkahuone, sillä koulu on yksi keskeisimmistä kielenkehityksen ympäristöistä lapselle. Opetuksen käytänteiden nähtiin suuntaavan oppijoiden tietoisuutta kielestä ja kielenoppimista. Kielitietoisuus näkyi konkreettisesti siinä, miten englannin kieltä käytettiin eri tehtävissä, miten kielestä puhuttiin ja miten sitä hallittiin. (Alanen 2006: 10, 23; Alanen & Dufva 2008: 226–227.)

Projektissa siis kartoitettiin lasten metakielellisen tietoisuuden luonnetta ja sitä, millaisia metakielellisiä taitoja ja tietoja oppijat kehittävät ensimmäisten kouluvuosiensa aikana. Lisäksi pohdittiin, missä määrin metakielelliset taidot ovat seurausta sosiaalisen ympäristön kielikäytännöistä. Äidinkielen ja vieraan kielen tiedon välisen yhteyden tutkiminen on tärkeää erityisesti lasten kielenopetuksesta vastaaville tahoille. (Sajavaara ym. 1999: 222, 225.) Tutkimustuloksia ja hankkeen kulkua on raportoitu lukuisissa artikkeleissa (esim. Sajavaara ym. 1999, Alanen & Dufva 2001, Dufva ym. 2001, Dufva ym. 2003, Alanen & Dufva 2008).



## 4 SOSIOKOGNITIIVISUUS KIELENOPPIMISESSA

Tutkimuksen taustalla vaikuttavat sosiokulttuurinen ja dialoginen viitekehys, mikä näkyy tiettyinä sitoumuksina kielen, ajattelun ja ihmisen toiminnan suhteen. Näitä sitoumuksia sekä niiden asettamia mahdollisuuksia ja rajoitteita tutkimuksen toteuttamiselle ja sitä kautta tulosten analyysille tarkastellaan tässä luvussa.

### 4.1 Dialoginen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa kielenoppimiseen

Kielentutkimuksessa sosiaalinen ja kognitiivinen näkökulma ovat vuorotelleet halki 1900-luvun. Vuorovaikutukselliset, diskursiiviset ja antropologis-kulttuuriset lähestymistavat kieleen edustavat kielentutkimuksen sosiaalisia näkökulmia, kun taas kognitiivisia näkökulmia ovat esimerkiksi chomskylainen kielitiede ja klassinen psykolingvistiikka, jotka näkevät kielen yksilön mielen ominaisuutena. Sosiokognitiivisuus yhdistää kielenoppimisen sosiaalisen ja kognitiivisen puolen. Yksilön kielen ja tietoisuuden alkuperän ajatellaan olevan sosiaalisessa maailmassa, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ihmisen psykologisen maailman eli kognition kanssa. (Dufva 2012.)

Käsitys kielen luonteesta on omassa tutkimuksessani sosiokognitiivinen. Teoreettisessa viitekehyksessä nojaan vahvasti Jyväskylän yliopistossa toteutettuun monivuotiseen Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen - tutkimusprojektiin, jossa lasten kielitietoa ja vieraan kielen oppimisen suhdetta tarkasteltiin koulun sosiaalisessa kontekstissa (Alanen & Dufva 2001: 25–26). Kognitiivisten ja sosiaalisten suuntausten yhteensulauttaminen metakielellisen tietoisuuden tarkastelussa oli yksi tutkimustavoitteista. Tämä tehtiin tutkimalla erilaisia kielitietoisuuden kehittämissympäristöjä. (Sajavaara ym. 1999: 225.) Sosiokulttuurista ja dialogista näkökulmaa hyödyntävää luokkahuonekontekstiin ja kielelliseen toimintaan keskittyvää tutkimusta vieraan kielen alalla on tehty Suomessa varsin vähän (Alanen & Dufva 2008: 229).

Projektin taustalla vaikuttivat dialoginen ja sosiokulttuurinen ajattelutapa, joilla tarkoitetaan 1800–1900-luvuilla eläneiden venäläisten Mihail Bahtinin ja Lev Vygotskin teoreettisia kannanottoja kielestä, kognitiosta, kommunikaatiosta ja kielen oppimisesta (Dufva 2012). Bahtin ja Vygotski eivät jättäneet jälkeensä yhtenäisiä teorioita, eikä kumpikaan heistä

ollut kielitieteilijä. Sen sijaan heidän ajatuksistaan ovat ammentaneet lukuisat eri tutkijat, jotka ovat kehittäneet niitä eteenpäin. (Alanen 2000: 95–96, Dufva 2006: 38–40.)

Eri tieteenaloilla on saatu yhä enemmän todisteita kulttuurin, kielen ja kognition välisistä yhteyksistä. Sosiaalitieteissä on tutkittu sitä, kuinka kulttuuri vaikuttaa ihmisen mieleen ja neurotieteiden tutkimuksissa on paljastunut, että ihmisaivojen kuorikerrokset ovat muokkautuneet kehityshistorian saatossa saatujen kokemusten myötä. Sosiokulttuurinen ajattelutapa tarjoaa viitekehyksen, jossa sosiaalisten suhteiden ja kulttuuristen työkalujen tärkeys ihmisajattelun muovautumisessa korostuvat. Osallistuminen yhteisön toimintaan ja työkalujen, kuten kielen, käyttö vaikuttavat voimakkaasti yksilön kognitiiviseen kehitykseen. (Lantolf & Thorne 2006: 1–2.)

Kieli on yhdistävä linkki sosiokulttuurisuuden ja dialogismin välillä. Dialogismissa ajatellaan, että ihminen käy dialogia muiden ihmisten ja ulkomaailman kanssa ja tästä dialogista syntyy yksilön tietoisuus. (Alanen & Dufva 2001: 27.) Perusolettamuksena on, että kieli on monimuotoista ja se opitaan osallistumalla vuorovaikutustilanteisiin (Dufva 2006: 42–43). Dialogismi sopii erityisen hyvin täydentämään sosiokulttuurista teoriaa, sillä Mihail Bahtinin dialoginen kielikäsitelmä syntyi vastareaktionä de Saussuren kielikäsitelmälle, jossa Bahtinin mukaan kieli eristettiin ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä tehtiin abstrakti monologinen kokonaisuus (Lantolf & Thorne 2006: 9–10).

Kaksikielisen ranskansuomalaisen lapsen kieliympäristön kartoittaminen ja ympäristön kielen oppimiselle tarjoama tuki ovat keskeisiä kiinnostuksen kohteitani tutkimuksessani. Millainen on lapsen kieliympäristö, ja millaista tukea lapselle on tarjolla kielen oppimisessa sekä kielitietoisuuden kehityksessä? Lähtökohta on Sajavaaran ym. (1999) projektin tapaan se, että lapsen metakielelliseen pohdintaan vaikuttaa sosiokulttuurinen ympäristö ja sen kielelliset käytänteet, eikä se siten ole ainoastaan lapsen oman kognition aikaansaannos. Kielitietoisuuden analysoinnissa ei keskitytä lasten yksittäisille sanoille antamiin merkityksiin vaan tutkitaan heidän kielellistä toimintaansa, siis esimerkiksi lapsen ja tutkijan välisiä dialogeja. Tutkimuksessa kielellinen tietoisuus näkyy lapsen tietona kielen rakenteesta ja käytöstä, ja se ilmenee lapsen kielellisessä käyttäytymisessä haastattelutilanteessa (Alanen 2000: 111–113).

Vygotski vieroksui perinteisiä kehityspsykologisia testejä, koska ne keskittyivät lapsen tuotokseen (eli oppimishistoriaan) eikä kehitysprosessi pääse niissä näkyville (Vygotski 1978: 61–62). Tässä tutkimuksessa aineiston keruun tavaksi valittiin haastattelu, jossa päästään tarkastelemaan haastateltavien kielenkäyttöä konkreettisessa tilanteessa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa yhdistyvät sosiaalinen ja psykologinen

puoli: tutkija ja haastateltava rakentavat merkitykset yhdessä, mutta haastateltava tuo tilanteeseen myös omat subjektiiviset näkemyksensä ja kokemuksensa. (Dufva 2011: 132, 142.)

Haastattelukysymyksiin vastaaminen on toimintaa, jossa lapsi joutuu punnitsemaan metakielellisiä tietojaan ja taitojaan (Alanen & Dufva 2001: 27). Pelkillä kvantitatiivisilla testeillä ei tavoiteta sosiaalisen vuorovaikutustilanteen moninaisuutta (Alanen 2000: 116). Haastattelutilanteessa yhteistä ymmärrystä voidaan luoda vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, jolloin esimerkiksi tutkimuksen käsitteitä tarkastellaan lapsen omista lähtökohdista käsin. Tutkimushaastatteluissa muun muassa kysyin sanastoesimerkkien avulla, miten lapsi ymmärtää ranskalaisten artikkelien merkityksen ja käytön tai miten lapsi vertailee eri sanojen pituuksia toisiinsa. Lapsille pitäisikin antaa sananvaltaa keskustelemalla heidän kanssaan kielestä ja sen käsitteistä. Puheella kielestä on tärkeä osa kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. (Dufva ym. 2001: 44.)

## 4.2 Mihail Bahtin ja dialogismi

Venäläinen Mihail Bahtin (1895–1975) kehitti dialogista kielikäsitystä 1920-luvulta alkaen vastareaktiona ajan kieli- ja kirjallisuustieteissä hallinneille strukturalismille ja formalismille. Bahtin kuului älykköjen keskusteluryhmään yhdessä Valentin Vološinovin kanssa, josta tuli myöhemmin hänen läheinen työtoverinsa. Filosofina itseään pitänyt Bahtin kirjoitti erityisesti kirjallisuuteen ja kulttuurintutkimukseen liittyen. (Lähtenmäki 2002: 179–180, Holquist 1990: 2–3.)

Bahtinin tärkeintä ideaa, dialogisuutta, on viime aikoina sovellettu muun muassa kehityspsykologian ja kielentutkimuksen aloilla (Alanen & Dufva 2001: 25, 27). Dialogisuudessa kieltä tarkastellaan sosiaalisen vuorovaikutuksen työkaluna. Kielelle ominainen monimuotoisuus ja variaatio heijastavat sosiaalisen yhteisön moninaisuutta. (Lähtenmäki 2012.) Yksilön, kulttuurin ja ihmistä ympäröivän todellisuuden moniäänisyyden ymmärtäminen on Bahtinin keskeinen anti tieteelliselle tutkimukselle (Alanen & Dufva 2001: 27).

Bahtinin jälkeen tutkijat, kuten Martin Buber, Jürgen Habermas ja Hans Gadamer, ovat kehittäneet dialogin käsitettä (Sullivan 2012: 2). Suomalaisessa kielitieteessä dialogisuutta ovat määritelleet muun muassa Dufva (2006), Lähtenmäki (2002) sekä Aro (2009), joka on tutkinut dialogisesti rakentuneita lasten kielikäsitteitä.

Bahtinin (1986: 138) mukaan tieto, joka meillä on, muodostuu dialogissa toisten ihmisten ja ympäristömme kanssa. Havaitsemme maailman ympärillämme omin aistein, mutta opimme sanat havaintojemme kuvaamiseen toisilta ihmisiltä. Samalla tulemme tietoiseksi itsestämme toisten avulla. Ihmisen tietoisuus on bahtinilaisen ajattelun mukaan lähtökohdiltaan sosiaalinen, ja tajuntamme rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa.

I realize myself initially through others: from them I receive words, forms, and tonalities for the formation of my initial idea of myself. – – a person's consciousness awakens wrapped in another's consciousness. (Bakhtin 1986: 138.)

Dialogiin ovat kiinnittyneinä ihmisten henkilökohtaiset arvot ja näkemykset, joita he vaihtavat keskinäisessä kanssakäynnissä (Bakhtin 1986: 138). Dialogi esiintyy Bahtinin mukaan kaikilla eri tasoilla: kielen sisällä olevissa sanoissa, ihmisten välillä yhteiskunnassa ja organismien välillä ekosysteemissä. Se on peruskäsite, jota voi luonnehtia olemassaolon edellytykseksi. Kieli on kaikkein voimakkain väline, jolla dialogisia suhteita ylläpidetään. (Holquist 1990: 41.)

Kieli koostuu Bahtinin mukaan lausumista, jotka ovat sosiaalisen kanssakäymisen ainutkertaisia, kuulijalle tietystä ajassa ja paikassa suunnattuja yksiköitä. Lausumilla on aina sidos aiempiin käyttökonteksteihinsa, ja ne kantavat mukanaan tietynlaisia tapoja jäsentää todellisuus. Kieli ei ole luonteeltaan yhtenäinen vaan kerrostunut, ja se on käyttäjiensä ideologisten arvojen kauttaaltaan värittävä. (Bakhtin 1981: 288, 293; Lähteenmäki 2002: 190.)

Vaihtelu ja monimuotoisuus kuuluvat kielen luonteeseen. Kieli on Bahtinin (1981: 291) mukaan **heteroglossinen** (heteroglot) kokonaisuus, joka koostuu erilaisista sosiaalisista ja ideologisista puhetavoista, jotka kantavat mukanaan omaa historiaansa ja omia näkökulmiaan. Erilaisille vuorovaikutustilanteille tyypillisistä lausumista Bahtin (1986: 60) käyttää käsitettä puheenlajit (speech genres). Alueellinen, tilanteinen ja sosiaalinen vaihtelu on kielen ydinpiirre. Kieli koostuu eri murteista, slangeista, korostuksista, erilaisista sosiaalisista puhetavoista ja puheen ja kirjoituksen erilaisuudesta. (Dufva 2006: 44–45.)

Heteroglossia viittaa luonnollisen kielen sisällä olevaan sosiaaliseen kerrostuneisuuteen ja varioivuuteen, mikä näkyy erityisen hyvin monikielisen lapsen elämässä. Ranskalais-suomalaisen lapsen ympäristö ja sen kielelliset käytännöt vaikuttavat lapsen tekemiin havaintoihin kielestä. Todellisuus on dialogismin mukaan kirjavaa ja monimuotoista (Dufva 2006: 45). Tutkimuksessani selvitän, millaisia puhetapoja

kaksikielinen lapsi käyttää puhuessaan suomea ja ranskaa (ja suomesta ja ranskasta), eli miten kielen heteroglossisuus näkyy lapsen puhuessa kieltä ja kielestä. Sanat kaiuttavat erilaisia merkityksiä eri ryhmiin identifioituville ihmisille, joten erilaiset puhutavat voivat erottaa toisistaan (Lähteenmäki 2002: 186–187). Pyrin valottamaan sitä, miten kielen heteroglossinen luonne näyttäytyy lapselle – hyötynä, haittana vai jotenkin muuten.

Yksilön tieto nähdään bahtinilaisittain alkuperältään sosiaalisena, mutta jokaisen yksilölliset kokemukset ovat ainutkertaisia. Koemme asiat ja esitämme lausumat aina omasta ajasta ja paikasta käsin (Lähteenmäki 2002: 190). Lasten kielihavainnoilla on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen puoli: ranskan- ja suomenkielinen ympäristö muovaa niitä tiettyyn suuntaan, mutta toisaalta jokaisella kaksikielisellä on oma ainutlaatuinen näköpiirinsä, josta käsin hän havainnoi ympäröivää maailmaa.

### 4.3 Lev Vygotski ja sosiokulttuurinen kielentutkimus

Bahtinin ajatukset kielen tärkeydestä kulttuurin ja ajattelun välittymisessä yhdistyvät toisen venäläisen tutkijan, Lev Vygotskin käsityksiin (Alanen & Dufva 2001: 25, 27). Viime vuosikymmenten aikana lännessä on huomattu jälleen venäläisen psykologian uranuurtajan Vygotskin ajatusten arvo kehitys-, sosiaali- ja kulttuuripsykologian alalla, kasvatustieteissä sekä kulttuurin ja kognition tutkimuksessa (Alanen 2002: 201–202). Lev Vygotskia (1896–1934) kiehtoivat kirjallisuus sekä taide, ja hän opiskeli elämänsä aikana lakia, historiaa ja filosofiaa. Hän oli jo lähemmäs kolmeakymmentä ikävuotta aloittaessaan tutkijanuransa psykologian alalla. (Valsiner & van der Veer 2000: 323.)

Vygotski oli tutkija, jota kiinnosti suuresti ihmisen kehitys. Hän tutki kognitiivisen kehityksen lisäksi ihmisen emotionaalista kehitystä sekä kehitysvammaisten henkisiä toimintoja mutta jätti useat päätelmänsä abstraktille tasolle. Vygotski kuoli varhain (vuonna 1934) tuberkuloosiin ja jätti jälkeensä keskeneräiset ajatusrakennelmansa, joihin olivat vaikuttaneet niin kielitiede, biologia kuin filosofiakin ja jotka olivat avoinna tulevien tutkijoiden edelleen kehitettäväksi (Valsiner & van der Veer 2000: 324, 339–340).

Vygotskin suurin tavoite oli luoda teoria ihmismielen kehityksestä, toiminnasta ja rakenteesta. Teoksessaan *The History of the Development of Higher Psychological Functions* (1931) Vygotski esittää kulttuuris-historiallisen teoriansa, joka yhdistää oman aikansa tutkijoiden tutkimustuloksia antropologian, kliinisen psykologian, vertailevan psykologian ja kehityspsykologian aloilta. (Valsiner & van der Veer 2000: 364.) Vygotskin keskeinen

oivallus on, että ihminen käyttää materiaalisia ja psykologisia työkaluja, joiden avulla välittyvä kulttuuri, ajattelu ja koko inhimillinen toimintamme (Alanen 2002: 207).

Vygotskin mukaan ”psykologiamme keskeinen tosiasia on välittyneisyyden tosiasia” (Cole & Pelaprat 2008: 2). Vygotski erottelee alemmat ja ylempät psykologiset ihmismielen toiminnot. Erona näiden kahden välillä on se, että ylempät toiminnot ovat niitä alempia toimintoja, jotka ovat tulleet kulttuurisiksi, sosiaalisiksi, välittyneiksi ja sisäisiksi. (Valsiner & van der Veer 2000: 369.)

Vygotskin mukaan ihmisen kehityshistoriassa yhdistyvät luonnollinen ja kulttuurinen kehityslinja. Ihmisen kehityshistoriassa on kaksi eri vaihetta: hidas biologinen evoluutio ja nopea kulttuurinen kehitys, joka lähti liikkeelle työkalujen ja kielen keksimisen myötä. Yksilön kehityksessä korkeammat toiminnot kehittyvät nimenomaan kulttuurin ja sen erilaisten työkalujen vaikutuksesta. (Valsiner & van der Veer 2000: 364, 374.) Kulttuurisen kehityksen myötä ihmiset alkoivat käyttää erilaisia työkaluja ja merkkejä, mikä on edelleen vauhdittanut ihmisen kehitystä. Varhaisista kivityövälineistä ja nuolenpääkirjoituksista on tultu tietokoneisiin ja simuloituihin maailmoihin. Ihmisen ajattelu ja toiminta ovat muuttuneet valtavasti välittävien tuotteiden muutoksen myötä. (Alanen 2002: 215, 217; Cole & Pelaprat 2008: 4–5.)

Vygotski nimeää kolmenlaisia välittäjiä, jotka toimivat kulttuurisina työkaluina. Näitä ovat **materiaaliset työkalut** (tools), **merkit** (signs) ja inhimilliset tai **sosiaaliset välittäjät** eli toiset ihmiset. (Kozulin 1998: 62, Alanen 2012.) Cole ja Pelapratin (2008: 4–5) mukaan ihminen kehittyi ympäristössä, jossa valmistettiin jo materiaalisia työkaluja esimerkiksi kivistä. Merkkejä eli psykologisia välineitä ovat Vygotskin mukaan muun muassa laskeminen, kaaviot ja kartat, taideteokset, sopimuksenvaraiset merkit ja merkittävimpänä kaikista, kieli. Puhutun kielen avulla ei vain esitetä ajatuksia, vaan niitä myös luodaan ja muokataan (Alanen 2002: 208).

Materiaalisten ja psykologisten työkalujen lisäksi toiset ihmiset toimivat välittäjinä. Ensiksi yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus on aina välittynyttä, sillä merkitykset ovat alun perin sosiaalisessa maailmassa. Ihminen on siinä ainutlaatuinen, että ensin ulkoisella ja sosiaalisella tasolla esiintyvät psykologiset toiminnot muuttuvat myöhemmin sisäiselle tasolle. Toisekseen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa toinen ihminen antaa merkityksen toisen toiminnalle. (Kozulin 1998: 63–64.) Jaottelu erilaisiin välittäjiin ei ole täysin yksioikoista. Jo varhaisissa kaupunkivaltioissa raha, muisti ja lukutaito olivat sidoksissa toisiinsa, mikä osoittaa psykologisten välineiden materiaalisuuden ja toisaalta teknisten välineiden ideaalisuuden (Cole & Pelaprat 2008: 5–8).

Välittyminen yhdistää yksilön ja tätä ympäröivän sosiaalisen ympäristön toisiinsa. Vuorovaikutus sosiaalisen ympäristön kanssa vaikuttaa yksilön sisäiseen maailmaan, ja vastaavasti yksilö muokkaa ympäröivää todellisuutta. (Alanen 2002: 229.) Tässä tutkimuksessa oppiminen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen nähdään sosiaalisena toimintana. Kaksikielinen lapsi ottaa haltuun erilaisia toimintatapoja ympäristöstään, ja tässä haltuunottamisessa ympäristöllä on tärkeä rooli. Tutkin, mitä välittäjiä kahta äidinkieltä omaksuvat lapset käyttävät kielen oppimisessa ja kielitietoisuuden kehittämisessä. Lasten elämässä kaksikielisyys on haaste vähemmistökielen suomen kannalta, sillä sitä tulee tukea erityisesti, jotta kielitaito säilyisi. Kielitaito ei säily ilman että sitä tuetaan erilaisin keinoin ja sen tukemiseen kannustetaan.

Kielen oppimisen tutkimuksessa on tarkasteltu erilaisten välittäjien roolia oppimisessa. Kalaja ym. (2008) tutkivat niitä keinoja, joita suomalaiset englannin kielen yliopisto-opiskelijat käyttävät vieraan kielen oppimisessaan. Välitteisyyden keinoja maahanmuuttajien kielten opiskelussa on tutkinut pro gradu -työssään Hakkarainen (2011).

## **5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, TOTEUTUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT**

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen tavoitteista ja sen toteutuksesta. Lisäksi pureudutaan menetelmällisiin ratkaisuihin, jotka johtavat tiettyihin sitoumuksiin tutkimuksen teossa ja tätä kautta vaikuttavat tutkimuksen toteuttamiseen, aineiston analyysiin ja tutkijan saamiin tuloksiin.

### **5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuskysymyksiä on kolme, ja niitä on tarkennettu tutkimusprosessin edetessä alakysymysten avulla.

**1. Millainen on kaksikielisen ranskansuomalaisen lapsen kieliympäristö? Mitä kieliä, kenen kanssa ja missä tilanteissa lapsi käyttää?**

Selvitän, millainen on kaksikielisten lasten kieliympäristö, eli mitä kieliä he arjessaan kuulevat ja käyttävät. Tässä tutkimuksessa sosiaalisen ympäristön tärkeys kielen oppimisessa korostuu, koska tutkimus nojaa sosiokulttuurisiin ja dialogisiin kielikäsitteisiin. Tämän takia on keskeistä selvittää, millaisessa ympäristössä lapsi kasvaa ja kehittyy kielenkäyttäjänä.

**2. Millaisia kieliin liittyviä havaintoja lapsi tekee osaamistaan kielistä? Miten kielen heteroglossisuus näkyy lapsen tekemissä kielellisissä havainnoissa?**

Toinen kysymys keskittyy lasten kielihavaintoihin, joiden avulla pääsen käsiksi lasten kielelliseen tietoisuuteen. Aineiston keräämisen jälkeen heteroglossian käsite tuntui merkitykselliseltä nostaa esiin, sillä lasten puheessa ja omakuvissa korostuivat kielen kerroksisuus ja monimuotoisuus. Heteroglossia on Bahtinin (1981) keskeinen käsite, ja se esiintyy dialogismin perusolettamuksena. Pyrin kuvaamaan, miten heteroglossisuus näkyy lasten kielihavainnoissa.

**3. Miten kaksikielinen ympäristö tukee ja kehittää lapsen kielitietoisuutta ja kielten osaamista? Millaisia välitteisyyden keinoja lapsen kielen oppimisessa ja kielitietoisuuden**



kehittymisessä on käytössä? Millaisia välittäjiä lapsen käymä Suomi-koulu tarjoaa suomen kielen oppimisessa?

Kolmannessa kysymyksessä keskitytään erittelemään tarkemmin lasten lähiympäristön keinoja tukea heidän kielitietoisuuttaan ja kielten kehittymistään. Keskiössä ovat sosiokulttuurisesta viitekehyksestä nousevat välitteisyyden keinot, joilla tarkoitetaan kaikkia niitä materiaalisia ja psykologisia työkaluja sekä sosiaalisia välittäjiä, joita lapsi hyödyntää kielen oppimisessaan. Keskeinen välittäjien tarjoaja suomen kielen oppimisessa on Suomi-koulu, jonka keinoihin syvennytään erityisesti. Yksilön kognitiivista puolta ei kuitenkaan unohdeta – kaksikielisen lapsen kielen ja kielitietoisuuden rakentuminen nähdään tässä tutkimuksessa sosiaalisen ja kognitiivisen maailman vuorovaikutuksen tulokseksi.

Tutkimuksessa tarkastellaan kaksikielisten lasten kielellistä tietoisuutta, joka tulee näkyville esimerkiksi kielellisissä havainnoissa, joita lapset puheessaan ja piirroksissaan kuvaavat. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen lisäksi laajempana tavoitteena on saada lasten ääni kuuluville, ja valottaa heidän kaksikielistä arkeaan. Lisäksi lasten lähiympäristölle, vanhemmille, kasvattajille ja Suomi-koululle, toivon tutkimuksen omalta osaltaan antavan tuntumaa lasten kaksikielisyyteen ja siihen, miten kaksikielisyyttä ja kielten oppimista pystytään tukemaan.

## 5.2 Tutkimusasetelma

Kielen oppimisen tutkimuksessa keskeisiä tutkimuksen kohteita ovat oppijankieli, ympäristöt, oppijan sisäiset mekanismit ja kielenoppija. Tämä tutkimus koskettaa kaksikielisten ranskalais-suomalaisten lasten tekemiä kielellisiä havaintoja (oppijankieli) ja heidän kaksikielisyyttään ja kielitietoisuuttaan (sekä oppijan sisäisiä mekanismeja että kieliympäristön roolia). (Kalaja ym. 2011: 23–24.)

Tutkimus on empiirinen, eli sen tuottama tieto perustuu tutkijan havaintoihin ja kokemukseen. Empirismi on tieteenfilosofinen perusnäkökulma, ja empiirisessä tutkimuksessa konkreettiset havainnot tutkimuskohteesta ovat pohjana tutkimustuloksille. Tutkimuksen lähtökohtana ja sen keskiössä on tutkijan kokoama tutkimusaineisto. (Jyväskylän yliopisto 2012a & 2012b.) Aineistona tutkimuksessa ovat 1) kaksikielisten lasten teemahaastattelut, 2) vanhempien täyttämät taustatietokyselyt ja keskustelut vanhempien

kanssa, 3) kielenpuhujien omakuvat eli visuaaliset narratiivit, 4) Suomi-koulun puheenjohtajan sähköpostihaastattelu sekä 5) tutkijan oma tutkimuspäiväkirja.

Perinteisesti empiirisessä tutkimuksessa erotetaan toisistaan aineiston keruun ja aineiston analyysin menetelmät (Kalaja ym. 2011: 16). Tämän tutkimuksen pääaineisto on kerätty teemahaastatteluissa. Aineistoa analysoidaan sisällönanalyttisesti. Lasten omakuvia hyödynnetään tutkimuksessa soveltuvin osin, eli omakuvista analysoidaan esimerkiksi tutkimuksen teoriataustassa esille tulleita välitteisyyden keinoja. Havainnot ja kokemukset kaksikielisten lasten haastatteluista ja heidän vanhempiansa kanssa käydyistä keskusteluista kirjasin ylös tutkimuspäiväkirjaan, joka täydentää muuta aineistoa ja tuo kokemuksellista syvyyttä aineiston analyysiin.

Tutkimus on laadullinen, mikä kuvaa aineiston keräämisen ja analysoinnin tapaa. Samalla sillä kuvataan tutkimuksen taustalla vaikuttavaa tutkimusotetta ja tieteenfilosofista näkemystä. (Kalaja ym. 2011: 17.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan elämismailmaa. Se ei pyri kuvaamaan ilmiötä tyhjentävästi ja yleistettävästi, vaan parhaimmillaan se tuottaa monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja lisää ymmärrystä sen luonteesta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.) Tulosten raportoinnissa aineistoesimerkit ovat keskiössä, sillä niiden avulla on mahdollista valottaa ja ymmärtää ilmiöitä, lapsen kaksikielisyyttä ja kielitietoisuutta (Dufva 2011: 141).

### **5.3 Haastateltavien lasten ja perheiden esittely**

Haastattelin ranskalais-suomalaisia kaksikielisiä lapsia, joita oli yhteensä kuusi lasta kolmessa eri perheessä. Lapset käyttävät arjessaan suomea ja ranskaa. Iältään lapset olivat 6–13-vuotiaita marraskuussa 2011, jolloin suoritin tutkimushaastattelut kahden päivän aikana (2.–3.11.). Kaikki lapset asuivat ja kävivät koulua kotikaupungissaan Pariisissa, jossa haastattelut tehtiin. Tutkimukseeni he valikoituivat Pariisin Suomi-koulun kautta. Otin yhteyttä Suomi-koulun puheenjohtajaan, joka välitti koululaisten vanhemmille pyyntöni osallistua gradututkimukseen. Pyyntö sai pian innostunutta vastakaikua, ja kolme ensimmäiseksi yhteyttä ottanutta perhettä valikoituivat mukaan tutkimukseeni. Yhteistä tutkimukseeni osallistujille on siis se, että he kävivät haastattelujen aikaan tai olivat aiemmin käyneet Suomi-koulua sekä se, että kaikki heistä käyttävät ainakin suomea ja ranskaa.

De Houwer (2009: 77–78) esittää, että tutkijan on tärkeää selvittää kaksikielisten lasten kielellinen historia ja avata se tutkimuksen lukijalle. Haastattelujen lisäksi selvitin

lasten taustatietoja vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa ja pyytämällä vanhempia vastaamaan taustatietokyselyyn. Kolmesta perheestä kaksi vastasi kaksisivuiseen kyselyyn, jonka avulla selvitettiin yksityiskohtaisesti lasten ja heidän perheidensä kielenkäyttöä. Kysymyksissä kartoitettiin muun muassa lasten kielellistä ympäristöä nyt ja ennen (esim. ulkomailla asuminen), kontakteja Suomeen ja suomalaisiin sekä vanhempien ajatuksia suomen kielestä (ks. liite 3). Apuna taustatietokyselyn teossa hyödynsin Voipion (1999) kattavaa teemahaastattelurunkoa, jolla hän selvitti kaksikielisten perheiden kielenkäyttöä saksansuomalaisissa perheissä. Taustatietokyselyn ja keskustelujen avulla sain paljon tietoa lasten kielihistoriasta. Kielten oppimisympäristön ja perheenjäsenten kielistrategioiden tarkka kuvaus on hyvä muistaa, kun tutkitaan kaksikielistä äidinkielen omaksumista (De Houwer 2009: 77–78).

Ensimmäisessä perheessä molemmat vanhemmista ovat suomalaisia, mutta perhe asuu Ranskassa. Perheen kolmesta lapsesta haastatteluun osallistuivat ikänsä puolesta Eloise<sup>9</sup> (13) ja Josephine (6). Kansainvälinen perhe on asunut aiemmin muun muassa Espanjassa, USA:ssa, Signaporessa ja Sveitsissä. Pariisissa he ovat asuneet kuitenkin jo 10 vuotta, joten Josephine on syntynyt siellä. Kotikielenä lapsilla on vanhempien äidinkieli suomi, mutta koulukielinä toimivat ranska ja englantia. Kavereidensa kanssa lapset käyttävät ranskaa ja englantia. Lapset näkevät lisäksi viikottain Ranskassa ja muualla asuvia sukulaisia ja ystäviä, joiden kanssa he puhuvat ranskaa ja englantia. Muissa maissa asumisen vuoksi lapset ovat kuulleet ja käyttäneet muitakin kieliä, saksaa ja espanjaa, edellisten lisäksi.

Tutkimukseen osallistuneista toisista perheistä poiketen lapset pääsevät tässä perheessä käyttämään suomea päivittäin kotona molempien vanhempiensa ja sisarustensa kanssa. Suomea lapset käyttävät myös silloin, kun perhe vierailee Suomessa tai suomalaiset vierailevat heidän luonaan. He käyvät Suomessa kerran tai kaksi vuodessa, jolloin perhe matkustaa sukulaisten ja ystävien luokse Helsinkiin, Hämeenlinnaan tai Kuopioon. Haastatteluja edeltävänä kesänä he olivat olleet Suomessa kaksi kuukautta. Suomalaiset vieraat käyvät tapaamassa perhettä kolme tai neljä kertaa vuodessa ja viipyvät yleensä viikkoja kerrallaan. Lapsista vanhempi Eloise on käynyt Suomi-koulua kaksi vuotta ja nuorempi Josephine vuoden ajan. Tutkimushaastattelujen aikaan Eloise ei käynyt enää Suomi-koulua.

Toiseen perheeseen kuuluu suomalainen äiti, ranskalainen isä ja kaksi lasta, Ida (8) ja Ada (7). Perheen kotikielinä toimivat suomi, ranska ja englantia. Äiti puhuu lapsille suomea ja

---

<sup>9</sup> Tutkimukseen osallistuneille lapsille olen antanut pseudonyymit eli peitenimet.

isä ranskaa, eli perheen kielistrategiana toimii yksi kieli – yksi vanhempi -periaate. Keskenään vanhemmat puhuvat kuitenkin englantia, joten ensimmäisen perheen tapaan lasten kielelliseen ympäristöön kuuluu myös englannin kieli. Lapset puhuvat keskenään suomea ja ranskaa. Kaikkien perheenjäsenten ollessa paikalla saatetaan käyttää kaikkia kolmea kieltä. Perheen isä ymmärtää jonkin verran suomea, mutta ei pysty osallistumaan keskusteluun suomeksi. Perhe on asunut Ranskassa kuusi ja puoli vuotta, josta kaksi ja puoli vuotta Pariisissa. Aiemmin he asuivat Suomessa. Lapset olivat pieniä perheen muuttaessa Suomesta Ranskaan.

Koulussa ja ranskalaisten kavereiden kanssa Ida ja Ada käyttävät ranskaa. Myös Suomi-koulussa he puhuvat välitunneilla ranskaa. Perhe vierailee noin kaksi kertaa vuodessa Suomessa, jossa lapset tapaavat isovanhempia, lähisukulaisia ja ystäviä pääkaupunkiseudulla. Suomalaisen kanssa lapset kommunikoivat suomeksi, mutta keskenään he käyttävät Suomessakin yleensä ranskaa. Kolmesti vuodessa perhe vastaanottaa suomalaisia vieraita, jotka viipyvät viikon tai kaksi. Molemmat lapset ovat käyneet kaksi ja puoli vuotta Suomi-koulua, jossa he pääsevät puhumaan suomea joka keskiviikko. Tämän lisäksi he käyttävät suomea suomalaisten kavereidensa kanssa Ranskassa. Kerran kuukaudessa lapset käyvät suomalaisessa pyhäkoulussa, ja perhe osallistuu Suomi-instituutin tapahtumiin.

Kolmannessa perheessä on suomalainen äiti, ranskalainen isä ja kaksi lasta, Remi (9) ja Gabrielle (7). Tutkimushaastattelujen aikaan perhe oli asunut Ranskassa neljä ja puoli vuotta. Perheessä on käytössä yksi kieli – yksi vanhempi -periaate, jolloin äiti puhuu lapsille suomea ja isä ranskaa. Perhe on asunut useissa muissa maissa (Suomi, Indonesia, Turkki) ennen Pariisiin muuttoa, ja perheellä oli aikomus muuttaa takaisin Suomeen tutkimuksen jälkeen. Lapsilla on Ranskassa ranskalaisia sukulaisia, joiden kanssa he puhuvat ranskaa. Suomessa asuu myös sukua, ja heidän kanssaan lapset käyttävät suomea. Ranskalaisessa koulussa koulukielenä on ranska. Perheessä on ollut useita suomalaisia au-paireja, joiden kanssa lapset ovat puhuneet suomea ja hieman ranskaa. Lapset käyvät Suomi-koulussa keskiviikkoisin.

## **5.4 Teemahaastattelu ja visuaalinen narratiivi**

Haastattelu on tiedon keruuta jostakin ilmiöstä ja nimenomaan haastateltavan oman äänen esiin tuomista tutkittavasta asiasta (Dufva 2011: 131–132). Tutkimuksessani kartoitan kaksikielisen ranskalais-suomalaisen lapsen kielenoppimista ja kielitietoisuuden kehittymistä.

Olen kiinnostunut siitä, miten lapset puhuvat osaamistaan kielistä ja millaisia käsityksiä heillä on kielistä ja niiden välisistä suhteista. Haastattelu on monipuolinen aineistonkeruun menetelmä. Se sopii tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi erityisen hyvin, koska sen avulla päästään yhtä aikaa käsiksi haastateltavan kielenkäyttöön konkreettisessa keskustelutilanteessa ja samalla haastateltava pystyy valottamaan omia kokemuksiaan, mielipiteitään ja käsityksiään tutkittavasta asiasta (Dufva 2011: 132). Tutkijana pääsen esimerkiksi kuulemaan, kuinka kaksikielinen lapsi hyödyntää kahden kielen osaamistaan haastatellessani häntä ja millaisena kielenä ranskansuomalainen lapsi pitää suomen kieltä.

Koska haastattelu on vuorovaikutustilanne, se rakennetaan yhteisessä toiminnassa haastattelijan ja haastateltavan välillä. Toisin sanoen haastattelijalla vaikuttaa keskustelun kulkuun, haastateltavan puheen muotoiluun ja siitä tuotettuihin merkityksiin. (Ruusuvuori & Tiittula 2009: 29–30.) Alasuutari (2009: 162) huomauttaa, että haastattelutilanne ei sellaisenaan tuo esiin lapsen omaa ääntä, joka on aina haastattelijan ja tilannetekijöiden muovaama. Erityisesti lasten haastattelussa tutkijalla tulee olla tilanneherkkyyttä ja kykyä reflektoida vuorovaikutusta, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Alasuutarin (2009: 145) mukaan vuorovaikutuksen rakentumisen sekä haastattelijan ja lapsen puheen yhteen kietoutumisen pohtiminen ovat jääneet vähälle, kun on tutkittu haastattelua menetelmänä. Alanen & Dufva (2000) pohtivat artikkelissaan tutkimusasetelman vaikutusta tulosten tulkintaan hankkeessa Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen.

Tutkimukseni aineistonkeruutapa on **teemahaastattelu**, joka on lomakehaastattelun ja syvähaastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa on ennalta valitut keskeiset teemat, joita puretaan keskustelunomaisessa tilanteessa. Kysymysten muoto ja järjestys on haastattelussa vapaa. (Dufva 2011: 132–133.) Mietin etukäteen teemat, joista lasten kanssa puhuimme ja joiden käsittelyjärjestys muotoutui haastateltavien mukaan. Teemoja oli seitsemän. Kokosin kunkin teeman alle siihen sopivia apukysymyksiä, joita käsittelemme haastateltavan lapsen mielenkiinnosta riippuen (ks. liite 1).

Teemoja tutkimushaastatteluissani olivat perhe ja koti, harrastukset ja leikit, koulu ja opiskelu Suomi-koulussa, matkustaminen, ajatukset ja tunteet kielistä, kielten väliset suhteet sekä sanasto-esimerkit. Haastattelurungon tekemisessä käytin apuna Mari Aron (2009: 180–183) väitöskirjatutkimuksen teemahaastattelumalleja, joiden avulla hän tutki suomalaislasten kielenoppimiskäsityksiä dialogisessa viitekehyksessä. Haastatteluni teemat, sanasto-esimerkit molemmista kielistä sekä kysymykset, joilla selvitin lasten ajatuksia ja tunteita kielistä, suunnittelin Aron teemahaastattelumalleja hyödyntäen.

Haastattelukysymysten ideoinnissa hyödynsin lasten kielitietoisuuden mittaamiseen suunniteltuja tehtäviä. Bialystok (1988: 561) on käyttänyt muun muassa sanan määrittelytehtävää, joka vaatii lapselta kielellisen tiedon analyysiä. Lisäksi on testattu lasten kykyä ymmärtää sanan ja sen osoittaman kohteen sopimuksenvarainen suhde sekä kysytty mahdollisuudesta korvata sana toisella kielen sanalla (Ianco-Worrall 1972: 1394). Suomessa kielellisiä tehtäviä ovat soveltaneet Alanen ja Dufva (2001, 2008), jotka ovat käyttäneet haastattelua aineistonkeruutapana selvittäessään lasten kielitietoisuuden kehittymistä. Kaksikielisten haastattelussa pyysin lasta esimerkiksi määrittelemään omin sanoin ranskankielisen artikkelin, määrittämään sanan ilman artikkelia ja kertomaan, miksi artikkeli on sanan edessä. Lisäksi pyysin lapsia vertaamaan kahden eri sanan pituutta (esimerkiksi juna vs. linja-auto) keskenään sekä kysyin, ovatko kaikki kielen sanat olemassa myös toisella kielellä.

Teemahaastattelujen lisäksi lapset piirsivät itsestään kuvat suomen ja ranskan kielen puhujina. Haastattelujen ennakkotehtävänä tai haastattelujen yhteydessä tehty **omakuva eli visuaalinen narratiivi** on aineistonkeruutapa, joka tuki haastatteluissa sanottua ja josta pystyin johdattamaan puhetta kohti haastattelujen teemoja. Narratiiveilla tarkoitetaan verbaalisia (suullisesti kerrottuja tai kirjoitettuja), visuaalisia (piirroksia ja valokuvia) tai multimodaalisia (kuvaa ja ääntä yhdistäviä) tuotoksia. Kielenoppijuuden tutkimuksessa narratiivien hyödyntäminen on melko uusi lähtökohta, ja parhaimmillaan niiden avulla päästään oppijoiden sisäiseen maailmaan tarkastelemaan heidän kokemuksiaan kielen oppimisesta. (Kalaja 2011: 118–119.) Visuaalisille representaatioille annetaan nykyään uudenlaista painoarvoa, sillä multimodaaliset tekstit korostuvat entistä enemmän (Kalaja ym. 2008: 187).

Piirroksia on hyödynnetty muun muassa psykologian, taideterapian ja kasvatustieteiden tutkimuksessa, kun on tutkittu ihmisten tunteita (Kalaja ym. 2008: 187). Kalaja ym. (2008: 190–191) kuvaavat tutkimushankettaan, jossa aineistoksi kerättiin visuaalisia narratiiveja, joissa suomalaiset yliopisto-opiskelijat kuvasivat vieraan kielen englannin oppimiskokemuksiaan. Noviisista ekspertiksi -tutkimushankkeessa tutkittiin sosiokulttuurisesta viitekehystä käsin, mitä välitteisyyden keinoja oppijat omakuvissa esittävät ja mitä ne kertovat kielen oppimiseen liittyvistä uskomuksista. Kielen oppimisen nähtiin tapahtuvan dialogissa muiden ihmisten kanssa ja semioottisten ja materiaalisten työkalujen avulla. Tämän takia haluttiin nähdä, millaisia asioita, tapahtumia ja ihmisiä englannin oppijat kuvaavat piirroksissaan merkityksellisinä omalle oppimiselle.

Erilaisia narratiiveja on käytetty aineistona suomalaisessa kielenoppimisen tutkimuksessa. Pietikäinen (2011: 104–107) on hyödyntänyt valokuvaa tutkiessaan saamenkielisessä opetuksessa olevien lasten monikielisyttä ja heidän suhdettaan saamen kieleen. Pohjoinen monikielisyys -tutkimusprojektissa lapset saivat tilaisuuden käyttää erilaista ilmaisutapaa ja kuvata kielikokemuksiaan visuaalisella resurssilla, jolloin lasten oma ääni ja toimijuus korostuivat uudella tavalla.

Verbaalisia narratiiveja ovat käyttäneet 90-luvulla Leppänen ja Kalaja, jotka tutkivat kielenoppijuuden rakentumista yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamissa elämäkertoissa. Pro gradu -töissä aineistoa on kerätty elämäkertojen avulla, kun on tutkittu kuulevien ja kuulovammaisten englannin kielen opiskelijoiden selityksiä menestykselle englannin opinnoissa tai opiskelijoiden käyttämiä metaforia sekä itsestään englannin kielen oppijoina että opettajistaan. (Kalaja 2011: 121–125.)

#### **5.4.1 Haastattelut ja narratiivit aineiston keruussa**

Haastatteluihin valmistautumisessa ja niiden purkamisessa jälkeenpäin koin hyödyllisenä pitää tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin ylös havaintoja ja kommentteja haastatteluihin liittyen. Tutkimuspäiväkirja oli vapaamuotoista tajunnanvirtaa, joka auttoi aineiston purkamisessa ääninauhalta paperille, aineiston jäsentämisessä järkeväksi kokonaisuudeksi sekä jälkikäteen haastattelujen mieleen palauttamisessa. Tutkimuspäiväkirja toimi myös hyvänä tutkijan itsereflektion välineenä, ja sen avulla ensimmäisestä haastattelusta opitut asiat oli helpompi jäsentää käyttöön ja avuksi seuraavia haastatteluja varten.

Haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009) teki itselleni haastattelun sekä kiehtovaksi että haastavaksi tavaksi kerätä tutkimusaineistoa. Pitkän välimatkan takia en päässyt tutustumaan haastateltaviin etukäteen, vaan näin lapset ensimmäistä kertaa, kun matkustin Pariisiin haastattelemaan heitä. Yhteen perheeseen ehdin tutustua hiukan yhteisellä lounaalla, mutta muuten sähköpostit lasten vanhempien kanssa olivat ainoita kontakteja ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja.

Kaksi haastattelua tehtiin peräjälkeen saman päivän iltana. Ensimmäisessä haastattelussa lapset ennättivät juuri kotiutua koulusta ja käydä välipalalle, ja toisen perheen lapsilla oli takanaan jo pitkä päivä, kun saavuin illalla paikalle. Olosuhteet haastatteluille eivät olleet ihanteelliset, mutta onneksi lapset suhtautuivat uteliaasti ja yhteistyöhaluisesti tutkijaan

ja haastattelukysymyksiin. Kertomalla alkuun itsestäni ja tutkimuksesta pyrin luomaan rennon ja välittömän ilmapiirin.

Tutkimustilannetta suunnitellessaan tutkijan on hyvä ottaa huomioon se, millaisiin sosiolingvivistisiin oloihin kaksikieliset lapset ovat tottuneet ja miettiä haastattelu siten, että tapahtumapaikka olisi mahdollisimman luonteva ja aito lapsen kielellinen ympäristö (De Houwer 2009: 59). Haastattelut tein lasten kotona. Yhdessä haastattelussa olimme lasten omassa huoneessa, kun taas kaksi haastattelua sijoituivat keittiön pöydän ääreen. Tutkimushaastatteluihin valmistautuessani koin hyödylliseksi ottaa selvää lasten haastattelun erityispiirteistä (ks. Alasuutari 2009: 145–162). Lapsi ilmaisee itseään paljon nonverbaalisesti ja leikin avulla, joten toiminnallisuus on tutkimustilanteessa tärkeää. (Alasuutari 2009: 146.) Halusin järjestää haastattelun siten, ettei lapsen tarvitsisi olla paikoillaan koko haastattelun ajan. Lapset piirsivät omakuviaan, söivät välipalaa tai esittelivät minulle esimerkiksi lempikirjojaan haastattelun aikana.

Haastattelut ääninauhoitettiin ja kuvattiin videokameralla. Äänittämisen lisäksi nauhoitus on suositeltavaa, koska kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista ja mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on huomioida tutkimusympäristö (De Houwer 2009: 61). Tutkijan on valittava haastateltavien iän ja käytännöllisten tilannetekijöiden kannalta sopivin haastattelun muoto (Dufva 2011: 135). Omat tutkimushaastatteluni toteutin parihaastatteluina, siten että kussakin perheessä sisarukset olivat yhteisesti haastateltavina.

Haastattelun kieli korostuu lapsia haastateltaessa. Keskeistä on tunnistaa lapsen tapa puhua asioista ja sovittaa oma puhe siihen sekä toisaalta hyödyntää lapsen kielellistä maailmaa (Alasuutari 2009: 154, 156). Alasuutarin (2009: 158–162) mukaan esimerkiksi kysymysten liittäminen lapsen arkeen tai superlatiivien käyttö kysymyksissä auttavat, kun vertaillaan eri kielten herättämiä tunteita lapsessa. Esimerkiksi lapselle outojen kielioppitermien käyttö vaikutti siten, että lapsi ei osannut vastata yhteen kysymykseen lainkaan: ”no onko teidän mielestä helppo sanoa että, millo johonki ranskan sanaan tulee epämääräinen tai määräinen artikkeli?”. Superlatiiveja viljelin haastatteluissa huomattavan paljon, esimerkiksi kun kysyin koulukielten englannin ja ranskan käytöstä: ”mikä on teidän mielestä vaikeinta siellä opiskella englanniksi tai ranskaksi?”.

Annoin lapsille ennakotehtäväksi piirtää kuvan itsestä suomen ja ranskan puhujana. Tehtävän tarkoitus oli suunnata ajatukset tulevaan haastatteluun ja samalla toimia haastattelussa keskustelun virittäjänä, josta olisi helppo lähteä liikkeelle ja jonka avulla oma kielenkäyttö havainnollistettaisiin erilaisella tavalla. Visuaalinen resurssi auttaisi piirtämisestä



pitäviä lapsia, sillä he pääsisivät ilmaisemaan itseään muutenkin kuin verbaalisesti ja saisivat samalla tuoda jotain ”omaa” haastatteluun (Pietikäinen 2011: 106).

Osa oli piirtänyt omakuvan valmiiksi, mutta kaksi lasta piirsivät kuvan haastattelun aikana. Kuvien purkamista varten tutustuin Salon (2008) pro gradu -työhön, jossa tutkittiin kolmen maahanmuuttajataustaisen nuoren aikuisen kokemuksia monikielisyydestä muun muassa kielenoppijoiden piirtämien omakuvien avulla. Salon (2008: 25–26) tapaan käytän piirroksia tutkimuksessa haastattelun ja analyysin tukena, väylänä tuoda esiin itselle merkityksellisiä näkökulmia sekä keinona olla mukana rakentamassa tutkimusta. Sen sijaan tarkkaa kuva-analyysiä en käytä visuaalisten narratiivien tulkinnassa vaan tulkiten niitä haastatteluja täydentävänä aineistona ja rinnakkain haastattelujen kanssa.

Haastatteluun kuuluu kaksinkertainen subjektiivisuus, joka koostuu toisaalta haastateltavan subjektiivisista kokemuksista ja toisaalta siitä, mitkä näistä kokemuksista ovat tutkijan näkökulmasta olennaisia. Analyysitapa ja tutkijan teoreettinen orientoituminen vaikuttavat siihen, minkä tutkija tulkitsee keskeiseksi tiedoksi. (Dufva 2011: 133–134.) Tutkimushaastatteluissa kaksikieliset lapset saivat vapaasti kertoa tarinoita teemojen ulkopuolelta, mikä osaltaan loi luottamusta haastateltavan ja haastattelijan välille. Aineiston purkamisvaiheessa epäolennaiset kohdat karsiutuivat pois litteraatiosta. Litteraatio koostuu tutkijan havainnoista ja valinnoista, eikä se koskaan tuota täydellistä kuvausta alkuperäisestä vuorovaikutustilanteesta. Teoreettiset, eettiset ja käytännölliset ratkaisut, jotka ohjaavat aineiston purkamista ja tulkintaa, on kuitenkin hyvä perustella ja avata tutkimuksen lukijalle. (Nikander 2010: 433, 442.)

## **5.5 Sisällönanalyysi ja aineiston käsittely**

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan monenlaisen kirjalliseen muotoon saatetun tutkimusaineiston järjestämistä tiiviiseen muotoon kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Aineistona voivat toimia muun muassa päiväkirjat, haastattelut ja keskustelut. Järjestetyn aineiston pohjalta voidaan sitten muotoilla luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103, 108.) Ennen vakuuttavia johtopäätöksiä tutkija on tehnyt käytännössä paljon tulkintoja sekä käyttänyt omaa ymmärrystään ja oivalluskykyään järjestääkseen aineistonsa järkevään muotoon esimerkiksi teemoittelun avulla (Eskola & Suoranta 2008: 141, Tuomi & Sarajärvi 2009: 100).

Lähtökohtana sisällönanalyysissä voi olla joko aineisto tai tutkimuksen taustalla oleva teoria, joten analyysi voi perustua aineistoon tai teoreettiseen viitekehykseen. Tärkeää on tiedostaa se, että näkemys teoriataustan merkityksestä ohjaa tutkijan monia valintoja aineiston hankinnasta sen analysointiin ja raportointiin asti. Tutkimusoppaissa puhutaan jaotellusta kolmenlaiseen analyysin tekotapaan: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 96.) Oma lähtökohtani teoriataustan merkityksestä mukailee Eskolan (2010) esittämää tutkimusentekotapaa, jossa teoria yhdistyy empiriaan. Analyysi on aineistolähtöistä, jolloin tutkimuksen taustalla olevat sosiokulttuurinen ja dialoginen ajattelutapa sekä työssä käytettävät keskeiset käsitteet kuten kielitietoisuus ja kaksikielisyys sekä aiemmat tutkimukset aihealueesta toimivat aineiston tulkintakehyksinä. Teoria yksinään ei kuitenkaan ohjaa tutkimusta. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että haastattelukysymykset suunnittelin tutkimuksen teoriataustan mielessä pitäen, mutta itse haastattelutilanteessa haastateltavat rakensivat vapaasti omat näkemyksensä esillä olleista asioista. Näin aineistokin on samalla uusien ideoiden lähde tutkijalle. Uudet tulokset suhteutetaan teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin, jolloin tutkimuksesta tulee parhaimmillaan keskustelua tutkijan, aiempien tutkimusten, teorian ja oman aineiston välillä. (Eskola 2010: 182, 184–186.)

Sisällönanalyysiä edeltää aineiston järjestäminen luokittelun, teemoittelun tai tyypittelyn avulla. Tyypittelyssä keskitytään samankaltaisuuksiin tekstiaineistossa, kun taas teemoittelun avulla koetetaan löytää yhtäläisyyksiä ja eroja aineistosta. Luokittelussa olennaista on eriteltävien teemojen lukumäärä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Omassa tutkimuksessani käytän teemoittelua, sillä teemahaastattelurungon avulla hedelmälliset aineistokohdat saa karsittua tekstimassasta. Poimin aineistosta aihealueet, jotka liittyvät tutkimuksen keskeisiin teemoihin ja tutkimuskysymyksiin.

Sisällönanalyysi on diskurssianalyysin tavoin tekstianalyysiä, mutta sisällönanalyysissä tarkastellaan tekstin merkityksiä kun taas diskurssianalyysissä tutkitaan näiden merkitysten rakentumista. Laadullinen sisällönanalyysi on tekstin (tutkimusaineiston) sisällön kuvailua sanallisesti, kun taas määrällisen sisällön erittelyn avulla voidaan selvittää esimerkiksi tiettyjen sanojen esiintymistiheys aineistossa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Omassa työssäni olennaista on poimia aineistosta ne kohdat, joissa lapset puhuvat esimerkiksi kieltenkäytöstään ja vertailevat eri kieliä keskenään. Näissä kohdissa haastateltavat antavat merkityksiä tutkimuksen kannalta keskeisille asioille ja ilmiöille.

Aivan aluksi olen purkanut haastattelut ääni- ja kuvanauhoilta paperille sekä litteroinut ne. Aineiston litteroinnissa olen pyrkinyt riittävään koodaamiseen, sillä täydellinen ja aukoton koodaus on mahdoton tehtävä, kuten Eskola ja Suoranta (2008: 157) toteavat. Yhteensä ääninauhamateriaalia kertyi kolmesta haastattelusta 190 minuuttia, eli yli kolme tuntia haastattelupuhetta. Litteroin puheen ensin sanatarkasti, jonka jälkeen poimin aineistoksi kelpaavat osuudet ja litteroin ne tarkemmin. Päädyin litteroimaan aineiston sanasta sanaan ja merkitsemään tauot sekä päällekkäispuhunnan, mikä tuntui riittävältä tarkkuudelta tutkimuskysymyksiä ajatellen. Vuorovaikutuksen rakenteiden sijaan olen kiinnostunut niistä merkityksistä, joita lapset puheessaan rakentavat, joten taukojen pituuksien merkitseminen keskusteluanalyttisellä tarkkuudella ei ole olennaista tässä työssä.

84 sivun karkeasta litteraatiosta aineistoksi valikoitui 51 sivua haastattelumateriaalia, jotka litteroin tarkemmin. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykset ohjasivat karsimaan tekstimassasta epäolennaisen pois. Apuna litteroinnissa käytin videokuvaa, ja tarkastin kuvanauhalla epäselvät kohdat, joissa esimerkiksi puhuttiin hiljaa. Kuvaaminen tuntui hyödylliseltä, koska lasten haastattelupuhe on hyvin kontekstisidonnaista (De Houwer 2009: 61). Tein haastattelujen kuuntelemisen ja kuvanauhojen katsomisen aikana myös lisää muistiinpanoja lasten puheesta. Kirjasin ylös havaintoja haastatteluiden vuorovaikutuksesta (vrt. tutkimuspäiväkirja), mikä auttoi tutkimustulosten analysoinnissa, ja toisaalta sain paremman tuntuman laajaan aineistoon.

Sisällönanalyysi rakentuu kolmesta vaiheesta: 1) aineiston pelkistäminen, 2) ryhmittely ja 3) käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). Haastattelurungon avulla poimin litteraatiosta jokaisen merkityksellisen kohdan, eli etsin pelkistettyjä ilmauksia, joiden ydinsisällön tiivistin sivun reunaan yhdellä lauseella. Etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia, ja listasin keskenään samankaltaiset ilmaukset taulukkoon niitä kuvaavan otsikon viereen. Tässä aineisto tiivistyi, ja yksittäiset ilmaukset nivottiin osaksi yleisempiä käsitteitä. Yhteen kuuluvat pelkistetyt ilmaukset muodostivat aina yhden alaluokan. Alaluokkia muodostui näin 42. Seuraava vaihe oli niputtaa yhteen kuuluvat alaluokat yläluokiksi, joilla on jotakin yhteistä. Aina kunkin yläluokan alle etsin erilliseen tekstitiedostoon aineistoesimerkkejä, jotka kuvaavat yläluokan sisältöä ja jotka auttavat tutkimustulosten rakentamisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 109–110.)

Tuloksena oli näin 14 teemaluokkaa, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä erilaisista näkökulmista. Käytännössä teemaluokkien poimiminen on aineiston käsitteellistämisen vaihe, jossa teemahaastattelurungon teemoista ollaan edetty käsitteiden yhdistämisen, tulkinnan ja teoretisoinnin kautta tutkimusta kuvaaviin yleiskäsitteisiin.

Teemaluokat ovat lähtökohtana analyysin rakentamisessa. Sisällönanalyysin keinoin hajanainen aineisto järjestetään mielekkääksi kokonaisuudeksi, jolloin aineiston informaatioarvo kasvaa – se on helpommin hallittavissa. Analyysin jälkeen lopputuloksena on tiivistetty sanallinen kuvaus, jossa vastataan tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 108,111–112.)

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa perehdytään tuloksiin, joita tutkimuskysymyksiin vastaamalla olen saanut. Käytän alla olevia litterointimerkkejä haastatteluesimerkeissä. Haastattelijan olen merkinnyt H:lla, ja kaksikieliselle lapselle on annettu peitenimi eli pseudonyymi, jonka alkukirjainta käytetään esimerkeissä.

**Kuvio 2.** Aineiston litteroinnissa käytetyt merkit (Seppänen 1997: 22–23)

.	tauco + laskeva intonaatio
,	tauco + tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
/ /	päällekkäinen puhe
<b>lihavointi</b>	vieraskielinen puhe
”	suomennos
[ ]	vieraskielinen äänne
keskeytynyt sa-	keskeytynyt sana tai äänne
<u>alleviivattu</u>	painotus
ISOT KIRJAIMET	kovaääninen puhe
(epäselvä)	epäselvä ilmaisu
((nauraa))	litteroijan kommentit tilanteesta
--	katkaistu kohta

Litterointimerkkejä on mukailtu tämän tutkimuksen tarpeisiin.

### 6.1 Kaksikielisen ranskalais-suomalaisen lapsen kieliympäristö

Lapsen kieliympäristön muodostavat välittömästi lasta ympäröivät kielelliset ja kulttuuriset ympäristöt ja toisaalta näihin laajempaan kytkeytyvä länsimainen kulttuurikonteksti (Dufva 2000: 73). Kielellisestä ympäristöstä voidaan erotella kieli, ihmiset ja paikka: mitä kieltä lapsi käyttää, kenen kanssa ja millaisissa paikoissa tai tilanteissa lapsi toimii kielenkäyttäjänä. Haastattelujen, omakuvien ja taustatietolomakkeiden vastausten perusteella piirtyy kuva ranskalais-suomalaisten lasten tyypillisistä kieliympäristöistä. Kieltä ja kielestä opitaan

kotona tai matkalla perheen ja suvun kanssa, ranskalaisessa koulussa ja Suomi-koulussa, kavereiden kanssa sekä harrastusten, pelien ja leikkien parissa. Kaksikielisten, ranskaa ja suomea jokapäiväisessä elämässään käyttävien lasten kielivalikoima ei kuitenkaan rajoitu näihin kahteen kieleen. Valtaosa lapsista käyttää tai kuulee arjessaan suomen ja ranskan lisäksi englantia, joka tuo oman lisänsä lasten kielelliseen maailmaan.

### **6.1.1 ”Suomea äitin kanssa ja ranskaa mun isän kanssa”: kielet kotona sekä perheen ja suvun kanssa**

Kysymykseen perheen kielenkäytöstä kotona sain Idalta seuraavan vastauksen:

- (1) H: – – no mitäs kieliä te täällä kotona puhutte?  
I: suomea äitin kanssa ja ranskaa mun isän kanssa

Tällainen jaottelu kotikielten välillä oli Idan ja Adan perheen lisäksi myös toisessa, Remin ja Gabriellen, perheessä. Vanhempien kielenkäytön strategiana on lasten syntymästä asti toiminut näissä kahdessa perheessä yksi kieli – yksi vanhempi -menetelmä (ks. Döpke 1992). Molemmat vanhemmat puhuvat omaa äidinkieltään lapselle. Suomalaisen äidin kanssa puhutaan suomea ja ranskalaisen isän kanssa ranskaa. Valtayhteisön kieli on samalla perheen isän äidinkieli, kun taas vähemmistökieli on äidin äidinkieli. Menetelmää on pidetty mutkattomana lasten kaksikieliseksi kasvattamisessa, mutta sen johdonmukainen käyttö vaatii vanhemmilta paljon, etenkin jos vanhemmat eivät itse ole kaksikielisiä. Lapsi kuulee äidin ja isän puhumana tiettyä kieltä, mutta sen lisäksi lapsi voi kuulla esimerkiksi vieraille puhuttavan vain toista kielistä ja vanhempien puhuvan keskenään vain toista kielistä. (Hassinen 2002: 37–38.)

Adan ja Idan äiti tunnistaa vähemmistökielen omaksumiseen liittyvän haasteita, jotka vähemmistökieltä puhuvan vanhemman tulee ottaa huomioon.

- (2) – – kaksikielisiä lapsia tulee vaatia puhumaan kieltä, ja vaatia myös (ikäkehityksen puitteissa) puhumaan hyvää kieltä. Joskus kaksikielisiä lapsia kasvattavilla vanhemmilla on käsitys, että ”kyllä se kieli sieltä tulee ja putkahtaa ulos pakon edessä” vaikka lapset eivät sitä puhuisikaan eivätkä osoittaisikaan kiinnostusta arjessa. En usko tähän. Kaikki vaatii opettelua ja opettelu vie aikaa. Mikään taito ei kehity harjoittelematta – ei varsinkaan vähemmistökieli. (Taustatietokysely 2012.)

Samalla lailla Remin ja Gabriellen suomalainen äiti vaalii vähemmistökielen suomen puhumista lastensa kanssa. Gabrielle valottaa äidin reaktiota, jos lapset puhuvat ranskaa äidille: ”no joskus sanotaan jotain ranskaks vaikka äitille, mutta hän aina sanoo suomeks

takaisin”. Aktiivisen kaksikielisyyden aikaanluomiseksi erityisesti vähemmistökieltä puhuvan vanhemman kielistrategialla on merkitystä (Lanza 2004: 326). Döpke (1992: 198–199) päätyi tutkimuksessaan siihen, että aktiivisen kielitaidon aikaansaamiseksi vähemmistökieltä puhuvan vanhemman pitää luoda kielen puhumista edistävä ympäristö ja tarve kielenkäytölle, eli osata myös vaatia lasta puhumaan kieltä vanhemmalle. Vähemmistökielen omaksumiseen voi vaikuttaa eikä sen kehittymistä tule jättää olosuhteiden armoille.

Kielisyötöksen määrällä ja vanhemman päättäväisyydellä puhua kieltä on merkitystä. Kolmas Lanza (2007: 14) mainitsema kielenkäytön ulottuvuus on vanhempien toisilleen puhuma kieli, joka voi viestittää asenteista vähemmistökielen käyttöä kohtaan. Esimerkiksi Adan ja Idan perheessä vanhemmat puhuvat toisilleen englantia. Isä ymmärtää hieman suomea, mutta ei pysty osallistumaan keskusteluun suomeksi. Lapset ymmärtävät englantia, mutta eivät puhu sitä kotona.

Sukalaisista Remi ja Gabrielle mainitsevat ranskalaisen tädin, sedän ja serkut, joita he tapaavat esimerkiksi syntymäpäivillä ja joiden kanssa he puhuvat ranskaa. Suomessa asuu myös serkkuja, joiden kanssa he käyttävät suomea. Gabrielle kertoo, että toisinaan suomalaisten sukulaisten kanssa voidaan ottaa käyttöön ranskan kieli: ” – – jos ne kysyy jotain että mitä on ranskaks nii pitää vas- nii sanoa mitä se tarkoittaa ranskaks”. Ida ja Ada kertovat ranskalaisista ja suomalaisista isovanhemmista, joiden kanssa kommunikoidaan heidän omalla äidinkielellään, eli ranskaksi ja suomeksi. Kieli vaihtuu siis sukulaisten äidinkielen mukaan, ja lapset käyttävät sekä suomea että ranskaa sukulaistensa kanssa. Kaksikielisen lapsen kehittyvä kielitietoisuus merkitsee kykyä ymmärtää, milloin käyttää mitään kieltä (ja milloin yhdistää kielet), mikä on osa sosiaalistumisprosessia. Kaksikielinen havaitsee jo pienenä, mitä kieliä lähiympäristö ja omat vanhemmat käyttävät. (Lanza 2007: 69.)

Toinen tilanne on Eloisen ja Josephinen perheessä, jossa vanhemmat ovat suomenkielisiä ja puhuvat molemmat lapsilleen suomea. Kodin ulkopuolella puhutaan ympäristön kieltä. Kyse on menetelmästä, jossa kotikielenä on muu kuin pääkieli ilman yhteisön tukea (Romaine 1995: 184). Vanhemmat osaavat myös ranskaa ja englantia, mutta kotona käytetään suomea kaikkien perheenjäsenten kesken. Perheen sukulaiset ovat Suomessa, ja heidän kanssaan käytetään suomea, kun lapset matkustavat Suomeen tai sukulaiset matkustavat heidän luokseen Pariisiin. Lasten mukaan suomalainen isoäiti matkustaa usein ja ”melkein joka joulukuusi” heidän luokseen. Ranskaa ja englantia lapset puhuvat Ranskassa asuvien perheystävien ja -tuttavien kanssa, joita he tapaavat viikottain.

Eloisen ja Josephinen kotona kuullaan suomen lisäksi kuitenkin myös englantia. Haastattelussa nuorempi Josephine kertoo turvautuvansa kotona toisinaan englannin käyttöön, jos sanan tietää vaikkapa englanniksi mutta ei suomeksi.

- (3) H: hmm okei, no miten kotonas- mitäs kieliä kotona käytätte  
 J: mm  
 E: suomee. suomee yritetään puhua suomee kun ei muualla / (oikein hirveesti)  
 J: / mä puhun joskus vähän eri kieltä ku mä en osaa sanoo ö öh kaikkia sanoja  
 H: no annapas esimerkki mitäs sä voisit, mi- millon sä voisit puhua jotain eri kieltä sitte  
 J: no ku äiti sanoo jotain, mä tiedän sen vaikka englanniks mä sanon sen sitten vaikka englanniks

Eloise tuo esille sen, että he yrittävät kuitenkin puhua kotona nimenomaan suomea, koska tilaisuuksia suomen puhumiselle on muualla vähemmän kuin kotona. Kielen funktionaalinen tehtävä heijastuu seuraavan puheenvuoron lopussa, jossa hän kertoo kouluasioiden käsittelystä vanhempien kanssa. Toisinaan viesti on helpompi saada perille englanniksi, koska se on se kieli, jota hän on tottunut englannin tunnilla käyttämään ja jonka avulla hän siellä toimii.

- (4) E: noo mulla on sitte joskus puhun englantia, mä sanon vaan pari lausetta näin / että yritän  
 H: / hmm /  
 E: kyllä kuitenkin puhua suomee koko ajan  
 H: joo  
 E: mutta joskus että jos vaikka pitää, vaikka että jos puhutaan kouluasioista. niin että on vaikka joku juttu englannissa niin mä sanon sen englanniks, ku onhan se parempi, ymmärrettävää kun sitten jos suomeks sanoo

Molemmissa esimerkeissä oppimiskontekstin merkitys kielen omaksumisessa ja sen käytössä korostuu. Josephine kertoo, että ”mä en osaa sanoo – – kaikkia sanoja”, ja Eloise puhuu kouluun liittyvistä asioista kotona toisinaan englanniksi. Kaksikielisen taidot tietyssä kielessä kuvastavat niitä sosiaalisia konteksteja, joissa kieltä on käytetty (Meisel 2006: 93). Näin Eloisen mukaan hänen englantinsa on ymmärrettävämpää kuin suomi, kun kyse on kouluasioista. Oppimisen konteksti peilautuu kielenkäyttöön, eli vaikka kotona muuten puhutaan suomea, niin englanniksi on vaivattomampaa selvittää englannin oppitunnin asioita. Siellä käytettävät käsitteet ovat tuttuja nimenomaan englanniksi, mutta eivät välttämättä suomeksi.

### 6.1.2 Koulunkäynti ja kaverit

Ranskalais-suomalaiset lapset käyvät päivisin ranskalaista koulua, jossa opetuksen kielenä on ranska, tai kaksikielistä koulua, jossa opetus on ranskaksi ja englanniksi. Haastateltavista



neljä sanoo käyttävänsä ranskaa ja englantia koulussa, kun taas kaksi sanoo kommunikoivansa koulussa ranskaksi. Eloisen kohdalla koulukielistä englantia painottuu selvästi, sillä hän toteaa: ”mää puhun sitä ranskaa vain luokassa”. Englannin tunneilla kaksikieliset käyttävät englantia. Eloise kertoo opiskelevansa lisäksi saksaa, jonka hän on aloittanut puoli vuotta aiemmin. Lasten ja vanhempien mukaan ranskalaisessa koulussa ei ole tilaisuuksia suomen kielen käytölle.

Kaikki lapset kertovat kuulevansa koulussa ranskan ja englannin lisäksi muita kieliä, sillä luokkakavereiden kielivaranto on laaja. Ida kuvaa esimerkissä luokkakavereidensa kansallisuuksia ja erään oppilaan puhumia kieliä. Koulussa on oppilaita kauempaakin, sillä Idan mukaan hänen luokkakaverinsa ”asuu Korealla”.

- (5) I: on muun maalaisia, on. mulla on öö on joku portugalin ja tommonen korean tommone kiinalainen korean  
 H: korealainen  
 I: joo, se ei puhu yhtään ranskaa  
 A: vähän  
 I: se on vähän oppinut  
 H: mitäs kieltä hän puhuu?  
 I: se puhuu niinkun, kiinaa koreaa emmä tiedä, se puhuu tommosta öö kiinaa, joo mä luulen kiina tai korean sitä kieltä, se asuu korealla

Ranskalaisessa koulussa on eri maista tulevia lapsia ja kaksikielisten perheiden lapsia. Eloise mainitsee kaverinsa, jonka vanhemmista toinen on saksalainen ja toinen sveitsiläinen sekä luokkakaverinsa, jolla on kiinalainen ja ranskalainen vanhempi. Hän kertoo, että koululaisilla on monenlaisia taustoja ja nostaa esiin sen, että hänen perheensä on harvinaisuus kaksikielisten perheiden joukossa: ”– – ainoa mikä on hyvin harvinaista on se että esimerkiks mun perhe että me ollaan kokonaan ulkomaalaisia”. Lapsen kognition ja ympäristön vuorovaikutuksen seuraksena lapselle kehittyy varhain tietoisuus kaksi- ja monikielisestä maailmasta ja itsestään kaksikielisenä puhujana (Hassinen 2002: 42). Eloise on havainnut, että kaksi- ja monikielisyys sekä useammassa kulttuurissa kasvaminen ranskalaisten koululaisten ja heidän perheidensä keskuudessa ei ole poikkeuksellista vaan pikemminkin normi.

Ranskassa asuvien kavereidensa kanssa lapset sanovat käyttävänsä ranskaa. Kaksi haastateltavista toteaa puhuvansa kavereidensa kanssa ranskaa ja englantia. Suomalaisia kavereita tavataan Suomi-koulussa keskiviikkoisin. Haastattelujen aikaan kaikki lapsista yhtä lukuunottamatta kävivät Suomi-koulussa Pariisissa. Haastateltavista neljä tuntevat toisensa ja pystyvät siis keskenään käyttämään myös suomea tavatessaan esimerkiksi Suomi-koulussa

joka keskiviikko. Suomi-koulun kavereiden lisäksi lapset eivät sanoneet tuntevansa tai näkevänsä kotikaupungissaan muita kavereita, jotka puhuisivat suomea.

- (6) R: täällä on jotkut, jotka ovat suomalaiset  
 G: joo  
 H: joo tunnetteko semmosia lapsia?  
 G: joo ada ja ida  
 H: näättekö usein heitä?  
 R: joo  
 G: öö kaikki keskiviikot ((Suomi-koulussa))  
 H: joka keskiviikko  
 G: joo  
 H: mm eli heijän kanssa sitte puhutte suomea?  
 G: joo  
 R: mm  
 H: entäs muuten, missään muualla ku siellä suomi-koulussa?  
 G: öhm, ei missään muualla

Kukaan lapsista ei sanonut kysyttäessä käyttävänsä suomea Ranskassa kavereiden kanssa. Haastattelijan kysymys suomen käytöstä suomea puhuvien kavereiden kanssa on johdatteleva ("eli heijän kanssa sitte puhutte suomea?"), eikä lasten mukaileva vastaus välttämättä anna todellista kuvaa kielen valinnasta kaksikielisten kavereiden kanssa. Adan ja Idan äiti sanoo, että vaikka tunneilla hänen lapsensa puhuvat suomea, niin välitunneilla he käyttävät useimmiten ranskaa muiden suomikoululaisten kanssa. Suomi-koulun opetuskielenä käytetään luonnollisesti suomea, ja opettajat välttävät ranskan puhumista lapsille. Suomi-koulun puheenjohtaja on havainnut, että luokkahuoneen ulkopuolella kieli kääntyy ranskaksi. (Kauppila 2013.) Ympäristön valtakielen vaikutus näyttäisi siis ulottuvan Suomi-koulun välitunneille asti ja vaikuttavan lasten suomen kielen käyttöön Ranskassa.



**Kuvio 3.** Eloisen minä suomen puhujana ja minä ranskan puhujana -piirroksset.

Eloisen kielenkäyttö koulussa ja kotona tiivistyy omakuvassa. Eloise on piirtänyt omakuvaansa oman sivuprofiilinsa, joka täyttää kuvasta melkein puolet ja puhekuplan, jossa

hän tervehtii: ”Moi äiti!”. Eloise kertoo olevansa tulossa koulusta ja astumassa kodin ovesta sisään. Piiroksen oikeassa reunassa näkyy pöytä, jolle on asetettu ilmeisesti leipää. Kuva sijoittuu haastateltavan kotiin. Minä ranskan puhujana -kuvassa Eloise on koulun matematiikan tunnilla, istumassa tuolilla pulpetin takana. Vasemmalla reunassa on Eloise itse, hänen edessään on suuri pulpetti, jolla on koulukirja ja -tarvikkeita, ja oikealla reunassa näkyy hieman opettajan pöytää, jolla on höyryävä kahvikuppi ja sen vieressä paperi. Taustalla piirtyvät luokkahuoneen ikkunat, joista toisesta näkyy sinistä taivasta ja ulkona kasvava puu. Eloisen puhekuplaan on kirjoitettu sanat **Oui, Madame** (’kyllä, rouva’), jotka hän sanoo opettajalleen.

Kuva ja haastattelupuhe ilmentävät sitä, miten kaksikielisen kielet kehittyvät sosiaalisten tarpeiden mukaisesti. Kielitaito on harvoin tasapainoinen molemmissa kielissä, koska kieliä käytetään eri tarkoituksia varten (De Houwer 2009: 318):

- (7) H: no niin on, mitenkäs sä oliko helppo tehdä tämä kun pyysin piirtämään että sinä suomen puhujana ja sinä ranskan kielen puhujana, nii oliko  
 E: no mulla oli oli aika selkee että missä tapauksessa mä puhun suomee ja missä ranskaa, että koulu ja koti  
 H: no tuota, mitä sä ajattelit tästä kun teit tätä? tai piirsit tätä nii tuliko mittää, siis se oli sulle ihan helppo  
 E: no ranskaa mä melkeen vaan puhun luokassa jos mun on pakko  
 H: mm  
 E: mä en oo mitenkää hirvee ranskan puhuja ku mä tiedän että, mua se vaan hidastaa ja sitte ei oo kiva puhua silleen että kaikki ei etene keskustelussa nopeemmin kun sinä  
 H: mm  
 E: näin, ja sitten se on vaan että mä oon tottunu puhumaan englantii että oppitunti on melkein ainoa tapa millon mä puhun ranskaa  
 H: mm eli se oli helppo valita se paikka?  
 E: nii  
 H: joo joo no olikos tämä sitte yhtä helppo valita?  
 E: no koti, koti mulle on semmone paikka ja tietenkii on sit kans suomi

Tämän haastateltavan kohdalla valinta siitä, missä paikassa hän puhuu suomea ja missä ranskaa, on selvä. Haastateltava myös perustelee ytimekkäästi kielivalintansa. Ranskaa hän puhuu luokassa ”jos on pakko”, koska hän on tottunut puhumaan englantia ja koska ranskan puhuminen on hidaste. Perustelunsa tueksi Eloise esittää arvion omasta kielitaidostaan (”mä en oo mitenkää hirvee ranskan puhuja”) ja vertaa itseään muihin kielenpuhujiin kertomalla muiden etenevän ranskankielisessä keskustelussa nopeammin kuin hän. Tämän takia vain koulun ranskankielisellä oppitunnilla Eloise puhuu ranskaa (”oppitunti on melkein ainoa tapa millon mä puhun ranskaa”). Kielen kokeminen hidasteena on tuttua myös aikuisille suomea toisena kielenä käyttäville liike-elämän työharjoittelijoille. Yritysten sosiaalisissa tilanteissa

ajallinen paine säätelee kielenvalintaa – sekä S2-puhujat että natiivit työntekijät vaihtavat nopeutta vaativissa tilanteissa kielen herkästi suomesta englantiin (Jäppinen 2011: 193).

Eloisen on helpompi ilmaista itseään englanniksi koulutuntien ulkopuolella, koska pääosin hän puhuu kavereidensa kanssa englantia (”se on vaan että mä oon tottunu puhumaan englantii”). Niinpä ranskan puhuminen ei tunnu luontevalta koulutuntien ulkopuolella, sillä ranskan kieli liittyy hänellä nimenomaan luokkahuonekontekstiin. Kielten kehittyminen eri tahtiin on normaalia, koska kieliä ei käytetä samoissa yhteyksissä. Aikuiset kielenoppijat kokevat työelämän vapaat sosiaaliset tilanteet virallisia asiointi- ja kokouskeskusteluja haastavammiksi, koska ne eivät etene ennakoidulla tavalla eikä puhetta välttämättä mukauteta keskustelukumppanin kielitaitotasolle sopivaksi (Jäppinen 2011: 199–200).

### 6.1.3 Harrastukset, pelit ja leikit

Harrastukset, pelit ja leikit ovat keskeisiä kielenkäyttötilanteita kaksikielisten elämässä. Lapset luettelivat käyvänsä ranskankielisillä ratsastustunneilla sekä ottavansa kitaran- ja pianonsoittotunteja ranskaksi. He kertoivat katsovansa suomeksi, ranskaksi ja englanniksi TV-ohjelmia ja elokuvia tai he kuvailivat leikkejä, joita ranskalaisessa koulussa leikitään muiden lasten kanssa ranskaksi. Kun kotona pelataan pelejä ja molemmat vanhemmat ovat läsnä, valitaan kieli vanhemman äidinkielen mukaisesti, kuten Ada ja Ida kuvaavat esimerkissä. Tarvittaessa puhutaan kahta kieltä, jos kommunikoidaan sekä äidin että isän kanssa. Näin kaikki tulevat ymmärretyiksi.

- (8) H: – – mitenkäs sitte ku työ koko perheellä pelaatte nii millä kielellä te pelaatte?  
 A: noo jos on ranskalainen ranska jos on suomalaisine suomalaisine  
 I: niinku koska jos on äiti me pelataan suomeksi mut se on ranskalaine pelikortti ((uuno-peli)) jossa on-  
 A: mutta ei oo mitää lukematta  
 I: jos on niiden kaksi nii silloin se riippuu, koska öhm jos mä puhun isälle mä puhun ranskaa ja  
 H: nii että voitte molempia kieliä käyttää  
 I: joo

Eloisen ja Josephinen perheessä pelataan koko perheen kesken aina suomeksi. Kodin ulkopuolella ratsastustunneilla Josephine käyttää ranskaa, mutta toisinaan siellä voi kuulla englantia.

- (9) H: – – mitä kieltä siellä ((ratsastustunnilla)) käytät jos  
 J: ranskaa vaan  
 H: joo, puhut hevoselle aina ranskaks ((naurua))

J: ei no kun äiti aina sanoo **good girl** öh englanniks, kun se on vaikka poika se sanoo **good boy** ja sitte jos se on tyttö se sanoo **good girl**

Tässä perheessä englannin kuulumisen tyttöjen elämään näkyy myös TV:n katselukielen valinnassa, sillä ohjelmat pyritään katsomaan niiden alkuperäisellä kielellä. Eloise valottaa suhtautumistaan ohjelmien kielen muuttamiseen englannista ranskaksi: ”minä oon hyvin vastaan duppaamista että, jos vaihtaa ku ranskassa, ranskan telkkarissa ne ottaa ulkomaalaisia ohjelmia ja näin, mutta ne vaihtaa sen ranskankieliseksi”.

Suomen ja ranskan yhdistäminen vapaa-ajalla tuntuu olevan luontevaa: lempikirjat, Risto Räppääjät, luetaan suomeksi ja lempielokuva katsotaan ranskaksi. Kahden kielen kuulumisen kaksikielisen kielivarantoon ei vaadi sen kummempia perusteluja. Haastattelijan kysymykseen elokuvan kielen valinnasta on Remillä selkeä vastaus:

- (10) H: aah ootko sinä millä kielellä katsonu sitä ((star wars -elokuvaa))?  
 R: ranskaksi  
 H: joo no miks?  
 R: koska mä puhun ranskaa

Monikielisyys on tarpeen tullen resurssivarasto, josta lapsi voi ammentaa eri kieliä ja johon voidaan puhutun kielen lisäksi yhdistää visuaalinen kuva. Gabrielle selvittää, että hänen lempielokuvassaan puhutaan englantia, mutta tekstitys on ranskaksi. Haastateltava kertoo puhuvansa koulussa ”ihan pikkusen englantia”, mutta hyödyntää elokuvan visuaalisuutta ja kuvien avulla koettaa ymmärtää, mitä elokuvassa puhutaan.

- (11) G: no mulla on öhm kaks lempielokuvaa, se on ensin mamma mia. meillä on se ja sitte on semmonen prinsessajuttu niinku semmone prinsessa, joka meni ööh englantiin  
 H: mm  
 G: ja hän on öhm englannin prinsessa ja hänellä on hänen äiti joka on siellä  
 H: joo onko se minkäkielinenokuva?  
 G: ööh englantina  
 H: englanniksi, ja sinä ymmärrät sen ihan?  
 G: joo ja sitten on ranskaksi tekstit  
 H: ahaa. no onko se vaikee sitte jos ne puhuvat englantia ja sitte on ranskaksi tekstitys ni  
 G: eei, mutta mä mieluummin öö katon vaan kuvat  
 H: nii  
 G: kun ne liikkuu  
 H: joo  
 G: ja joskus ku mä ymmärrän jotain nii mä voin ymmärtää niinku  
 H: kuunteletko sinä sitten enemmän sitä mitä ne puhuu ranskaksi, vai luetko sinä ne tekstit, osaatko sinä lukee jo?  
 G: mieluummin mä öhm, kuuntelen mitä ne sanoo

Kuvien yhdistäminen englanninkieliseen puheeseen toimii (”mä mieluummin katon vaan kuvat – – kun ne liikkuu”). Näin kuvat, puhe ja teksti voivat yhdessä muodostaa toisiaan

täydentävän ja omanlaisensa resurssin, jota lapsi käyttää hyödykseen (”joskus ku mä ymmärrän jotain nii mä voin ymmärtää niinku”). Kuvat voi siis ajatella erityisenä ”kielenä”, joka auttaa tulkitsemaan elokuvan puhuttua ja kirjoitettua kielimuotoa. Pelkästään lukemalla tekstit tai kuuntelemalla puhetta elokuva ei aukeaisi lapselle yhtä hyvin kuin se kaikkia eri kieliresursseja hyödyntämällä aukeaa.

## 6.2 Kielen heteroglossisuus lasten kielellisissä havainnoissa

### 6.2.1 Sanojen ja kielten vertailua

Kielellisen tietoisuuden tutkimuksissa on pyydetty lapsia esimerkiksi vertailemaan kielen eri sanojen pituuksia keskenään, mikä vaatii tietoisuutta sanan fonologisista ominaisuuksista (esim. Ianco-Worrall 1972). Kysyin lapsilta, kumpi heidän mielestään on pidempi sana: juna vai linja-auto. Kahden lapsen mielestä juna oli pidempi, kun taas loput neljä sanoivat linja-auton olevan pidempi sana. Vastaukset eivät kuitenkaan jakautuneet lasten iän mukaan. Esimerkissä Remi ja Gabrielle arvioivat sanojen pituuksia. Gabriellen mukaan linja-auto ”kuulostaa” pidemmältä sanalta, mutta Remille juna ”näyttää” pidemmältä sanalta. Lapset siis arvioivat sanojen pituuksia erilaisista lähtökohdista, sillä toinen pohjaa havaintonsa sanan foneettiseen ulkosasuun toisen ajatellessa sanan merkitystä ja sitä, millainen on sanan semanttinen viittauskohde.

- (12) H: no, entäs sitte tämmöne kysymys, kumpi on teijän mielestä pitempi sana, juna, vai linja-auto  
 R: minulle se on juna  
 H: pitempi sana  
 G: hm no mulle se on linja-auto  
 H: mm osaatteko sanoo miksi?  
 G: no ku linja-auto kuulostaa niinku, pitemmältä kun sen sanoo liiin ja auu to ju na  
 H: entäs miksi juna on sinun mielestä pitempi?  
 R: koska se näyttää muulle  
 H: se näyttää miltä?  
 R: mulle se näyttää  
 G: näyttää?  
 H: pitemmältä  
 R: mm pidemmältä

Gabrielle antaa vastauksensa ensin, ja Remin kertoessa oman kantansa hän kyseenalaistaa tämän näkemyksen toistamalla Remin sanoman kysyvästi: ”näyttää?”. Hän pystyy arvioimaan sanan pituutta puhtaasti irrallaan siitä kohteesta, johon sana itse asiassa

viittaa. Haastateltava osoittaa kykyä käsitellä sanoja irrallisina yksikköinä. Samaa taitoa kysyttiin esim. Ianco-Worrallin (1972: 1394) kielitietoisuuden testissä. Ne lapset, jotka vastasivat junan olevan pidempi sana, näkevät sanan merkityksen olevan kiinni siinä kohteessa, johon sana viittaa.

Luokittelemme ja jäsenämme sosiaalista maailmaa kielen avulla. Ympäristöllä on vaikutusta siihen, millaiseksi kieli ja sen jäsentämisen tavat muodostuvat. (Romaine 2000: 26.) Kysyin lapsilta, voiko sanoja vaihtaa kielestä toiseen, eli voiko kaikki suomen sanat sanoa ranskaksi ja toisinpäin. Kaksikieliset haastateltavat olivat sitä mieltä, että sanat voi vaihtaa kielestä toiseen, mutta merkitys ei aina säily samana. Seuraavassa esimerkissä pohditaan, miten sanat voivat muuttua, jos ne korvataan toisen kielen sanoilla:

- (13) E: kyllä tietenkin voi vaihtaa  
 H: mm  
 E: mutta ei se varsinaisesti aina tarkoita et se olisi aina just just sama  
 H: mm  
 E: se ei oo, että se ei oo ihan sama että esimerkiks kissa ja sitte **chat** 'kissa', että esimerkiks voi olla vaikeempia sanoja mikä ei aina sitte ole ihan pilkulleen sama juttu  
 H: mm  
 E: mutta periaatteessa kaikki sanat voi vaihtaa  
 H: mm

Eloise vertailee suomen sanaa ”kissa” ja ranskan vastinetta **chat**. Täysin samankaltaista lopputulosta ei sanoja vaihtamalla saada, koska toisessa kielessä esimerkiksi ”voi olla vaikeempia sanoja” eivätkä sanat näin ollen ”ole ihan pilkulleen sama juttu”. Haastattelussa Eloise sanoi suomen sanojen tuntuvan lyhyemmiltä kuin ranskassa: ” se on silleen, et näin sanotaan kissa, sitten – – ranskassa sulla voi olla että yks sana millä on kymmene sanaa samaa tarkoitusta mutta vaikeammalla, että on erilaisia standardeja – –”.

Haastateltava puhuu sanojen ”standardeista” ja osoittaa pragmaattista ymmärrystä kielen sanojen linkittymisestä tiettyihin konteksteihin. Ranskassa on ”erilaisia standardeja”, ja sanojen käyttöä määrittävät tietyt sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät, joiden mukaan valitaan kulloinkin sopiva kielimuoto. Kielen **rekisteri** (register) viittaa siihen, mitä kielellä teemme ja millaisen kielimuodon avulla kussakin tilanteessa toimimme (Romaine 2000: 21).

Dialogisuudessa kielenoppiminen näyttäytyy ennen kaikkea funktionaalisena, mikä tarkoittaa kielitaidon karttuvan niissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa kieltä käytetään (Dufva 2006: 42). Kaksikieliset lapset näkevät kielen koostuvan sanoista, joilla on erilaisia ”standardeja” ja merkityksiä, eikä sanoja siten voi aina korvata toisen kielen sanoilla. Kielenkäyttö on dialogisen ajattelutavan mukaisesti monivivahteista, ja kielenoppiminen on sosiaalistumista erilaisiin tapoihin toimia kielen avulla vaihtelevissa tilanteissa (Dufva 2006:



45). Lapset ovat sosiaalistuneet suomen ja ranskan erilaisiin tapoihin käyttää sanoja ja havainneet kielen sidoksisuuden sen käyttökontekstiin.

Eloisen mielestä ulkomaalaisten ohjelmien kielen vaihtaminen ranskaksi on huono asia, koska ”se kuulostaa mun mielestä väärältä ku eihän se yhtään samallaiselta kuulosta”. Sen takia esimerkiksi suomalaiset ja englantilaiset ohjelmat ”katsotaan vaan sillä kielellä kun on”. Bahtinille (1981: 291–292) kielet edustavat tiettyjä näkökantoja maailmaan. Kielen sanoilla käsitteellistetään maailmaa, joka näyttyy erilaisena eri kielenkäyttäjyhteisöille. Kielimuoto siis antaa todellisuudelle omanlaisen ideologisen tulkintansa (Bakhtin 1981: 288). Heteroglossian sananmukainen käänös merkitsee ”sanojen ristiriitaisuutta, eripuraa” (Lähtenmäki 2012). Kielimuodot voivat olla keskenään ristiriidassa, kuten Eloise huomaa, jolloin eri kielten sanat näyttävät sopimattomina korvaamaan toisiaan.

Ida eksplisoi seuraavassa esimerkissä tarkasti, millaisia sanoja ei voi vaihtaa kielestä toiseen.

- (14) H: mm no teillä on paljo tiiätte ranskan sanoja, ja näin, nii tiiättekö, luuletko että ne voi kaikki sannoo suomeksi? myös ne ranskan sanat ni pystyykö ne sanomaan myös suomeksi?  
 I: joo  
 A: jo  
 H: onko ne olemassa iha kaikki myös suomeksi?  
 I: karjalanpiirakka emmä luule, tai se kyllä voi niinkun, emmä tiedä  
 H: sitä et ainakaa sillo löytäny, sitä sannaa  
 I: en ja lauantaimakkara niinkun, ei sitä voi koska lauantai on **samedi** ja makkara on juu öö 'kinkku'. **samedi** kinkku / se eii / **samedi jambon** ööö /  
 H: / ((naurua)) / eli niitä ei voi sinun mielestä sannoo ranskaks?  
 I: ei voi

Hetken mietinnän jälkeen Ida löytää kaksi sanaa, karjalanpiirakan ja lauantaimakkaran, joita hän ei osaa kääntää suomesta ranskaksi. Aiemmin haastateltava kertoi ottaneensa koulussa päivällä välipalaksi karjalanpiirakkaa ja maistattaneensa sitä ranskalaisilla luokkakavereilla, joille se oli ollut vieras ruoka. Ida sanoi, ettei osannut sanoa sanaa ranskaksi, joten hän kertoi kavereille sen suomalaisen nimen. Lauantaimakkara on toinen ruokasana, joka ei taivu ranskan kieleen. Ranskalainen käänös ”lauantaikinkku” ei siis kuvaa ruokasanan merkitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Suomenkielinen sana on ristiriidassa ranskankielisen käänöksen kanssa, eikä käänös tavoita suomalaiselle käyttäjyhteisölle tutujen sanojen merkityksiä.

Vertailimme lasten kanssa ranskan ja suomen sanojen kauneutta toisiinsa. Adan ja Idan mielestä suomen kieli kuulostaa kauniimmalta kuin ranska. Perusteluksi he vertailivat

sanoja hei ja **bonjour**, joista suomenkielinen sana on kevyenkuuloinen verrattuna ranskan kovalta kuulostavaan vastineeseen.

- (15) H: – – on sana **chat** ja sitte on kissa. kumpi on teidän mielestä kauniimpi, sana?  
 I: kissa  
 H: kissa  
 I: koska se on keveempi niinku **chat** 'kissa' niinkun kun mä sanon **bonjour** 'päivää' nii on toi u n joka tekee kova, ja kun mä sano hei se on se ee. hei **bonjour** ((havainnollistaa eron toistamalla))  
 H: ai se kuulostaa kevyemmältä siis?  
 I: joo  
 H: hmh  
 A: mäki luulen että se on kissa  
 H: sinun mielestä kauniimpi sana  
 A: joo  
 H: joo. ossaatko sanoo yhtää että miks se on sun mielestä kaunis?  
 A: mä luulen et se on niinku Ida sano että tämä **bonjour**, se o vähä kovempi ja tämä hei se on vähä kivempi

Bahtinin (1981: 288) mukaan jokaisella sanalla on ”oma erilainen äänensä”. Sanat eivät ole neutraaleja vaan ne kantavat mukanaan jälkiä siitä ympäristöstä, jossa niitä on käytetty (Bakhtin 1981: 293).

Puhuimme lasten kanssa kirjoittamisesta ja puhumisesta eri kielillä ja siitä, miltä se tuntuu ja kumpi on heidän mielestään helpompaa. Luonnollisen kielen sisällä on erilaisia hybridejä, kuten kirja- ja puhekieli (Dufva 2006: 44), joiden erilaisuutta lapset pohdiskelivat. Osa lapsista piti ranskan puhumista kirjoittamista helpompana. Eloise perustelee asian näin: ”ku puhuminen silleen menee sanot silleen, kun sä vaan. kirjottaminen se ei yhtään linkity siihen miten sä puhut, se on nii eri lailla”. Ida puolestaan ajattelee, että: ”mä tykkään enemmän kirjottaa mutta se on helpompi puhua”, ja Adan mukaan: ”se on vähä vaikeaa, öh tavuttaa ranskaksi”. Kirjoitetun kielimuodon oppiminen kouluikässä on virstanpylväs lapselle, jonka kielitietoisuus on pohjautunut aiemmin suullisen vuorovaikutuksen konventioihin (Dufva 2000: 72, 75). Kaksikieliset ovat havainneet kirjoituksen ja puheen normien erilaisuuden. Lapsen tietoisuus suuntautuu kirjoitetun kielen oppimisen myötä esimerkiksi käsittelemään sanojen rakenteita, kuten tavuja.

## 6.2.2 Suomalaiset ja ranskalaiset

Suomalaisista ja ranskalaisista löydettiin eroja niin heidän luonteissaan ja olemuksissaan kuin puhetavoissaan. Ida keksi ranskalaisten ja suomalaisten erilaisen tavan ääntää sanat, kuten esimerkkinä oleva sana ”koira”. Hänen mukaansa ranskalaiset ”tekee aksentti”, joka saa sanan kuulostamaan erilaiselta suomeksi ja ranskaksi lausuttuna.

- (16) I: ne ((ranskalaiset)) ei osaa tehdä r niinkun, ne ei osaa tehdä r näin ((sanoo suomen r:n))  
 H: miten ne sanoo sen?  
 I: [R] ((ranskan r)) niinkun ranskalainen voi tehdä koi[R]a, ne sanoo koi[R]a  
 – – ne ei tee, ne tekee aksentti niinku ne ei sano niinkun me sanotaa koira kun ne ei tee samaa aksenttia kun me  
 H: nii niillä on eri aksentti siinä puheessa  
 I: joo

Eloise puolestaan huomasi eroja ranskalaisten ja suomalaisten luonteenlaadussa. Hän mainitsi, että suomalaiset puhuvat vähemmän ja ranskalaiset ”on taas semmosia luonteestaan että ne puhuu tosi paljon”. Lisäksi ranskalaisia luonnehtii omapäisyys, joka ilmenee vahvana uskona omaan asiaan:

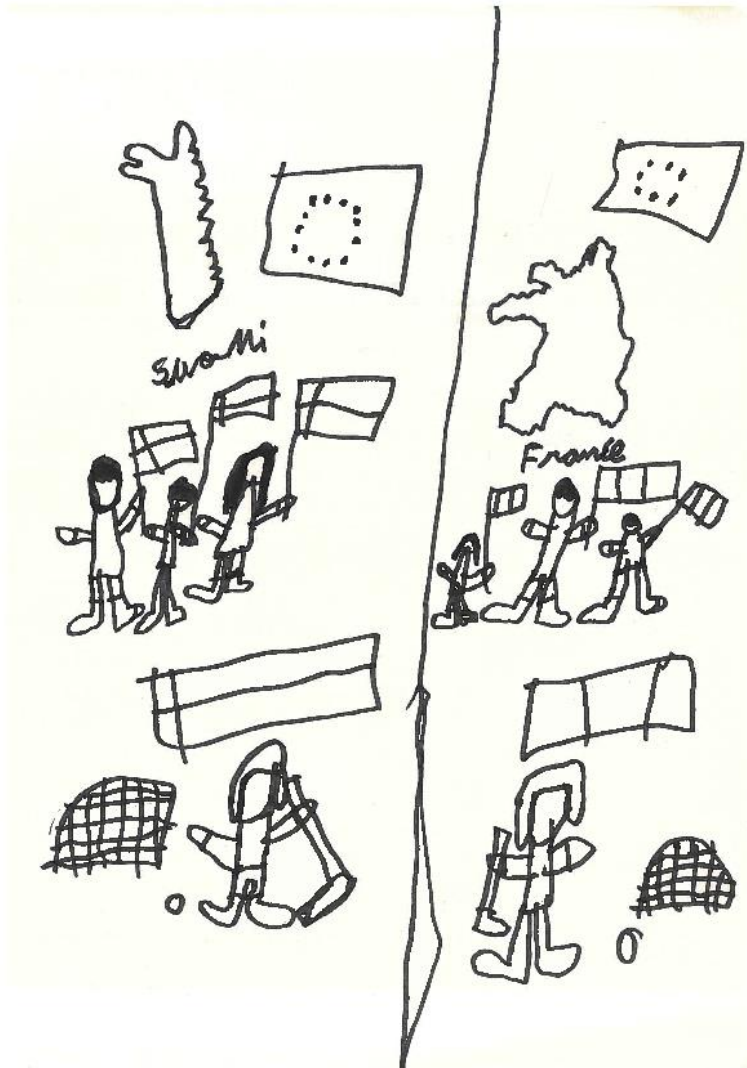
- (17) E: mutta sitten ranskalaiset on hyvin semmoset että ne pysyy omalla puolellaan  
 H: mitä tarkoitat  
 E: silleen että että ne on hyvin silleen omaperäisiä että jos ne ajattelee tästä jotakin, nii ne pysyy siinä ideassa että näin se on  
 H: okei  
 E: näin sen pitää olla  
 H: joo  
 E: että ne on hyvin itse- / hm vois ehkä sanoo mutta se voi olla että jotkut vaa, mutta  
 H: / itsepäisiä /  
 E: kaikilla on eri mutta mun mielestä vaa että suomalaiset ehkä puhuu pikkusen vähempi, ja ranskalaiset esimerkiksi iha missä vaa että kaupassaki voi olla että tulee hirveen iso juttu ja sitte puhuu tuntikausia siinä enneku saa myyjän katso apuun tai näin mutta se o vaan vähä erilaista

Esimerkeissä näkyy kielen moniäänisyys. Bahtinilaisittain katsoen kieli syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja yksittäisen kielenkäyttäjän puhe on siten yhteydessä koko yhteisön diskurssimaailmaan – tähän kuuluvat myös käyttäjäryhmän arvot ja tavat. Oma, ainutlaatuinen kielimuoto yhdistää kielenkäyttäjää, mutta toimii samalla erottavana tekijänä eri yhteisöjen välillä. (Lähteenmäki 2002: 186–187.) Kielen mukana yksilö oppii tietynlaista kielellistä käyttäytymistä, minkä esimerkissä havainnoidaan olevan erilaista suomalaisilla ja ranskalaisilla.

Gabriellen mukaan ranskalaiset luulevat suomalaisia usein japanilaisiksi, sillä ranskaa puhuessaan suomalaisilla on omanlaisensa korostus. Sen sijaan ranskalaisia haastateltava ei osannut sen kummemmin analysoida, ja hän sanoi: ”ei niissä oo mitään erikoista”.

- (18) H: ranska. mm, no minkälaisia teidän mielestä, jos pitäis verrata suomalaisia ihmisiä ja ranskalaisia ihmisiä, nii minkälaisia he on ja mitä eroja on? minkälaisia suomalaiset esimerkiksi voi olla?  
 G: hmm no suomalaiset niillä on aina pieni aksantti ((ransk. **accent**)) ja ranskalaiset sanoo aina oletteko öö japanista tai  
 H: ihan tosi?  
 G: njoo ne joskus sanoo silleen niinku  
 H: joo entä ranskalaiset, minkälaisia he on?

G: noo ne on iha. ei niissä oo mitään erikoista



**Kuvio 4.** Remin minä suomen puhujana ja minä ranskan puhujana -piirroksset.

Remin minä suomen puhujana -kuvan ylälaudassa on Suomen kartta, jonka alle on kirjoitettu ”Suomi”. Suomen alla on suomalaisia ihmisiä Suomen lippujen kanssa, Remi itse keskimmäisenä, ja ihmisjoukon alla puolestaan on suomalainen jääkiekon pelaaja. Minä ranskan puhujana -kuva on hyvin samankaltainen: siinä on tällä kertaa Ranskan kartta ja alla maan nimi ”France”. Ranskalaiset ihmiset heiluttavat maan lippuja, ja Remi on sijoittanut taas itsensä heidän väliin. Alimmaisena on ranskalainen jääkiekkoilija maila kädessään.

Suomen ja Ranskan erilaisuuden korostamisen sijaan haastateltavan puheessa painottuvat maita yhdistävät tekijät, jotka esitetään myös kuvissa. Molemmat maat pelaavat jääkiekkoa, ja molempiin kuviin haastateltava on piirtänyt itsensä keskelle kannustusjoukkoa.

Remi sanoo heti alkuun maiden olevan ”eurooppalaiset maat”. Vaikka kuvien suomalaisilla ja ranskalaisilla liehuvat kädessä oman maan liput, molempien maiden karttojen viereen Remi on piirtänyt ”Euroopan” lipun. Haastateltava kuvaa kieliä ja kielenkäyttäjiä erojen sijaan samankaltaisuuksien kautta. Yhteisön ideologiset arvot peilautuvat yhteisön kielessä (Lähteenmäki 2002: 187). Remi identifioi kuvien ja puheen perusteella itsensä molempiin ryhmiin ja molempiin kielimuotoihin.

### 6.2.3 Ihmiset, paikka ja tilanne vaikuttavat kielen valintaan

Selvitin kaksikielisten kielenkäyttöä ja kielenvalintaa monin eri kysymyksin. Koska heidän tulee aina valita kahden (tai useamman) kielen väliltä esimerkiksi silloin, kun he puhuvat yksikielisten ihmisten kanssa (Grosjean 2008: 37–38), on mielenkiintoista selvittää, millä perusteilla valinta tietyn kielen käytöstä keskustelussa tehdään. Puhuimme Idan kanssa, mitä kieltä hän käyttää vaikeiden asioiden selittämisessä, päässälaskuissa ja esimerkiksi syntymäpäiväkutsuillaan:

- (19) H: mm, entä jos pitää selittää jotai tosi vaikeita asioita? nii mitä kieltä silloin käytät?  
 I: no se riippuu jos o ranskalaine ihminen tai suomalaisine  
 H: nii et riippuu kenen kanssa oot?  
 I: tai jos on ne kaksi, nii emmä tiä mä puhun vaikka ranskaa tai suomea
- (20) H: entä jos tuota lasket, vaikka yhteen plussaat lukuja tai vähennät nii, mitä kieltä sä silloin käytät ?  
 I: no se riippuu jos mä olen suomalaisessa tai ranskalaisessa koulussa
- (21) I: jos mun äiti antaa mulle syntymäpäivälahjan sit mä puhun suomea. ja jos se on mun kaveri joka o ranskalaine sit mä puhun ranskaa, joskus mä kutsun Gabriellen ja Remin mun synttäreille nii mä puhun niitten kanssa suomea

Kolmessa yllä olevassa esimerkissä tulevat tiivistetysti esille ne seikat, jotka tuntuvat vaikuttavan kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten kielivalintoihin. Ensimmäisessä esimerkissä korostuvat ne ihmiset, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Abstrakteja, hankalia asioita selitetään ranskalaiselle ranskaksi ja suomalaiselle suomeksi. Ida laajentaa esimerkkiä siihen, että molemmat (ranskan- ja suomenkielinen) ovat paikalla. Tuolloin kielinä voidaan tarvittaessa käyttää sekä ranskaa että suomea. Toisessa esimerkissä ratkaiseva tekijä on vuorovaikutuksen paikka. Suomalaisessa koulussa lasketaan suomeksi ja ranskalaisen koulun tunnilla ranskaksi. Kolmannessa esimerkissä Ida kertoo, miten hän valitsee kielen tilanteessa, jossa hän vastaanottaa lahjan syntymäpäivillään. Esimerkiksi tuttujen ranskalais-

suomalaisten lasten kanssa Ida käyttäisi suomea, koska se on heidän yhteinen kielensä. Vanhemmilta opitaan paljon sosiaalista tietoa kielenkäytöstä jo pienestä pitäen, ja kaksikieliset sosiaalistuvat liittämään kielet tiettyihin konteksteihin (Lanza 2007: 261).

Ajattelun ja kielen suhteesta kuvaava esimerkki on seuraava Eloisen kanssa käyty keskustelu, jossa haastateltava kertoo, miksi hän ajattelee suomeksi keskustelun aikana.

- (22) H: no mitenkä yleensä sitten kun ajattelette mielessä jotai asioita nii millä kielellä se sitte  
 E: se on vähä siitä että mistä aattelee että jos on tietenki vaikka kavereista tai koulusta nii se yleensä liittyy englantiin  
 H: joo  
 E: ja mä sitte mietin englanniksi  
 H: entä esimerkiks nyt tässä tilanteessa / kun kysyn sulta jotain?  
 E: / no suomeks / suomeks, kun mun pitää vastata  
 suomeks nii jos mä alan ajatella, ku on vaikeempi kääntää sitä kieltä, niin on parempi ajatella jo siinä samassa kielessä

Eloise sanoo, että ajattelun kieli linkittyy vahvasti siihen asiaan, mitä hän ajattelee. Esimerkiksi kavereista ja koulusta hän ajattelee yleensä englanniksi, koska hän käyttää kavereidensa kanssa ja koulussa eniten englantia, kuten aiemmin kieliympäristöjen kuvauksessa selvisi. Haastattelutilanteessa haastateltavan on helpoin ajatella suomeksi, koska keskustelimme suomeksi. Muulla kielellä ajatteleva vaatisi kääntämistä kielestä toiseen eikä keskustelu etenisi niin sujuvasti.

Eloisen lausahdus ”on parempi ajatella jo siinä samassa kielessä” tiivistää puheenvuoron ydinsisällön: kielen sanat heijastavat sitä maailmaa, joka lapselle tietyn kielen mukana avautuu. Dialogisen lähestymistavan mukaisesti lapsi oppii kielen altistumalla sille, omaksumalla sen ympäristöstään. Yksilö on sidoksissa kieleen, ja sanojen merkitykset opitaan käyttökonteksteista. (Lähteenmäki 2012.) Jokainen kielimuoto välittää yksilölle omanlaisiaan kokemuksia, ajatuksia ja havaintoja. Englanti liittyy haastateltavalla niin vahvasti kouluun ja kavereihin, että on luonnollisinta ajatella koulusta ja kavereista juuri englanniksi. Kääntäminen kielestä toiseen olisi hidasta ja merkitsisi samalla jonkin olennaisen sisällön kadottamista puheenvuorosta. Sanojen mukana välittyy tietynlainen sosiaalinen ja ideologinen konteksti (Dufva 2006: 47). Kaikkia asioita ei voi kuvata molemmilla kielillä (ks. luku 6.2.1), koska korvaamalla sanat toisen kielen sanoilla merkitys voi lasten mielestä hiukan muuttua.

Eloisen mielestä hän laskee nopeammin englanniksi kuin ranskaksi. Englanniksi laskeminen ”sujuu” kuin itsestään, mutta ranskaksi laskeminen vaatii jo ”opettelu”: ”niin tietenki, mä yleensä lasken englanniks ku, mulla se sujuu nopeemmin mä pystyn sen nopeemmin sanoo, silleen miettiin, mutta tietenki voin opetella ne ranskaks, niin mä muistan

ne osittain ranskaks.” Ajattelun, kielen ja oppimisen suhteesta kertoo se, että Eloise kertoo saavansa parempia koulunumeroita niistä aineista, joiden tunneilla opiskelu tapahtuu englanniksi: ”kyllä sen huomaa että mulla on parempia numeroita niissä luokissa missä puhutaan englantia ku niissä tunneissa mitkä puhutaan ranskaks”. Dialogisesti katsoen kielellä tehdään koulussa asioita, sitä ei ainoastaan opetella (Dufva 2006: 43). Oppimisen ja asioiden sisäistämisen kannalta ei ole siis lainkaan yhdenmukaista, millä kielellä koulussa toimitaan.

Gabriellen kanssa puhuimme tunteiden ja kielen yhteydestä. Haastateltava näkee kaksikielisyyden etuna esimerkiksi tilanteessa, jossa hän on oikein vihaisella tuulella.

- (23) H: entäs sitte jos oot oikein ilonen tai onnellinen nii mitä kieltä silloin oot käyttäny?  
 G: mä olen tehny silleen että, niinku mä olen päättäny silleen että, kun öö kun mä olen vihanen mä oikeen haluan olla silleen, puhumatta puhun päässä ja sitte jos mä puhun iha suulla niinku tälleen nii silloin ei kukaan ymmärrä  
 H: mm  
 G: mitä mä sanon. ja sitte jos mä kerron ranskaks, mä olen iloinen ja sitte ne voi kuulla ja se on iha hyvä, että mä olen iloinen  
 H: aa eli kun oot ilonen nii voit puhua ranskaks, ja muut ymmärtää  
 G: nii  
 H: mutta jos oot vihanen niin silloin et välttämättä puhu ranskaks?  
 G: joo ku jos se jolle mä oon vihanen on vieressä, jos mä puhun öö ranskaa nii se kuulee ja mä sanon vaa toisella  
 H: no sanotkos sä sen sitte suomeksi ku oot vihane?  
 G: no jos mä olen ihan tosi tosi vihanen joskus mä haluan ö öö ottaa sanat suusta pois  
 H: mm  
 G: ja siks mä puhun suomea että ei kukaan ymmärrä  
 H: nii se toinen ihminen kuka on vieressä nii se ei ymmärrä sitä ku puhut vihasena suomea

Yleensä vihastuessaan Gabrielle ei halua pukea ajatuksiaan sanoiksi (”mä oikein haluan olla – – puhumatta puhun päässä”), mutta joskus hän kokee tarvetta ilmaista ajatuksensa ääneen. Ranskaksi hän ei kuitenkaan halua puhua vihaisena toiselle ranskalaiselle, koska ”jos se jolle mä oon vihanen on vieressä, jos mä puhun öö ranskaa nii se kuulee”. Tällaisessa tilanteessa hän voi onneksi vaihtaa kielen suomeen loukkaamatta toista henkilöä (”mä puhun suomea että ei kukaan ymmärrä”). Sen sijaan ollessaan iloinen Gabrielle haluaa puhua ranskaa, koska hän näkee iloisena olemisen hyvänä asiana: ”ne voi kuulla ja se on iha hyvä, että mä olen iloinen”. Kielen valinta on siis tilannekohtaista, sillä ranskaksi voidaan iloita ranskankielisessä ympäristössä, mutta vihaisena on parempi puhua kieltä, jota muut eivät ymmärrä. Gabrielle osoittaa olevansa selvästi tietoinen kielten erilaisista käyttötavoista. Kielten heteroglossia näyttäytyy esimerkissä hyödyllisenä, sillä kielen voi tarpeen tullen vaihtaa toiseen.

Kaksikieliset lapset osoittivat ymmärrystä siitä, että samaa kieltä voidaan käyttää monissa eri maissa ja kielenkäyttäjinä voivat olla myös muut kuin kieltä äidinkielenään puhuvat ihmiset. Kielen valinta ei siis ole kiinni siitä, missä maassa ollaan, koska ihmiset

matkustavat eri maihin ja vievät äidinkieltensä mukanaan näihin maihin. Siten esimerkiksi suomalainen voi puhua suomea Pariisissa. Gabrielle tuumi suomen kielen käytöstä: ”musta hmm nii missä puhutaan suomea ni, kyllä voi KAIKKIALLA puhua” ja antoi konkreettisen esimerkin: ”niinku täällä just puhutaan suomea”. Ida oli sitä mieltä, että: ”ku joku suomalainen menee ranskaa tai joku toinee maaha ni sitte sitä puhutaa”, ja ranskan käytöstä hän sanoi, että: ”jos joku on käyny vaikka, joku ranskalaine on käynyt afrikassa sit se puhuu ranskaa”. Englannin kielen Ada ja Ida näkivät samaten koskettavan monia maita ja lukuisia ihmisiä:

- (24) H: tiättekö te missä sitä ((englantia)) puhutaa?  
 A: noo englantissa  
 I: sitä puhutaan se on, isoimmin kieli emmä tiedä ku se on kiina tai englantia jota puhutaa koko maailmassa enemp- eniten  
 H: mm  
 A: se on englantia, siellä puhutaa englantia ja sit välillä o suomessa ranskassa. se o melkeen paljon  
 H: mm  
 A: joo

Ida ei ole alkuun varma, onko englantia vai kiina kaikkein laajimmalle levinnyt kieli. Ada auttaa siskoaan vahvistamalla englannin olevan eniten puhuttu kieli, sillä sitä käytetään hänen mukaansa Englannin lisäksi ainakin myös Suomessa ja Ranskassa, eli monessa maassa (”se on englantia, siellä puhutaa englantia ja sit välillä o suomessa ranskassa. se o melkeen paljon”). Lapset tuovat esille englannin aseman lingua francana ja kansainvälisenä kielenä, minkä myös suomalaislapset havaitsivat Aron (2009: 77) tutkimuksessa. Haastateltavat ymmärtävät sen, että kieli on sopimuksenvarainen tapa jäsentää maailmaa ja että eri puolilla maailmaa asiat hoidetaan eri kielillä.

Gabrielle tuo lisää ulottuvuuksia kielten levinneisyyteen seuraavassa keskusteluesimerkissä. Hänen mukaansa Suomessa olevassa suomalais-ranskalaisessa koulussa lapset voivat puhua ranskaa. Englantia taas voivat osata vaikkapa japanilaiset ja lapset, jotka Gabriellen tapaan opiskelevat sitä koulussa vieraana kielenään. Englantia taitava lapsi voi sitten Pariisissa kysyä japanilaisilta englanniksi tietä Eiffel-torniin.

- (25) G: myös kaikkialla ((voidaan puhua ranskaa)) vaikka mä en tiedä suomessa voi olla se ranskalais-suomalainen koulu ja siellä puhutaan ranskaa  
 H: niin vaikka suomessakin siellä ranskalais-suomalaisessa koulussa  
 G: joo vähän kaikkialla  
 H: hmm. entäs sitte sitä englantia  
 G: no myös sitä puhutaa ihan kaikkialla ku öhm niinku pitää oppia sitä kun, jos on jotkut ihmiset jotka on vaikka tullu japanista ja joka osaa puhua englantia nii sä voit puhua niille vaikka ja sanoo öhm haluan mennä tour eiffeliin niin voitko sanoa missä se on  
 H: mm  
 G: nii voit sanoa hänelle englanniks



Näin vieraasta kielestä tulee erimaalaisille yhteinen kieli ja yhteinen tapa jäsentää maailmaa. Aina ei tarvitse mennä ulkomaille kuullakseen eri kieliä: Suomessa asuva henkilö voi kuulla ranskaa aivan lähiympäristössään, ranskalais-suomalaisen koulun lapsilta. Japanilaiset voivat matkustaa Ranskaan ja tuoda englannin kielen lähelle ranskalaisen ihmisen elinpiiriä. Gabrielle esittää konkreettisia esimerkkejä kieltenkäytöstä. Alakoulun alussa suomalaislapset esittävät englannin hyötynä yleisesti ulkomailla tai ulkomaalaisten kanssa puhumisen, mutta myöhemmin hyödyt konkretisoituvat esimerkiksi työelämässä vaadittavaan kielitaitoon liittyviksi (Aro 2009: 108).

#### 6.2.4 Kielten rakenteet ja niiden vertailua

Vertasimme lasten kanssa sanastoesimerkkien avulla ranskan ja suomen rakenteita toisiinsa. Puhuimme artikkeleista, prepositioista ja persoonapronomineista, joiden käytössä suomen ja ranskan kieli eroavat toisistaan. Kysyin lapsilta muun muassa feminiini- ja maskuliinisukuisten sanojen muistamisen helppoudesta:

- (26) H: tiettekö tiiätkö sinä aina millon joku sana on feminiini ja millon maskuliini?  
 A: öh hmm no, en tiiä paljon mutta, mä tiiän että on **masculin** 'maskuliinisukuinen' on on, mä en muista jos se oli pojalle tai tytölle  
 I: tai se on joku tuommone poikamaine ei poikamainen sana mutta  
 H: mm  
 I: niinku se on, se juttu joka laitetaa ensin on **le** ((määräinen artikkeli, maskuliini)), se on niinkun sanotaa et ei se oo niinku poikasana mut se on niinku  
 H: mm  
 I: niinkun se on  
 A: **le garçon va jouer au ballon** 'poika menee pelaamaan palloa' se on **masculin** mutta jos se on **la fille va jouer au ballon** 'tyttö menee pelaamaan palloa' se on **feminine** 'feminiinisukuinen' ku se on, niinkun näin

Aluksi Ada ei ole ihan varma, osaako hän aina luokitella sanat helposti maskuliineihin ja feminiineihin ("en tiiä paljon" – – "mä en muista jos se oli pojalle tai tytölle"), mutta Ida vakuuttaa maskuliinisukuisten sanojen olevan "poikasanoja". Ada antaa sitten esimerkkilauseen, jossa hän käyttää maskuliinisukuista sanaa **le garçon**, ja tekee eron feminiinisukuiseen sanaan **la fille** toisen esimerkin avulla. Vaikka lapset eivät ole varmoja käytettävistä käsitteistä, lapset osaavat kuitenkin selittää ilmiötä auki esimerkein. Käsitteinä he käyttävät termejä "poikasanat" ja "poikamainen sana", jotka auttavat tekemään eroa maskuliini- ja feminiinisukuisten sanojen välillä.

Ada ja Ida selvittävät myös ranskan artikkeleiden käyttöä. He huomaavat selvän eron suomen ja ranskan välillä: suomessa substantiivin edessä ei ole artikkeliä ("pientä

ensimmäistä sanaa”). Ida analysoi epämääräisen artikkelin olevan sanan ”ensimmäinen osa”, joka kuuluisi olla substantiivin edessä myös hänen antamassaan esimerkkilauseessa. Ida puhuu artikkelista myös ”tavuna”, kun taas Ada yksinkertaistaisi suomalaiselle lapselle suomen sanan ”ihan pienenä sanana” ja ranskan sanan ”isona sanana”.

- (27) H: joo mikä ero on tässä tämän ja tämän sanan ((**une voiture** ja auto)) välillä, ni mikä se, mikä ero siinä on?  
 I: no ero on se että täs- siellei oo tuota pientä ensimmäistä sanaa ((**une**: epämääräinen artikkeli, feminiini)). niinkun auto  
 H: mikä se **une** oikeestaan on?  
 I: se on niinkun ensimmäinen osa, ei me voia sanoa öhm **voiture est allée au garage** ‘auto on mennyt autokorjaamoon’ niinkun ei me voia sanoa mitää, **une voiture ou la voiture**  
 H: eli pelkkä **voiture** se ei oo sama asia, kun sitte tuo **une voiture**. näinkö on?  
 I: hmm  
 H: mm no, miten sä selittäisit tuon asian semmoselle suomenkieliselle lapselle joka ei ollenkaa ossaa ranskaa nii että mikä ihme tämä on? tässä on kaksi ja sitte tässä on vaa yksi. miten sä selittäisit tämän eron?  
 I: mm selittäisin että niinkun täällei ((suomen sanassa)) oo tota tavua niinkun  
 A: niin et toi ((auto)) on iha pieni sana ja toi ((**une voiture**)) on iso sana

Kielellisen tiedon analyysi muodostaa Bialystokin (1988) mukaan kielitietoisuuden toisen komponentin. Sillä viitataan kielen ominaisuuksien ja rakenteen erittelykykyyn sekä ymmärrykseen kielten rakenteellisista osasista. Eloise erittelee jo analyttisesti, mitä eroa on suomen kotona-sanana ja ranskan ilmaisun **à la maison** (‘kotona’) välillä. Hän hahmottaa ranskan preposition **à** osana, joka antaa ”indikaatio” ja ”informaatio” ja joka lisätään sanaan ilman että sen muoto muuttuu. Suomen sanassa loppuun lisätään jotakin uutta, jotta saadaan sama merkitys kuin ranskassa. Tällöin sanan koko muoto muuttuu.

- (28) H: -- miten tämä **à la maison** on erilainen ku kotona?  
 E: no tässä on, ranskassa on se et sä et vaihda sitä sanan muotoa sä lisäät, semmosta indikaatio että tarkoittaa mikäs tää missä se on että prepositio, että koto- kotona, mutta koti, sä vaihdat sen loppu- että sä sanot että on kotona, ranskassa ei vaihdeta sitä sanan muotoa vaan lisätään jotain informaatio

Suomenkieliselle lapselle ranskan ilmaisun oppiminen ei ole haastateltavan mielestä välttämättä vaikeaa, koska uudenlaisen sanamuodon oppimisen sijaan riittää, että muistaa lisätä preposition **à**. Eloise puhuu sanan muodosta ja lisäksi uudesta merkityksestä, jonka preposition lisääminen sanaan tuo: ”sisällä jossaki paikassa”.

- (29) H: nii, oiskohan oiskohan suomenkielisen lapsen joka ei osaa ranskaa nii vaikee oppia tämä ero?  
 E: no mun mielestä ehkä tämä ei oo niin vaikeeta kun sun ei tarvitse oppia niitä erilaisia muotoa, jos sä haluat vaan sanoo että se se on tuolla niin sä laitat siihen [**à**] tällä aksentilla että sitte tietää että se on siellä  
 H: mm miten sä opettaisit sen eron?

E: no että jos on joku ihminen tai joku että on sisällä, tai silleen että on sisällä jossaki paikassa nii sä laitat sen ä, tai näin emmä osaa sanoo että miten se

Kun lapsen kielitaito kehittyy, kielellinen tieto muuttuu analyyttisempään suuntaan. Samaten lapsi ymmärtää entistä paremmin kielen merkitykset. (Alanen 2006: 20.) Ranskassa on persoonapronominit **il** (yksikön 3. persoonan maskuliinimuoto) ja **elle** (yksikön 3. persoonan feminiinimuoto), joiden käyttöä Eloise analysoi:

- (30) H: no onko tuota onko sinun vaikee muistaa nämä ((**il** ja **elle**))  
 E: no en mä tiää onko vaikee muistaa mutta jos esimerkiksi on teksti monesta ihmisestä, nii tietenkii se on helpompi ymmärtää kestä puhutaan onko työstä vai pojasta mutta sitte tästä hän, nii hän nii, ei tiää aina kestä puhutaan  
 H: niinii totta, mitenkäs tämän sitte selittäisit suomenkieliselle lapselle  
 E: no että tää **il** ja **elle** on sama juttu ku tämä mutta tässä vaa sanotaan onko se tyttö vai poika  
 H: mm  
 E: että tämä antaa lisää indikaatioo

Hän ei osaa sanoa, onko niiden muistaminen vaikeaa, mutta tarttuu siihen, mikä niiden etu ja helppous on. Tekstiä lukiessa on helppoa, kun pronominin perusteella voi heti erottaa, viittaako tekstin persoonapronomini tyttöön vai poikaan. Pronomini antaa siis sellaista lisätietoa kohteestaan, jota suomen pronomini ei anna.

### 6.2.5 Suomen ja ranskan varioivuus

Lapset tiedostavat, että kieli vaihtelee eri paikoissa. Adan ja Idan mielestä kotona puhutaan samanlaista suomea kuin Suomi-koulussa. Pienen mietinnän jälkeen Ida löytää kuitenkin eron kotisuomen ja televisiosta kuultavan suomen välillä: ”jos telkkarista tulee vähä tommonen tuhmempi sana sillon, sitte se ei oo samallaine”. Remi ja Gabrielle eivät muista kuulleensa erilaista suomen kieltä eri paikoissa Suomessa. Remi kuitenkin huomaa, että ”vaan Venäjällä” puhutaan toisenlaista suomea, koska ”siellä myös puhutaan vähä suomea mutta ei nii niin, öhm vähän erilaisella”. Suomen kieli on siellä siis poikkeavaa, mutta äkkiseltään Remi ei osaa tarkemmin eritellä, mikä kielestä tekee omanlaisensa.

Josephinella ja Eloisella on sukua ja perhettä Kuopiossa ja Helsingissä. He siis oletettavasti kuulevat suomen kieltä, joka varioi siirryttäessä itämurteiden alueelta pääkaupunkiseudulle. Eloise kertoo, että Kuopiossa ”tietenkii on sitä aksenttia” ja että kielessä on hieman eroa verrattuna siihen suomeen, mitä he Helsingin alueella kuulevat.

- (31) H: kuulostaaks se erilaiselta se suomi ((Savossa)) ku mitä sitte täällä ((kotona)) kuulette  
 E: no tietenkii on sitä aksenttia, on että niillä on vähä /  
 H: / onks niillä jotain hassuja sanoja tai  
 semmosia  
 E: noo ei niillä nyt hirveesti oo  
 H: mutta huomaat että siinä on eroo  
 E: joo kyllä o on siinä pikkasen eroo kun helsingissä esimerkiks

Aluksi Eloiselle ei tule mieleen, että ihmiset käyttäisivät esimerkiksi alueellisesti toisistaan poikkevaa sanastoa, mutta pian haastateltava muistaa esimerkin sukulaisen puheesta heidän ollessaan matkalla Suomessa. Suomen kielen sosiaalisen kerrostuneisuuden kuulee esimerkiksi alueellisista ”aksenteista”. Suomessa oleva suku käyttää lisäksi ”slangisanoja”, joista esimerkkinä haastateltava mainitsee vastineen sanalle auto, eli katiskan.

- (32) E: niin että on vaan joitaki slangisanoja mitkä vanhemmat käyttää, ja sitte mä tiedän näin, tai sitten ne ei käytä, ja kun suomessa käytetään niin ja joku kysyy ja käyttää silleen, niin enhän mä tiedä mikä ((nauradus)) mikä se on  
 H: niin  
 E: ja kun katsos niillä on silleen että kun katiska  
 H: nii  
 E: ne sanoo sitä autoks että meepäs nyt ottaa se katiska tai näin, nii mähän ihan aluks luulin että se oli auto, mä tiesin sen sanan mutta mä luulin että katiska oli auto  
 H: aijaa  
 E: mutta sehän on se häkki millä otetaan niitä kaloja  
 H: niin nii on ((naurua)) käytitkö sinä sitten / jotenki väärässä yhteydessä sitä  
 E: / (noo jos) / jotku ihmiset ei iha ymmärtäny  
 mua mutta sitte ihmettelinki että ku katiskahan on auto, mutta ei ihan ollukkaan

Tällaisen slangisanan toinen merkitys ”häkkinä millä otetaan niitä kaloja” on haastateltavalle vieras, koska vanhempien tai suvun puheessa hän ei ole sitä aiemmin kuullut. Hän piti sanaa ”slangisanana” autolle, koska ”meepäs nyt ottaa se katiska” oli sukulaisilta kuultu, tuttu ilmaus. Sanan käyttäminen erilaisessa käyttökontekstissa, toisten ihmisten kanssa, aiheutti väärinymmärryksen, koska merkitys sanalle ei ollut tässä tilanteessa yhteinen ja jaettu. Kielen heteroglossisuus voi näyttäytyä ongelmallisena, koska se aiheuttaa sekaannusta lapselle, joka ei hallitse täysin kaikkia ”slangisanoja” suomeksi.

Eloise kertoo toisen esimerkin tilanteesta, jossa kielen varioivuus aiheutti ongelmia ja hankaloitti yhteistä ymmärrystä. Samalla haastateltava tulee esittäneeksi huomioita vanhempien kielenkäytöstä. Esimerkissä käytetään monenlaisia arvioivia kuvauksia kielenkäytöstä (”korrektia suomea”, ”vanhoja slangisanoja” ja ”kunnon suomee”), mistä kuvastuu ymmärrys siitä, että suomen kieli taipuu monenlaisiin puhetyyleihin ja -tilanteisiin, jotka vaihtelevat epämuodollisesta muodolliseen.

- (33) E: ja sitten on joskus vaikee kun vanhemmat nii eihän ne puhu mitään semmosta korrektia suom- no kyllä ne puhuu korrektia, mutta tietenkii on joskus aina semmosia vanhoja slangisanoja, ni mulla on vaikee joskus erottaa että mikä on slangisana ja mikä on sitte kunnan suomee  
 H: mm  
 E: näin että jos suomessa esimerkiks kun mä menin hammaslääkäriin ja sano että pitääkö olla äiskä tässä niin en mä tienny mikä äiskä oli, nii mä aattelin että mikä se on / nii että äiti  
 H: / ((nauria))  
 no sanoko hammaslääkäri tähän jotain sitte  
 E: no ei se sitte siihen mitään sanonu mutta sillee että on joitaki sanoja mitä mä en ymmärrä, ku eihän me olla totuttu että vanhemmat sanos silleen

Hammaslääkäri siis kysyi ”äiskää”, joka oli Eloiselle outo sana ja aiheutti hämmennystä tilanteessa. Eloise ei ollut tottunut kuulemaan sanaa vanhemmiltaan, joten hän ei ymmärtänyt sanaa. Sanan Eloise luokittelee ”vanhaksi slangisanaksi”, ja sanoo tällaisten sanojen tuottavan hänelle ymmärtämisvaikeuksia, koska niitä ei arjessa kuule. Hän tiedostaa sanan olevan Suomessa ”korrektia” kielenkäyttöä, millä hän epäilemättä tarkoittaa jokapäiväisessä elämässä kuultavaa kieltä, joka on tuttua esimerkiksi hänen ikätovereilleen Suomessa. Näissä kahdessa esimerkissä suomen kielen varioivuus aiheutti ymmärtämisongelmia, minkä voidaan ajatella olevan vaikeus lapselle. Eloisen sanoin: ”on vaikee joskus erottaa että mikä on slangisana ja mikä on sitte kunnan suomee”. Ranskassa asuva kaksikielinen lapsi ei varmasti kuule jokapäiväisessä elämässään samanlaista suomen kieltä kuin suomalainen ikätoverinsa Suomessa. Kielellinen tieto on lähtöisin niistä vuorovaikutustilanteista, joissa yksilö on elämänsä aikana toiminut. Dialogisen ajattelun mukaan toimintamme sosiaalisissa tilanteissa ei ole vain kognition tuotosta. (Dufva 1998: 99–100.)

Kysyessäni suomen ja ranskan varioivuudesta lasten vastaukset jakaantuivat selvästi ikäkohtaisesti. Josephinen mielestä koulussa puhuttava ranskan kieli on samanlaista kuin muualla kuultava ranska. Eloise johdatteli asian eri ikäluokkien kielenkäyttöön ja analysoi vastauksessaan tarkkanäköisesti eri-ikäisten puhetapoja. Hän käytti muun muassa kuvaavia adjektiiveja ”sivistynyt”, ”slangimainen” ja korrektinen”, kun hän etsi eroja ja yhtäläisyyksiä nuorten ja vanhempien ranskalaisten puhetyyleistä.

- (34) H: niin no kuulostaaks koulussa puhuttava ranska kuulostaako se erilaiselta?  
 J: ei  
 E: opettajan no - mun mielestä se on vähän siitä ikäluokasta enempi kiinni, että aikuiset tietenkii puhuu vähän samalla lailla että / sivistyneesti, mun mielestä  
 H: / millä lailla / joo  
 E: sitte tietenki nuoremmat, no vähän tietenki että missä kohtaa jos on ulkona niin että ei oo vaikka tunnilla, niin voi olla vähän enempi slangimaista ja erilaista  
 H: joo  
 E: ku sitte että, vaikka, no voihan aikuisetki tietenkii puhua samalla lailla mutta on harvinaisempaa  
 H: niin

E: että sitte esimerkiks jos on ulkona, mutta sitte tietenkii jos on tunnilla vai töissä nii sitte on vähän enempi sivistyneempi, niin puhuu samallailla  
 H: niin, ja koulussa onko se sitte minkäläistä, virallista vai  
 E: se on vähän semmosta että, normaali että on korrektista mutta ei mitenkään hirveen sivistynyttä oo

Eloisen mielestä ranska kuulostaa erilaiselta riippuen siitä, kenen puhetta kuunnellaan. Aikuiset puhuvat yleensä sivistyneesti, mutta mahdollisesti myös nuorten tapaan slangimaisesti, jos he ovat töiden sijaan ulkona vapaa-ajallaan. Nuorten puhetapa on slangimainen, mutta koulussa he puhuvat korrektisti, mutta eivät kuitenkaan niin sivistyneesti kuin esimerkiksi aikuiset ranskalaiset.

Kielen näkeminen heteroglossisena kokonaisuutena tarkoittaa, että samakaan kielimuoto ei ole yhtenäinen vaan kerrostunut kokonaisuus. Jokainen ikäryhmä kehittää oman kielensä, jota määrittää muun muassa omanlaisensa sanasto. (Bakhtin 1981: 290–291.) Puheenlajien käsitteellä Bahtin (1986: 60–61) viittaa erilaisiin sosiaalisiin kielenkäyttötapoihin, joilla on suhteellisen vakiintuneet konventionsa. Kielenoppiminen voidaan dialogisesti nähdä tällaisten kielenkäytön muotojen haltuunottamisena – oppija huomaa milloin, missä ja kenen kanssa on soveliasta puhua tietyllä tavalla (Dufva 1998: 92).

### **6.3 Ympäristön tuki kaksikielisyyden kehittymiselle**

Välitteisyyden keinojen kuvaamisessa keskityn suomen kielen välittäjiin, sillä lapset elävät ympäristössä, jossa enemmistökielenä on ranska ja jossa suomen kieltä kuullaan rajatusti. Koska suomen kielen omaksuminen ja kehittyminen tällaisessa kieliympäristössä ei ole mitenkään itsestäänselvyys, on mielenkiintoista selvittää niitä välittäjiä, jotka mahdollistavat suomen kehittymisen ranskan rinnalla ja lasten kaksikielisiksi kasvamisen. Välitteisyyden keinoja analysoin lasten haastatteluista, lasten piirtämistä omakuvista, vanhempien antamista taustatiedoista ja Suomi-koulun puheenjohtajan haastattelusta.

#### **6.3.1 Välitteisyyden keinot suomen kielen oppimisessa ja kielitietoisuuden kehittämisessä**

Kun kysyin haastateltavilta, missä suomen kieltä puhutaan, sain vastaukseksi muun muassa: ”no mun mielestä sukulaisten kanssa, perheen kanssa”. Taustatietokyselyssä (2012) vanhemmat luonnehtivat suomen kieltä tunnekielekseen ja kieleksi, jolla ilmaistaan itseä

parhaiten ja johon liittyy paljon iloa ja hauskuutta. Adan ja Idan suomalainen äiti kertoo, mitä suomen kieli hänelle edustaa:

- (35) Äidinkieleni, jolla ilmaisen itseäni parhaiten, jota luen, kirjoitan, ja josta nautin. Se merkitsee minulle isoa osaa identiteettiäni. Sen merkitys on ollut aina suuri, mutta entisestään vahvistunut ulkomailla asuessa. (Taustatietokysely 2012.)

Kuvaukset osoittavat äidinkielen vahvan yhteyden yksilön kokemusmaailmaan: kielen kautta koetaan tunteet. Lasten vanhemmat ovat hakeneet aktiivisesti tietoa kaksikielisyydestä ja muun muassa järjestäneet keskusteluiltoja ja seminaarin aiheesta. Vanhemmat tukevat lastensa suomen kielen taitoa puhumisen lisäksi katsomalla televisiota suomeksi ja lukemalla suomalaisia kirjoja ja tilaamalla suomalaisia lehtiä (muun muassa *Aku Ankka* ja *eläinlehti*) lapsille. Kannustamisen lisäksi lapsilta uskalletaan myös vaatia, ja lapset tietävät, että suomenkieliselle vanhemmalle puhutaan suomeksi (”En hyväksy että he puhuvat minulle ranskaa”). (Taustatietokysely 2012.) Suomen kielen oppiminen koetaan selvästi merkitykselliseksi ja sitä tuetaan erilaisin tavoin.

Ranskassa asuville kaksikielisille omat vanhemmat toimivat siis kielen sosiaalisten välittäjien roolissa. Vanhemmat puolestaan käyttävät apunaan erilaisia kielen oppimisen välittäjiä kuten esimerkiksi televisiota, lehtiä ja kirjoja. Näissä välittäjissä yhdistyvät materiaaliset työkalut ja merkit eli psykologiset välineet: esimerkiksi kirjan kuvat ja tekstit ovat samanaikaisesti painomustetta paperilla ja suomen kielen äänneitä. Yhdessä näiden työkalujen tavoitteena on välittää lapsille kielen oppimista, ja samalla ne kasvattavat lapsen kielitietoisuutta.

Vanhemmat ovat merkittäviä suomen kielen välittäjiä, sillä vanhemman kanssa suomea pääsee puhumaan päivittäin. Vanhemmilla on tavoitteita lasten suomen kielen taidon suhteen, ja he haluavat mahdollistaa lapsille asioita turvaamalla heille riittävän kielitaidon. Vanhemmat kokevat, että suomen kieli antaa lapsille etuja kuten ”kommunikointi ystävien ja sukulaisten kanssa sekä toisen kulttuurin ja tapojen oppiminen” ja tarjoaa myöhemmin ”mahdollisuuksia lasten elämässä, muun muassa asuminen ja opiskelu Suomessa”. Vanhemmat mainitsevat tavoitteekseen lasten kaksikieliseksi kasvattamisessa pyrkivänsä kasvattamaan lapsista ”tasapainoisia ja vahvan identiteetin omaavia lapsia, positiivisia ja iloisia”. (Taustatietokysely 2012.) Lisäksi eritellään tarkemmin tavoitteita kielitaidon eri osa-alueiden suhteen ja tavoitteiden toteutumisen seurauksia lapsille:

- (36) Tavoitteeni ovat ”mittavat” eli toivoisin että heistä kasvaisi ”aidosti” kaksikielisiä siinä mielessä, että pystyisivät puhumaan, kirjoittamaan, ja lukemaan sujuvasti molemmilla kielillä. Toivoisin että

suomen kieli ei jäisi heille ”toiseksi” kieleksi, vaan vahvaksi kieleksi ranskan rinnalla. (Taustatietokysely 2012.)

Tavoitteet lasten suomen kielen taitoihin liittyen ja uskomukset suomen kielen merkityksellisyydestä ovat tärkeitä, jotta kielen tavoitteellista oppimista halutaan tukea. Aktiivisen kaksikielisyyden ylläpitämiseksi on olennaista, että vanhemmat tiedostavat kieliympäristön ja oman roolinsa tärkeyden lapsen kielenkehityksessä (De Houwer 2009: 95–96).

Suomen kielen ylläpitäminen Ranskassa ja lasten kasvattaminen kaksikieliseksi koetaan toisinaan raskaana, ja sen ymmärretään vaativan paljon työtä. Kaksikielisyyteen liittyy ilon vastapainoksi negatiivisia tunteita, kuten ulkopuolisuuden ja haikeuden tunteita. Kieli ja kulttuuri, mihin lapset identifioituvat ja mitä he välittävät tulevaisuudessa omalle jälkikasvulleen, ei ole kaikesta tehdystä kasvatustyöstä huolimatta vanhemman päätettävissä.

- (37) Välillä kielten sekamelska on väsyttävää, ja välillä lapset toivovat, että puhuisimme vain yhtä kieltä kotona. Yksinkertaiset asiat ovat välillä uuvuttavia, koska kaikesta puhutaan suomeksi, ranskaksi ja englanniksi, ja aina välillä joku tuntee itsensä ulkopuoliseksi (vaikka toisia kieliä ymmärtäisikin, mutta kaikki kielet eivät kuulu kaikkien kommunikaatiokieliin). Kaksikielisyyteen kasvattamiseen liittyy myös surua ja haikeutta siitä, että jos lapset eivät pystykään vanhempana kommunikoimaan omalla äidinkielelläni. (Taustatietokysely 2012.)





**Kuvio 5.** Gabriellen minä suomen puhujana ja minä ranskan puhujana -piirroksset.

Gabriellen omakuvassa esitetään niitä muita ihmisiä, jotka toimivat vanhempien lisäksi kielen oppimisen sosiaalisina välittäjinä ranskalais-suomalaiselle lapselle. Gabrielle piirsi omaan minä suomen puhujana -kuvaansa itselleen tutun ympäristön, kesämökin pihan Suomessa. Haastateltava kertoi puhuvansa siellä suomea isovanhempien kanssa. Kuvassa esitetään konkreettista tekemistä, eli lapsi pyörittämässä hulahulavannetta nurmikolla. Gabriellen mukaan hänellä on ”paljon tilaa mun nurmikolla” ja taustalla näkyy tuttu mökki. Kuva esittää havainnollisesti sen ympäristön, joka liittyy suomen puhumiseen, ja haastattelussa paljastuvat ne ihmiset, keiden kanssa suomea tarkemmin ottaen puhutaan.

- (38) H: no kerro tästä suomi-kuvasta  
 I: mä olen mökillä ja mä teen tätä höö minkä sen nimi oli öö hmm  
 H: pyör- onko tuo hulahulavanne?  
 I: joo ja mä tekin- teen sitä ja sitte tässä on mun mökki ja mullon paljon tilaa mun nurmikolla  
 H: aha okei, ketä onko siellä mökillä muita ihmisiä?  
 I: no, siellä mökillä on mun mummi, mun vaari ja mun äitin mummin isä

Minä ranskan puhujana -kuvaansa Gabrielle on piirtänyt etualalle kaksi tyttöä, itsensä ja kaverinsa. Taustalla on kaksi puuta, ja ilmenee, että he ovat koulun pihalla. Kuvassa Gabrielle puhuu tytölle ja kertoo hänelle oman nimensä. Haastateltavalle valinta molempien kuvien kontekstista oli ilmeinen, sillä hän sanoo: ”mä tiesin heti ku mä olin ajatellu just tätä”.

(39) H: joo, no mitäs tämä toinen kuva esittää?

I: tää esittää niinku mun koulua, siellon näitä puita ja sitte tässä on öö kaveri ja tässä oon minä. sitte mä olen kirjottanu minun nimi. **je suis Juliane** niinku se tarkoittaa minun nimi on Juliane, ja tässä **je suis Gabrielle** niinku minun nimi on, Gabrielle

H: joo eli koulussa oot ja puhut ranskaa. joo oliko helppo piirtää nämä kuvat tai tiesitkö heti että / mitä piirät /

I: / joo / mä tiesin heti ku mä olin ajatellu just tätä

Minä suomen ja minä ranskan puhujana -kuvia yhdistää se, että molemmissa esitetään toimintaa tietyssä kontekstissa ja molemmissa kieltä käytetään jonkun kanssa. Vaikka Gabrielle leikkii yksin kesämökin pihalla, hän kertoo haastattelussa puhuvansa suomea mökillä olevien isovanhempiensa kanssa. Kieltä omaksutaan ihmisten kanssa, jotka toimivat siis kielenomaksumisen välittäjinä. Yliopisto-opiskelijat puolestaan esittävät kielenoppimisen omakuvissaan usein yksinäisenä puuhana ja mielen sisäisenä työnä. Englannin opiskelussa kirjat kuvattiin usein välittävänä työkaluna. (Kalaja ym. 2008.) Aro (2009: 114) huomasi, että suomalaisten alakoululaisten käsitykset englannin kielen oppimistavasta muuttuvat yhä kirjakeskeisemmiksi siirryttäessä ensimmäiseltä luokalta kolmannelle ja viidennelle luokalle. Pyysin kaksikielisiä piirtämään itsensä omakuviin *kielenpuhujina*, mikä epäilemättä vaikuttaa siihen, millaista toimintaa ja millaisia välittäjiä he kuvasivat. Dufva (2000) kuitenkin näkee, että lapsen kielelliseen tietoisuuteen vaikuttaa voimakkaasti kirjallinen kulttuuri, missä myös ranskalais-suomalaiset lapset kasvavat. Kouluiässä kieltä ja sen käyttöä aletaan tarkastella ennen kaikkea kirjoitetun kielen kautta (Dufva 2000: 82).

Kontekstit lasten eri kielten käytölle näyttäytyvät selvinä: ranskaa puhutaan kaverin kanssa koulussa ja suomea isovanhempien kanssa mökillä. Ihmisten lisäksi siis tietynlainen ympäristö kuuluu kuvaan, sillä ne ihmiset, joiden kanssa kieltä käytetään, tavataan tietyissä konteksteissa. Toiseen niistä kuuluu kouluympäristö ja toiseen iso piha kesämökillä Suomessa.

Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla on Suomessa sukulaisia ja ystäviä, joiden kanssa he pääsevät puhumaan suomea. Suomalaiset sukulaiset ja ystävät suhtautuvat vanhempien mukaan lasten kaksikieliseksi kasvattamiseen ”positiivisesti ja kannustavasti” sekä ”normaalina osana heidän kotipaikkakuntaansa”, mikä viittaa lasten Pariisissa ja

ranskankielisessä ympäristössä asumiseen. Vanhemmat arvioivat, että Suomessa vietetyt lomamat ”vahvistavat puhuttua kieltä” ja lapset ”oppivat enemmän suomalaisesta tavasta elää”. Lomat vaikuttavat ”positiivisesti, koska (lapset) kuulevat enemmän suomen kieltä ja leikkivät ystävien kanssa suomen kielellä”. (Taustatietokysely 2012.)

Isovanhemmat mainittiin erikseen sukulaisista. Suomen kielen välittäjinä Gabriellen omakuvassa ovat isovanhemmat. Yhdessä perheessä lapset puhuivat suomalaisen isoäidin tiuhaan toistuvista vierailuista Ranskaan heidän luokseen, ja toisessa perheessä äiti kertoi suomalaisten isovanhempien viipyvän hieman muita sukulaisia kauemmin Ranskassa. Isovanhemmat ovat lasten vanhempien ohella läheinen kontakti Suomeen ja suomalaisuuteen. Lasten isovanhemmat toimivat muiden sukulaisten ja ystävien kanssa kielen oppimisen sosiaalisina välittäjinä, koska lapset pääsevät puhumaan suomea heidän kanssaan vieraillessaan Suomessa tai sukulaisten ja ystävien vieraillessa lasten luona Ranskassa.

Ranskassa kontaktit suomen kieleen ovat rajatummat kuin Suomessa. Suomi-koulun ulkopuolella Eloise ja Josephine sanovat näkevänsä suomalaisia kavereita ”hyvin harvoin”, joten suomen puhuminen Ranskassa keskittyy kotiin vanhempien ja sisarusten luokse. Gabrielle kertoo, ettei ranskalaisessa koulussa ole muita suomea puhuvia kavereita: ”mulla ennen oli, se Ada ja Ida, mutta sitte ne meni toiseen kouluun ja siellä mä en voinu olla niiden kans ku se koulu oli liian kaukana niillä”. Suomi-koulun ulkopuolella suomea puhuvia kavereita ei siis juuri tavata. Yksi perhe sanoo käyvänsä Suomi-instituutin tapahtumissa, ja lapset ovat käyneet suomalaista pyhäkoulu kahden vuoden ajan Pariisissa. Pyhäkoulu on kerran kuussa. Toisella perheellä ei ole yhteyksiä suomalaisiin harraste- tai vapaa-ajan seuroihin Ranskassa. (Taustatietokysely 2012.)

### **6.3.2 Suomi-koulu välittäjien tarjoajana**

Suomi-koulu on kaksikielisille lapsille keskeinen kielenoppimisen ympäristö Ranskassa, koska valtaosa haastatelluista kuulee suomea kotona vain toiselta vanhemmalta ja kodin ulkopuolella suomalaiset kontaktit eivät ole päivittäisiä. Suomi-koulu tarjoaa tukea suomen kielen säilymiseen ja kehittymiseen Suomen ulkopuolella asuville lapsille (Eichhorn 2006: 20). Haastattelujen aikaan kaikki lapsista yhtä lukuunottamatta kävivät Pariisin Suomi-koulua, joka on kerran viikossa keskiviikkoisin.

Lapset kertoivat haastatteluissa suomen kielen vaikeuksista. Suomen kielen vaikeutena koetaan pitkät vokaalit ja konsonantit sekä kirjoittaminen, lukeminen ja

tavuttaminen. Gabrielle pitää kirjoittamisen haasteena pitkiä vokaaleja: ” – – siinä kirjottamisessa ainakin, ni ne kaks, ku on vaikka AAAsi. niinku kaks a:ta vaikka.” Eloise pitää kirjoittamisesta, mutta kaksoiskonsonantit aiheuttavat toisinaan harmia: ”– – suomi on semmosta että se kuulostaa siltä miten kirjetetaan, aino juttu mikä mulla on se että mä en pysty huomaa niitä tuplakonsonantteja”. Sanelut ovat joskus vaikeita Adan mielestä: ”njo no jos on iha pitkiä ((sanelut)), ne ne o vähän hankalaita”, sillä ”välillä kun on pitkiä sanoja vähän vaikea – – ja koko ajan jos on pitkiä sanoja me tehään tavun kanssa”.

Ida perustelee, miksi puhuminen on kirjoittamista helpompaa, ja samalla pukee sanoiksi monen kielenoppijan tuntemukset. Virheitä ei huomata keskustelussa ihmisten kanssa yhtä helposti kuin jos sanat kirjoittaisi paperille.

- (40) I: mä tykkään enemmän kirjottaa mut on helpompi, puhua koska sitte tietää ne sanat ei tartte kirjottaa niitä koska joskus ku kirjottaa tehään virhe niin ku puhutaa nii meillon päässä se virhe mutta ku sanotaan nii kukaan ei tiedä et mä sanon sitä virhe virhettä

Ida on tiedostunut virheestä, joka saattaa lipsahtaa kirjoitukseen. Tiedostuakseen virheestä haastateltavan on oltava selvillä kielen oikeasta rakenteesta, mikä on osoitus kielitietoisuudesta. Virheen käsite tuntuu iskostuneen Idan mieleen. Opettajien tapa puhua kielestä ranskalaisessa koulussa, jossa lapsi viettää suuren osan ajastaan, epäilemättä vaikuttaa tähän. Se, miten lapselle puhutaan kielestä ja miten sitä opetetaan, ohjaa lapsen ajattelua kielestä. Dufva ym. (2001: 44) korostavat kielestä keskustelemisen tärkeyttä kielitietoisuuden kehittämiseksi.

Suomi-koulun tarkoituksena on tukea lasten suomen taitojen kehittymistä. Ida kertoo, että Suomi-koulussa opiskellaan suomea esimerkiksi lukemalla ja harjoittelemalla vokaaleita ja tavuttamista: ”me mentään joskus vokaaleita tavuja me luetaan me joo, nii”. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja suomen kielen erityispiirteiden harjoittelu ovat tavoitteena kouluikäisillä suomikoululaisilla. Myös Kauppila (2013) on huomannut tarpeen kielen erityispiirteiden, kuten pitkien vokaalien ja kaksoiskonsonanttien, harjoittamiseen. Ilveksillä koulukerta rakentuu aina kehyskertomuksen ympärille, joka liittyy päivän aiheeseen ja josta keskustellaan yhdessä. Opettajan lukeman tarinan avulla harjaannutaan erottamaan toisistaan lyhyet ja pitkät vokaalit, yksöis- ja kaksoiskonsonantit sekä alku- ja loppuäänteet. Lisäksi oppilaat tarkastelevat oman lukukirjansa kuva-aukeamaa. (Kauppila 2013.)

Josephine ja Eloise kertovat esimerkeissä, kuinka he harjaantuvat lukijoina Suomi-koulussa.

- (41) J: me oppi- no me opetetaan lukemaan  
 H: hmm  
 J: semmosesta kirjasta mitä no ei tarvii osaa lukee, jos osaa lukee voi öö öhm katsoo ne kuvat ja sanoo ilman lukee, on semmosia kuvia ja jos et osaa lukee sä voit sanoo mitä siinä tapahtuu  
 H: ahaa eli kertoo jostain kirjasta mitä tapahtuu  
 J: joo jos sä osaat lukee sä voit lukee, no jos sä et et osaa lukee sä vaan sanot mitä siinä tapahtuu
- (42) E: -- ainaki kun mä olin pariisissa niin me aina katso luettiin noita hölmöläisten noita tarinoita

Josephinen mukaan he lukevat kirjaa, josta halutessaan voi katsoa kuvat ja kertoa niiden perusteella, mitä kirjassa tapahtuu. Näin voi tehdä, jos ei osaa vielä lukea tekstiä. Eloise täsmentää, millaisia kertomuksia ("hölmöläisten tarinoita") Suomi-koulussa luetaan.

Esimerkeissä puhutaan lukemisesta, joka on yksi lasten mainitsemista haasteista suomen kielessä ja vanhempien mielestä yksi keskeinen taito, johon Suomi-koululla on ollut vaikutusta. Kauppila (2013) pitää monipuolisen sanavaraston kartuttamista merkityksellisenä luokkansa oppilaille: "Yritämme hankkia koululle Suomessa pinnalla olevia lasten- ja nuortenkirjoja, jotta he (suomikoululaiset) lukevat suurin piirtein samanlaisia kirjoja kuin ikätoverinsa Suomessa."

Esimerkissä Josephine kuvailee lisää Suomi-koulun opetustapoja:

- (43) J: no kans meillä oli semmonen radio, ja se ((opettaja)) laitto CD:n sinne ja se o aina on semmonen mies mikä puhuu aina siinä radiossa. se on semmonen tarina ja aina tulee uus tarina, ja sitte me aina tehään se vaikka huomenna tai ylihuomenna

Lapset siis kuuntelevat CD:tä, jossa miesääni kertoo tarinan, ja harjaantuvat näin kuulemaan suomen kieltä. Eloise puhuu seuraavassa asioista, joita opetuksella pyritään turvaamaan oppilaille ja joita opetus on antanut hänelle. Haastateltavan mukaan uuden sanaston oppiminen, puhumisen taitojen kehittäminen ja suomalaisen kulttuuriin perehdyttäminen ovat olleet suomikouluopetuksen antia. Kulttuurintuntemusta on lisätty Hölmöläisten tarinoiden, vanhojen tarinoiden ja Suomesta kertomisen keinoin.

- (44) E: no kun me osattiin puhua suomee, mutta meillä oli vaan se että ei sanoja riittänyt, nii me tehtiin semmosia tehtäviä että me opitaan uusia sanoja, enempiki että saadaan uutta **vocabulary**  
 H: hmh sanastoa  
 E: näin sanastoa just, että sillee että pystytään paremmin puhua  
 H: joojoo, eli ne oli hyvin paljon semmosia tehtäviä  
 E: niin ja sitten vähän omaa semmosta suomalaista kulttuuriaki, että kun eihän monet asu siellä ((Suomessa))  
 H: mm minkälaisia esimerkiks minkälaisia kulttuurijuttuja  
 E: esimerkiks nää hölmöläisten tarinoita että tämmöstä ja sitten että, no vanhoja tarinoita mitä on keksitty ja näin ja sitte että minkälaine suo- noo siitä on vähän aikaa mutta siis eniten näitä tarinoita suomalaisista ja sitten että minkälainen suomi on että siellä on paljon puitaa järviä ja näin

Ranskalais-suomalaisten kaksikielisten mielestä suomen opiskelu Suomi-koulussa tuntuu ”hyvältä” ja ”hauskalta” sekä ”erilaiselta”, millä haastateltava viittaa ranskalaiseen kouluopiskeluun. Hauskinta on, kun ”tehään töitä” ja ”luetaan”. Aro (2009: 110–111) havaitsi, että suomalaislapset suhtautuivat englannin opiskeluun kolmannella luokalla avoimesti ja vapaana valintana, kun taas viidesluokkalaisille leimallista oli pakollisesta kouluaineesta puhuminen. Pariisin Suomi-koulun puheenjohtajan Päivi Kauppilan (2013) mukaan yhtenä opetuksen haasteena ovat raskaat koulupäivät ranskalaisessa koulussa ja niiden yhteensovittaminen Suomi-koulun kanssa.

- (45) Suomi-koulu tulee oppilaille varsinaisen jo sinänsä hyvin raskaan kouluviikon päälle ja näin lukuvuoden keskellä huomaa, kuinka väsyneitä he ovat, sillä ranskalainen koulu imee lapset tosissaan kuiviin. Lapset ovat yleensä hyvin motivoituneita tulemaan Suomi-kouluun ja se toimii varmaan moottorina, joka saa lapset väsymyksestä huolimatta tulemaan. (Kauppila 2013.)

Eloise vahvistaa Kauppilan huomion ranskalaisen koulun rasittavuudesta, sillä hän toteaa, että koulussa ”aina pikkusen väsytti”, vaikka suomikouluopiskelu olikin hauskaa.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmat ajattelevat, että Suomi-koululla on merkitystä lasten kaksikielisiksi kasvattamisessa. Erityisesti luku- ja kirjoitustaidon oppimisen sekä suomalaisen identiteetin vahvistamisen osalta suomikouluopetuksella koetaan olevan myönteistä vaikutusta. Motivoituneet vanhemmat ja lapset ovat avainasemassa Suomi-koulujen toiminnan jatkumisessa (Eichhorn 2006: 94). Päätös laittaa lapset suomikouluopetukseen tuntui selvältä Adan ja Idan suomalaiselle äidille, kuten hän taustatietokyselyssä (2012) tuo esille.

- (46) Se [lasten laittaminen Suomi-kouluun] oli itsestäänselvyys, koska pidän tärkeänä että lapsilla on mahdollisimman hyvä kielitaito suomen kielessä ja myös kontakteja muihin suomalaisiin lapsiin Pariisissa. Suomikoulu vahvistaa suomen kielen luku- ja kirjoitustaitoa. (Taustatietokysely 2012.)

Lasten äiti mainitsi Suomi-koululla olevan merkitystä erityisesti suomalaisiin tapoihin tutustuttamisessa sekä yhteisöllisyyden tunteen vahvistamisessa. Samalla hän tiedosti vastuun, joka hänellä perheen ainoana suomea äidinkielenään puhuvana vanhempana on: jos vastuu vähemmistökielen siirtämisestä lapsille jäisi vain äidille itselleen, tehtävä olisi vaikea. Erityisesti kouluiässä lapsen kieliympäristö moninaistuu, joten vähemmistökielenä olevan suomen puhumisen merkitys lapselle korostuu (Paradis ym. 2011: 71–72).

Jotta vanhemmilla olisi motivaatiota laittaa lapsensa Suomi-kouluun ja lapsilla halua käydä suomikouluopetuksessa, pitää koulun ja kodin välistä yhteistyötä vaalia ja kehittää

(Eichhorn 2006: 94). Eräs perhe koki juuri toisten vanhempien tapaamisen ja verkostoitumisen Suomi-koulun hyvänä puolena, vaikka lapset eivät ystävyysuhteita koulusta saaneetkaan kodin ja koulun etäisyyden vuoksi. Toisessa perheessä puolestaan Suomi-koulun järjestämät keskustelut ja kirjastotoiminta yhteistyössä vanhempien kanssa miellettiin tärkeiksi. (Taustatietokysely 2012.)

Yhteistyön lisäksi opetuksen tulee olla tavoitteellista ja siitä saatava hyöty pitää tehdä läpinäkyväksi myös perheille ja suomikoululaisille itselleen (Eichhorn 2006: 94). Suomi-koulun puheenjohtajan mukaan monet vanhemmat toivovat suomikouluopetuksen antavan lapsilleen valmiuksia, joiden turvin he pystyisivät halutessaan jatkamaan opintoja Suomessa (Kauppila 2013). Tutkimukseeni osallistuneiden lasten vanhemmilla tuntuu olevan selkeät tavoitteet kaksikielisyyden suhteen. Yhdessä perheessä mainittiin vahva identiteetti ja tasa-painoisuus, kun taas toisessa perheessä toivottiin lasten saavuttavan sujuvan suomen kielen taidon ranskan rinnalle. Kaksikielisyys on antanut vanhempien mukaan lapsille mahdollisuuden olla yhteydessä suomenkielisiin ystäviin ja sukulaisiin sekä oppia erilaisesta kulttuurista ja tavoista. Lisäksi lapsilla on halutessaan tilaisuus opiskella ja asua Suomessa myöhemmin elämänsä aikana.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Mitä kaksikieliset ranskalais-suomalaiset lapset tietävät kielistä?

Tutkimuksen teoriataustassa määriteltiin kielitietoisuus ja sen näkyminen tässä tutkimuksessa. Kielellisenä tietoisuutena nähdään kyky tarkastella kielen muotoa ja merkitystä, pragmaattinen tietoisuus kielen eri varianteista ja taito ohjata omaa kielellistä toimintaa eri konteksteissa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kaksikielisen ranskalais-suomalaisen kielitietoisuutta ja kielenoppimista.

Lasten tekemiä kielihavaintoja purettiin siitä näkökulmasta, miten kielen heteroglossinen luonne niissä näkyy ja millaisena se näyttäytyy lapselle itselleen. Lasten ympäristöstä tarkasteltiin niitä välittäjiä, joiden avulla suomen kieltä opitaan. Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kumpuavat sosiokognitiivisesta kielenoppimisenäkemyksestä, mikä tarkoittaa kognitiivisten ja sosiaalisten suuntausten yhteensulauttamista kielentutkimuksessa. Lasten kognitiivinen toiminta ymmärretään siis ympäristöön sitoutuvana ja punoutuvana ilmiönä. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset käyvät tai kävivät Suomi-koulua, joka on yksi kielellisen kehityksen ympäristöistä Ranskassa asuville lapsille.

Ensimmäinen tutkimuskysymys kosketti kaksikielisten lasten kieliympäristöä. Selvitin, mitä kieliä lapset käyttävät, kenen kanssa ja missä paikoissa. Kieliympäristö rakentuu ranskan ja suomen, mutta monilla lapsilla myös englannin käytöstä. Kahdessa perheessä suomalainen äiti käyttää lastensa kanssa suomea ja ranskalainen isä ranskaa. Lapset kuulevat lisäksi kotona englantia, jota vanhemmat käyttävät kommunikoidessaan keskenään. Yhdessä perheessä molemmat vanhemmista ovat suomalaisia, ja he puhuvat lapsilleen suomea. Lapset tapaavat suomalaista sukuaan useamman kerran vuodessa Suomeen suuntautuvilla lomamatkoilla ja silloin, kun sukulaiset matkustavat heidän luokseen. Lapset puhuvat heidän kanssaan suomea. Yhtä perhettä lukuunottamatta lapsilla on sukua Ranskassa, ja heidän kanssaan puhutaan ranskaksi. Lisäksi osalla lapsista ja heidän vanhemmistaan on tuttuja, joiden kanssa puhutaan englantia.

Lapset käyvät ranskalaista koulua, jossa opetuksen kielenä on ranska, tai kaksikielistä koulua, jossa opetuksen kielinä toimivat ranska ja englanti. Neljä lasta sanoo käyttävänsä koulussa ranskaa ja englantia, kaksi käyttää pelkästään ranskaa. Kouluissa kuullaan näiden kielten lisäksi vaihtelevissa määrin muita kieliä, sillä niissä opiskelee paljon kaksikielisiä oppilaita. Kavereidensa kanssa lapset puhuvat joko ranskaa tai englantia ja



ranskaa. Suomalaisia kavereita ei juuri tavata Suomi-koulun ulkopuolella. Suomi-koulussa päästään käyttämään suomea kerran viikossa kavereiden ja opettajan kanssa, mutta koulun välitunneilla käytetään useimmiten ranskaa. Lasten harrastukset, pelit ja leikit tapahtuvat suomeksi ja ranskaksi.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli lasten kielellisiä havaintoja ja kielen heteroglossisuuden näkymistä kielihavainnoissa. Kielellisen tietoisuuden ajatellaan ilmenevän siinä, miten lapsi puhuu eri kielistä sekä miten hän käyttää ja hallitsee eri kieliä. Pragmaattinen tietoisuus näkyy siinä, mitä lapset tietävät kielenkäyttöä ohjaavista sosiaalisista ja kontekstuaalisista seikoista sekä siinä, miten he näkevät itsensä kielenkäyttäjinä. Kielitietoisuutta voidaan tutkia pragmaattisen tietoisuuden lisäksi muidenkin kielenkäytön osa-alueiden eli fonologian, morfologian, sanaston ja syntaksin osalta. (Sajavaara ym. 1999: 228–230.)

Kieliä vertailtaessa lapset löysivät eroja siinä, miltä eri kielet kuulostavat. Sanojen vaihtaminen kielestä toiseen ei säilytä merkitystä samana, sillä samaa tarkoittavilla sanoilla voi olla erilaisia ”standardeja” ja käyttöyhteyksiä. Kielen havaittiin olevan sidoksissa kielenkäyttäjyhteisöön. Samankin luonnollisen kielen sisällä huomattiin olevan vaihtelua, sillä esimerkiksi puheen ja kirjoituksen normit näyttäytyvät lapsille erilaisina. Kielenkäyttäjryhmien, suomalaisten ja ranskalaisten, välillä nähtiin eroja mutta myös ryhmiä yhdistäviä tekijöitä. Ihmisten, paikan ja tilanteen välinen yhteys kielivalintaan koettiin voimakkaana, ja lapset osoittivat pragmaattista tietoisuutta kielenkäytön kontekstuaalisista tekijöistä. Lapset olivat tietoisia suomen ja ranskan varioivuudesta, mistä kertoi huomion kiinnittäminen alueelliseen, sosiaaliseen ja tilanteeseen kielenkäyttöön. Kielen moniäänisyys ilmeni hyvin lasten haastattelupuheesta. Kielten rakenteita vertailtiin toisiinsa, ja rakenteiden vertailu muuttui analyttisemmäksi iän myötä.

Kolmas kysymys keskittyi ympäristön kielenoppimiselle tarjoamaan tukeen ja siihen, millaisia välittyneisyyden keinoja ympäristö tarjoaa kielenoppimisessa ja kielitietoisuuden kehittämisessä. Rajasin käsittelyn suomen kielen oppimisen välittäjiin. Ympäristö jaettiin Suomi-kouluun ja muuhun ympäristöön, johon kuuluvat lasta ympäröivät ihmiset. Omat vanhemmat, isovanhemmat sekä sukulaiset ja ystävät Suomessa kuuluvat näihin sosiaalisiin välittäjiin. Vanhemmat kertoivat tukevasa suomen oppimista puhumalla suomea, lukemalla suomalaisia kirjoja ja lehtiä sekä kehittämällä kuullunymmärtämisen taitoa esimerkiksi suomalaisten TV-ohjelmien ja elokuvien avulla. Kotiympäristö tarjoaa siis materiaalisia välittäjiä (kirjat, lehdet, elokuvat) ja psykologisia (vanhemmilta ja ohjelmista kuultava kieli) suomen oppimisen välittäjiä. Yhtä lasta lukuunottamatta kaksikieliset eivät oma-aloitteisesti

maininneet muita suomikoululaisia, joiden kanssa puhuttaisiin suomea, eivätkä muita suomalaisia kavereita Ranskassa. Kaverit, joiden kanssa puhutaan suomea, ovat ennen kaikkea Suomessa.

Suomi-koulussa välitetään suomen kieltä lasten mukaan kirjoittamalla sekä lukemalla tekstiä ja kertomalla kuvista, jos lukeminen ei vielä onnistu. Lapset mainitsivat Hölmöläisten tarinat ja vanhat tarinat tai kertomukset Suomesta kulttuuritietouden kasvattajina. Suomi-koulun puheenjohtaja pitää tärkeinä suomen kielen välittäjinä lasten- ja nuortenkirjoja. Suomen kielen erityispiirteistä harjoitellaan pitkiä vokaaleja ja kaksoiskonsonantteja sekä tavuttamista. Sanavarastoa kartutetaan lasten mukaan tekemällä erilaisia tehtäviä. Kuuntelemiseen harjaannutaan muun muassa kuuntelemalla tarinaa CD:ltä. Vanhemmat kokevat luku- ja kirjoitustaidon harjoittamisen erityisen keskeiseksi Suomi-koulun työssä. Materiaalisia välittäjiä ovat siis teksti- ja kuvakirja, CD-soitin, lasten- ja nuortenkirjat ja erilaiset tehtävät. Tarinat ja kertomukset ovat keskeisiä suomen kielen psykologisia välittäjiä. Opettajat, jotka puhuvat ainoastaan suomea, toimivat suomen oppimisen sosiaalisina välittäjinä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa on kvantitatiiviseen tutkimukseen käytettävien arviointikriteerien sijaan hedelmällisempää pohtia tutkimuksen **luotettavuutta** (trustworthiness). Tällä tarkoitetaan yleisesti ottaen sitä, miten hyvin tutkimus on toteutettu. (Kalaja ym. 2011: 21–22.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulee huomata, että tutkijan vaikutus tutkimuksen tekoon kestää prosessin alusta loppuun asti. Siksi keskeistä on perustella tutkimuksen lukijalle omat menetelmälliset ratkaisunsa ja reflektoida omaa toimintaansa tutkijana. (Hirsjärvi & Hurme 2009: 189.) Tutkimusaineiston keräämisen metodeja käsittelin luvussa 5.4.1, missä avasin teemahaastattelun ja visuaalisen narratiivin käyttöä haastatteluissa. Tämän lisäksi metodien toimivuuden rehellinen pohdinta ja arviointi luovat osaltaan tutkimukseen luotettavuutta ja tuovat näkyväksi sitä toimintaa, mitä aineiston keruu piti sisällään.

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto kerättiin kahden päivän aikana lasten luona Pariisissa. Haastattelukerran rajautuminen yhteen tapaamiseen vaikuttaa väistämättä siten, että haastatteludialogin aikana pääsin havainnoimaan lasten kielellistä toimintaa varsin lyhyen ajan ja jäin paitsi paljosta aineiston rikkaudesta, jota pitkittäisseurannalla olisin voinut saada.

Monipuolisilla aineiston keruumenetelmillä sain kuitenkin riittävästi aineistoa pro gradu -tutkielman tarpeisiin. Lasten kielitietoisuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta on tutkittu aiemminkin haastattelun avulla (esim. Alanen & Dufva 2001). Teemahaastattelussa dialogiseen ajatteluun kuuluva kielen moniäänisyys tulee hyvin esille, joten se oli toimiva tapa selvittää lasten kielihavaintoja. Muut käyttämäni aineiston keruumenetelmät (vanhempien ja Suomi-koulun puheenjohtajan antamat tiedot) tukivat haastattelua ja toivat uusia näkökulmia aineiston analyysiin. Tutkimuksen tavoitteena ei ole lasten kielellisen kehityksen taltiointi pitkältä ajanjaksolta tai yleistettävyyks vaan äänen antaminen kuudelle kaksikieliselle ranskalais-suomalaiselle lapselle.

”Yhteisrakentamisen” termi sopii kuvaamaan haastatteluvuorovaikutusta, sillä jokapäiväiseen vuorovaikutukseen kuuluvat seikat vaikuttavat myös haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2009: 49). Haastateltavat olivat halukkaita kertomaan asioita itsestään ja jakamaan tarinoita elämästään kaksikielisinä. Vuorovaikutuksen rakentaminen on molemminpuoleista, ja lapsi saattoi haastattelutilanteessa kääntää haastateltavan ja tutkijan roolit pääläelleen alkamalla kysellä tutkijalta. Toisaalta osa lapsista tyytyi erittelemään visuaalista narratiiviaan varsin niukkasanaisesti. Ennalta mietityistä kysymyksistä huolimatta kuva puhui toisinaan lapsen mielestä enemmän kuin sanat, kuten Josephine ilmaisi omasta kielenpuhujan kuvasta: ”no mä sanoin auto ja kans mulla on vaatteita ja mulla on punaset posket”.

Lapsille omakuvan piirtäminen oli vanhempien ja omien havaintojeni mukaan mieluinen tehtävä. Itselleni taas visuaalisen narratiivin käyttäminen toi vaihtelua ja samalla mielenkiintoista ennakoimattomuutta tuttujen haastattelukysymysten rinnalle, koska en päässyt vaikuttamaan tehtävän onnistumiseen niiden lasten kohdalla, jotka olivat piirtäneet kuvan etukäteen.

Tutkijan ja haastateltavien orientaatio tilanteessa eivät aina vastaa toisiaan, mikä voi näkyä lapsen haastattelutoiminnassa (Alanen & Dufva 2001: 27). Lapsi saattoi keskittää huomionsa osan ajasta enemmän videokameraan kuin jutusteluun. Ensimmäisessä haastattelussa vanhin haastateltava (13 v. Eloise) ja nuorin (6 v. Josephine) olivat yhdessä, ja pienempi haastateltava pitkästyi silminnähden haastattelun loppua kohden. Pienemmälle lapselle haastattelun olisi pitänyt olla toiminnallisempi. Lisäksi oli haastavaa sovittaa kysymykset molempien ikätasolle, koska kyseessä oli parihaastattelu. Kaiken kaikkiaan parihaastattelun vahvuudet olivat kuitenkin haittoja suurempia: sisarukset saivat tukea toisistaan ja täydensivät toistensa sanomisia.

Haastattelukysymykset käsitelivät lapsille läheisiä teemoja (perhe, leikit, koulu jne.) ja eri aiheet korostuivat eri haastatteluissa lasten kiinnostusten kohteiden mukaan, mikä oli teemahaastattelun vahvuus. Vaikka teemahaastattelu mahdollisti asioiden vapaan käsittelyn, varsinkin ensimmäisessä haastattelussa pitäydyttiin turhan tiiviisti kysymyslistassa. Näin lapsen kuuntelu ja jatkokysymysten muotoilu mainituista asioista jäivät vähälle, vaikka keskustelu olisi voinut edetä tutkijalle kiinnostaviin ja teeman kannalta merkityksellisiin tarinoihin. Toisessa haastattelussa uskalsin jo mennä enemmän lasten ehdoilla, ja käytimme aikaa esimerkiksi Gabriellen suosikkielokuvasta keskustelemiseen, mikä avasi samalla uuden näkökulman visuaalisiin resursseihin, joita lapsi hyödyntää. Näin haastattelu toimi uusien näköalojen synnyttäjänä (Dufva 2011: 143).

Haastattelut kehittivät itselläni kykyä reagoida spontaanisti lapsen sanomisiin ja poimia sieltä hedelmälliset kommentit, joista pystyttiin johdattelemaan keskustelua jatkokysymyksillä eteenpäin. Haastattelujen loppua kohti harjaannuin kysymysten esittämisessä ja osasin välttää moniosaisia kysymyksiä sekä tarkentaa ja konkretisoida kysymyksiä tarvittaessa. Toisaalta uskalsin antaa lapselle enemmän aikaa miettiä rauhassa vastausta ja jopa provosoida kysymyksellä, jotta lapsi kyseenalaistaa ja pohtii asiaa syvällisemmin: ”muutenko suomalaiset ja ranskalaiset on ihan samanlaisia?”

Laadulliseen tutkimukseen kuuluvat tutkijan subjektiiviset, mutta perustellut valinnat. Haastatteluaineistosta ja visuaalisista narratiiveista osa rajautui tutkimuksen ulkopuolelle, ja mukaan otin ne aineistot, joiden avulla pystyin havainnollistamaan parhaiten tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa laaduntarkkailu (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009: 184) tarkoitti ennen aineiston keruuta haastattelurungon muokkaamista kojausehdotusten avulla ja lisäkysymysten miettimistä etukäteen varsinaista haastattelutilannetta varten. Aineiston keruuvaiheessa pidin tutkimuspäiväkirjaa, joka auttoi kehittymään haastattelun tekijänä. Aineiston käsittelyvaiheessa litteroin kaikki haastattelut parin kuukauden sisään itse haastattelujen teon jälkeen, joten ne olivat vielä tuoreena mielessä.

Haastattelututkimuksen kirjoittamisvaihetta on Hirsjärven & Hurmeen (2009: 196) mukaan problematisoitu vähän. Kirjoittaminen ei ole pelkästään tulosten raportointia, vaan tutkija kirjoittaa yhtenäisen ”kertomuksen”, jossa alkujaan erilliset osat, kuten haastattelu-esimerkit ja kuvat, punotaan yhteen tutkijan tulkintaa hyödyntäen. Muiden tutkijoiden määritelmät, tutkijan omat arkikokemukset ja haastateltavien kokemukset ohjaavat tutkijaa myös tulosten raportoinnissa, jossa tutkija esittelee omat määritelmänsä ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2009: 187–188). Tutkimuksen työstäminen pitkän aikavälin sisällä toi omat haasteensa yhtenäisen ”kertomuksen” kirjoittamiseen, mutta antoi samalla aikaa sille,

että aiemmat tutkimukset, tätä tutkimusta varten kerätty aineisto ja tutkijan omat tulkinnot jäsentyivät yhtenäiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi.

### **7.3 Kaksikielisuuden tutkimus**

Tämä tutkimus toteutettiin omassa ainutlaatuisessa kontekstissaan, jota rajaavat lasten kaksikielisuuden alkamisajankohta (valtaosalla samanaikainen kieltenomaksuminen syntymästä asti), heidän koulunkäyntinsä (ranskalainen päiväkoulu ja Suomi-koulu) ja eläminen kahdessa kielessä ja kulttuurissa (ranskalais-suomalaisuus). Vastaavanlaista tutkimusta kaksikielisyystutkimuksessa en ole nähnyt, vaikka Suomi-kouluista, kielitietoisuudesta ja kaksikielisistä lapsista on tehty paljon tutkimusta (esim. Alanen 2006, Hassinen 2002, Voipio 1999).

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla sain viitteitä siitä, millaista lasten kaksikielisyys on nimenomaan lasten itsensä kokemana ja millaisilla tavoilla sitä voidaan tukea. Tästä tiedosta voivat hyötyä lasten vanhemmat, kasvattajat ja opettajat Suomi-koulussa. Vanhemmille tutkimus antaa omien kokemusten tueksi teoreettista tietoa kaksikielisydestä, sen kehittymisestä ja vaikutuksesta lasten kognitioon. Tätä tietoa esitellään tutkimuksen teoriaosassa. Ranskalais-suomalaisten lasten vanhempia tutkimus palvelee erityisen hyvin antamalla näkökulmaa tämän kielenkäyttäjryhmän kielelliseen tietoisuuteen ja keinoihin tukea heidän kielenoppimistaan tietyssä sosiaalis-kulttuurisessa kontekstissa. Tutkimus ei ole yleistettävä kuvaus, mutta antamalla yksittäisten lasten äänille kuuluvuutta se edesauttaa ymmärtämään kaksikielisten lasten maailmaa.

Kaksikielisten lasten muut kasvattajat ja opettajat hyötyvät erityisesti osuudesta, jossa kuvataan Suomi-kouluja ja koulun sekä muun ympäristön tapoja edesauttaa kielitietoisuutta ja kielenoppimista. Muihin kasvattajiin lukeutuvat esimerkiksi lasten lähisukulaiset kuten isovanhemmat ja muut sukulaiset, joiden kanssa lapset ovat paljon tekemisissä.

Tutkimus on pieni työ kaksikielisyteen, lapsen kielenkehitykseen ja Suomi-kouluihin keskittyvien tutkimusten joukossa, mutta yhdessä muiden tutkimusten kanssa se nivoutuu osaksi laajaa kaksikielisyystutkimuksen kenttää. Se tuottaa tietoa lasten kaksikielisydestä tietyssä kontekstissa sekä täydentää ja laajentaa jo olemassa olevien tutkimusten joukkoa. Kaksikielisyystutkimusten tuottamalla tiedolla on yhteiskunnallista merkitystä, sillä tutkimuksen keinoin pystytään vaikuttamaan esimerkiksi kielikoulutukseen ja

kielipolitiikkaan, jotka vaikuttavat merkittävästi kaksikielisten lasten koulunkäyntiin ja heidän elämäänsä. Tutkimuksen keinoin vaikutetaan myös kaksikielisiä lapsia ympäröivien ihmisten asenteisiin, joita tutkimustiedon avulla voidaan muokata avoimiksi kaksikielisyyttä ja kaksikielisiä kohtaan.

## LÄHTEET

- Alanen, Riikka 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 95–120. AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- 2002: Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- 2006: Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 9–34. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- 2012: Sosiokulttuurisen ajattelun peruskäsitteitä: välittyminen. Luento KLSS146 Dialoginen ja sosiokulttuurinen kielentutkimus -kurssilla. 26.1.2012. Jyväskylän yliopisto.
- Alanen, Riikka – Dufva, Hannele 2001: Tutkija ja tutkittava: Bahtin, Vygotski ja kokeellinen tutkimusasetelma. – Helena Sulkala & Leena Nissilä (toim.), *XXVII kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000* s. 25–34. Oulu: Oulun yliopisto.
- 2008: Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen luokkahuoneessa. – Ritva Engeström & Jaakko Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välittyneisyys oppimisessa ja toiminnassa* s. 225–244. Tutkimusraportteja 11. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Alasuutari, Maarit 2005: Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 145–162. Tampere: Vastapaino.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä studies in humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.
- Baker, Colin 2006: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4<sup>th</sup> edition. Bilingual education and bilingualism 54. Clevedon: Multilingual matters.
- Bakhtin, Mikhail 1981: *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas.
- 1986: *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1986: *Bilingualism: basic principles*. Second edition. Clevedon: Multilingual matters.
- Ben-Zeev, Sandra 1977: The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. – *Child development* 48 (3) s. 1009–1018. – <http://www.jstor.org.ezproxy.jyu.fi/stable/pdfplus/1128353.pdf?acceptTC=true> 20.5.2013.
- Bialystok, Ellen 1988: Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. – *Developmental Psychology* 24 (4) s. 560–567. – [http://ovidsp.uk.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp-3.8.1a/ovidweb.cgi?&S=NPLMPDPMFFHFDCECFNOKADPFBOBGAA00&Link+Set=S.sh.18.19.23.33/13/sl\\_10](http://ovidsp.uk.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp-3.8.1a/ovidweb.cgi?&S=NPLMPDPMFFHFDCECFNOKADPFBOBGAA00&Link+Set=S.sh.18.19.23.33/13/sl_10) 29.8.2012.
- 1997: The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. – *Second language research* 13 (2) s. 116–137.

- 2001: *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. USA: Cambridge university press.
- 2011: Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. – *Canadian Journal of Experimental Psychology* 65 (4) s. 229–235. – [http://ovidsp.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp-3.8.1a/ovidweb.cgi?&S=AOCDPDGLAEHFCCBMFNOKEGEGKLADAA00&Link+Set=S.sh.18.19.23.27/1/sl\\_10](http://ovidsp.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp-3.8.1a/ovidweb.cgi?&S=AOCDPDGLAEHFCCBMFNOKEGEGKLADAA00&Link+Set=S.sh.18.19.23.27/1/sl_10) 30.8.2012
- Bialystok, Ellen – Craik, Fergus – Luk, Gigi 2012: Bilingualism: consequences for mind and brain. – *Trends in Cognitive Sciences* 16 (4) s. 240–250. – <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S1364661312000563> 28.8.2012
- Bialystok, Ellen – Barac, Raluca 2012: Emerging bilingualism: dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. – *Cognition* 122 (1) s. 67–73. – <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0010027711002046> 29.8.2012
- Birdsong, David 2005: Interpreting age effects in second language acquisition. – Judith F. Groll & Annette M. B. De Groot (toim.), *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches* s. 109–127. Oxford: Oxford university press.
- Bosch, Laura – Sebastián-Gallés, Núria 2001: Early language differentiation in bilingual infants. – Jasone Cenoz & Fred Genesee (toim.), *Trends in bilingual acquisition* s. 71–93. Trends in language acquisition research. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Cole, Michael – Pelaprat, Etienne 2008: Välttömyisyys ja kulttuurihistoriallinen kehitys: Kielestä ja ajatuksista simuloituihin maailmoihin ja tietokonepeleihin. – Ritva Engeström & Jaakko Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välttömyisyys oppimisessa ja toiminnassa* s. 1–27. Tutkimusraportteja 11. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Cummins, Jim – Swain, Merrill 1986: *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. Applied linguistics and language study. London: Longman.
- Crystal, David 2000: *Language death*. New York: Cambridge university press.
- De Houwer, Annick 2009: *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual matters.
- Deuchar, Margaret – Quay, Suzanne 1999: Language choice in the earliest utterances: a case study with methodological implications. – *Journal of child language* 26 (2) s. 461–475.
- Dufva, Hannele 1998: From ”psycholinguistics” to a dialogical psychology of language: aspects of the inner discourse(s). – Mika Lähteenmäki & Hannele Dufva (toim.), *Dialogues on Bakhtin: interdisciplinary readings* s. 87–104. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for applied language studies.
- 2000: Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 71–93. AFinLan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 37–51. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 131–145. Helsinki: Finn lectura.
- 2012: Dialogisuus, sosiokulttuurisuus ja kognitio. Luento KLSS146 Dialoginen ja sosiokulttuurinen kielentutkimus -kurssilla. 20.2.2012. Jyväskylän yliopisto.



- Dufva, Hannele – Alanen, Riikka – Aro, Mari 2003: Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 295–315. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Dufva, Hannele – Alanen, Riikka – Mäntylä, Katja 2001: Ei kissa ole mikään sana: lasten näkökulmia kieleen. – Helena Sulkala & Leena Nissilä (toim.), *XXVII kielitieteen päivät Oulussa 19.-20.5.2000* s. 35–45. Oulu: Oulun yliopisto.
- Dufva, Hannele – Lähteenmäki, Mika – Isoherranen, Sari 1996: Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Döpke, Susanne 1992: *One parent one language. An interactional approach*. Studies in bilingualism 3. Amsterdam: John benjamins publishing company.
- Edwards, John 2006: Foundations of bilingualism. – Tej. K. Bhatia & William C. Ritchie (toim.), *The handbook of bilingualism* s. 7–31. USA: Blackwell publishing.
- Eichhorn, Maila 2006: *Aapiskukkoa ja Aku Ankkaa. Suomi-koulujen toimintaedellytysten kartoitus*. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 20. Helsinki: Opetusministeriö.
- Eskola, Jari 2010: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 179–203. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- European commission 2006: Europeans and their languages. Special eurobarometer 243. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) 19.12.2012
- Fishman, Joshua A. 1989: *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual matters.
- García, Ofelia – Skutnabb-Kangas, Tove – Torres-Guzmán, María 2006: Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: the actual and the imagined. – Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María Torres-Guzmán (toim.), *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization* s. 3–47. Linguistic diversity and language rights 2. Clevedon: Multilingual matters.
- Genesee, Fred 1989: Early bilingual development: one language or two? – *Journal of child language* 16 (1) s. 161–179.
- Genesee, Fred – Boivin, Isabelle – Nicoladis, Elena 1996: Talking with strangers: a study of bilingual children's communicative competence. – *Applied psycholinguistics* 17 (4) s. 427–442.
- Genesee, Fred 2001: Bilingual first language acquisition: exploring the limits of the language faculty. – *Annual review of applied linguistics* 21 s. 153–168.
- Genesee, Fred – Cenoz, Jasone 2001: *Trends in bilingual acquisition*. Trends in language acquisition research. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Genesee, Fred 2003: Rethinking bilingual acquisition. – Jean-Marc Dewaele, Alex Housen & Li Wei (toim.), *Bilingualism: beyond basic principles* s. 204–228. Clevedon: Multilingual matters.
- Gombert, Jean Émile 1992: *Metalinguistic development*. New York: Harvester wheatsheaf.

- González-Bueno, Manuela 2003: Bilingualism from birth. – Tracey Tokuhama-Espinosa (toim.), *The multilingual mind. Issues discussed by, for, and about people living with many languages* s. 115–128. London: Praeger publishers.
- Grosjean, François 2008: *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford university press.
- 2010: *Bilingual. Life and reality*. Cambridge: Harvard university press.
- Hakkarainen, Tiina 2011: *Matka toimijuuteen – maahanmuuttajat englannin ja suomen kielen oppijoina Suomessa*. Suomen kielen sivuainetutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Hakuta, Kenji – Diaz, Rafael 1985: The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. – Keith Nelson (toim.), *Children's language, vol 5* s. 319–344. Hillsdale: Erlbaum.
- Hassinen, Sirje 2002: *Simultaaninen kaksikielisyys: läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Helot, Christine & Young, Andrea 2002: Bilingualism and language education in French primary schools: why and how should migrant languages be valued? – *International journal of bilingual education and bilingualism* 5 (2) s. 96–112.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2009: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holquist, Michael 1990: *Dialogism. Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hudson, Alan 2002: Outline of a theory of diglossia. – *International journal of the sociology of language* 2002 (157) s. 1–48.
- Human development report 2004: Cultural liberty in today's diverse world. New York: Hoechstetter Printing Co. – [http://hdr.undp.org/en/media/hdr04\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_complete.pdf) 26.2.2013.
- Ianco-Worrall, Anita 1972: Bilingualism and cognitive development. – *Child development* 43 (4) s. 1390–1400. 20.5.2013.
- Jyväskylän yliopisto 2012a: Menetelmäpolkua humanisteille. Empiirinen tutkimus. – <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/empiriin/en-tutkimus> 22.2.2012
- 2012b: Menetelmäpolkua humanisteille. Empirismi. – <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/empirismi> 22.2.2012
- Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. – *Puhe ja kieli* 2011 (4) s. 193–214. – <http://ojs.tsv.fi.ezproxy.jyu.fi/index.php/pk/article/view/4754/4471> 19.7.2013.
- Kalaja, Paula – Alanen, Riikka & Dufva, Hannele 2008: Self-portraits of EFL learners: finnish students draw and tell. – Paula Kalaja, Vera Menezes & Ana Maria F. Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* s. 186–198. New York: Palgrave Macmillan.
- 2011: Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. tutkielman laatijan opas* s. 8–32. Helsinki: Finn lectura.
- Kalaja, Paula 2011: Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. tutkielman laatijan opas* s. 116–130. Helsinki: Finn lectura.
- Kauppara, Päivi 2013: *Pariisin Suomi-koulun puheenjohtajan sähköpostihaastattelu*. 14.2.2013.

- Kozulin, Alex 1998: *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard university press.
- Lantolf, James – Thorne, Steven 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford university press.
- Lanza, Elizabeth 2007: *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. New York: Oxford university press.
- Lehtinen, Tuija 2002: *Oppia kieli kaikki: maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179–200. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- 2012: Dialogin käsite ja intersubjektivisuus, heteroglossia. Luento KLSS146 Dialoginen ja sosiokulttuurinen kielentutkimus -kurssilla. 19.1. ja 23.1.2012. Jyväskylän yliopisto.
- Mackey, William Francis 1976: *Bilinguisme et contact des langues*. Initiation à la linguistique. Série B: problèmes et méthodes 5. Paris: Éditions Klincksieck.
- McLaughlin, Barry 1984: *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. Second edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, Jürgen 2001: The simultaneous acquisition of two first languages. Early differentiation and subsequent developments of grammars. – Fred Genesee & Jasone Cenoz (toim.), *Trends in bilingual acquisition* s. 11–41. Trends in language acquisition research. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- 2006: The bilingual child. – Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (toim.), *The handbook of bilingualism* s. 91–113. USA: Blackwell publishing.
- Myers-Scotton, Carol 2006: *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. USA: Blackwell publishing.
- Bee Chin, Ng – Wigglesworth, Gillian 2007: *Bilingualism: an advanced resource book*. Routledge applied linguistics. London: Routledge.
- Nikander, Pirjo 2010: Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. – Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 432–445. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus 2012: Suomi-koulut ulkomailla. – [http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen\\_toiminta/suomi\\_koulut\\_ulkomailla](http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen_toiminta/suomi_koulut_ulkomailla) 19.10.2012.
- Paradis, Johanne – Genesee, Fred – Crago, Martha B. 2011: *Dual language development and disorders. A handbook of bilingualism and second language learning*. 2<sup>nd</sup> edition. Communication and language intervention series. Baltimore: Paul H. Brookes publishing co.
- Pariisin Suomi-koulun OPS 2012. – <http://suomikouluparis.files.wordpress.com/2012/11/pariisin-suomi-koulun-opetussuunnitelma-2012-2013.pdf> 20.12.2012
- Pietikäinen, Sari 2011: Valokuva monikielisyiden tutkimuksessa. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. tutkielman laatijan opas* s. 104–115. Helsinki: Finn lectura.
- Poulin-Dubois, Diane – Goodz, Naomi 2001: Language differentiation in bilingual infants. Evidence from babbling. – Fred Genesee & Jasone Cenoz (toim.), *Trends in bilingual acquisition* s. 95–106.

Trends in language acquisition research. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins publishing company.

- Rastas, Anna 2005: Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 78–102. Tampere: Vastapaino.
- Romaine, Suzanne 1995: *Bilingualism*. Second edition. Language in society 13. Oxford: Blackwell.
- – – – – 2000: *Language in society. An introduction to sociolinguistics*. Second edition. Oxford: Oxford university press.
- Ruusuvuori, Johanna – Tiittula, Liisa 2009: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 22–56. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006a: Kvalitatiivinen I. laadullinen tutkimus. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html) 22.2.2012.
- – – – – 2006b: Sisällönanalyysi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html) 22.2.2012.
- Sajavaara, Kari – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele – Mäntylä, Katja – Pääkkönen, Merja – Saarela, Soile 1999: Children's metalinguistic awareness in L1 and L2: a sociocognitive perspective. – Päivi Pietilä & Olli-Pekka Salo (toim.), *Multiple languages – multiple perspectives. Texts on language teaching and linguistic research* s. 222–231. AFinLA Yearbook 1999. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Salo, Hanni 2008: *Jyväskyläläisten maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia monikielisyydestä resurssina*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981: *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual matters.
- Sullivan, Paul 2012: *Qualitative Data Analysis Using a Dialogical Approach*. London: SAGE.
- Sundman, Marketta 2004: Kaksikielisyys, ajattelu ja koulumenestys. – Maila Eichhorn & Anne Helttunen (toim.), *Kotimaana Suomen kieli. Näkökulmia suomen kielen säilymiseen ja kehittymiseen ulkomailla* s. 35–42. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Suomi-koulujen tuki ry. 2012: Perustietoa Suomi-kouluista. Suomikoulut.fi. – [http://www.suomikoulut.fi/sk/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=51](http://www.suomikoulut.fi/sk/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=51) 18.6.2012
- Suomi-koulu Pariisi. École finlandaise de Paris 2012: – <http://suomikouluparis.wordpress.com/> 27.6.2012
- Taustatietokysely 2012: Taustatiedot monikielisistä perheistä. Vanhempien kirjallisesti täyttämä kysely.
- Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen 2012: Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/kiellellinentietoisuus> 25.4.2012.
- Toribio, Almeida Jacqueline 2004: Spanish/english speech practices: bringing chaos to order. – *International journal of bilingualism and bilingual education* 7 (2–3) s. 133–154.

- Tucker, Richard 1998: A global perspective on multilingualism and multilingual education. – Jasone Cenoz & Fred Genesee (toim.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* s. 3–15. Clevedon: Multilingual matters.
- Tunmer, William – Myhill, Marion 1984: Metalinguistic awareness and bilingualism. – William Tunmer, Christopher Pratt & Michael Herriman (toim.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications* s. 169–187. Springer series in language and communication 15. New York: Springer.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- UNESCO 2002: Universal declaration of cultural diversity. Cultural diversity series no. 1. Johannesburg. – <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf> 27.2.2013
- Valdés, Guadalupe 2006: The foreign language teaching profession and the challenges of developing language resources. – Guadalupe Valdés, Joshua Fishman, Rebecca Chávez & William Pérez (toim.), *Developing minority language resources: the case of Spanish in California* s. 108–139. Bilingual education and bilingualism 58. Clevedon: Multilingual matters.
- Valsiner, Jaan – van der Veer, René 2000: *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge university press.
- Voipio, Sanna 1999: ”Lapsen suomentaito riippuu ihan siitä, miten paljon kotona puhutaan.” *Saksansuomalaisten lasten ja nuorten kasvatus kaksikielisiksi perheissä ja kielikouluissa – tapaustutkimus Münchenistä ja Hampurista*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Vygotsky, Lev 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

marraskuu 2011

Haastattelun tarkoitus on kartoittaa kaksikielisten ranskalais-suomalaisten lasten kieliympäristöä. Selvitän, mitä kieliä lapset puhuvat, missä tilanteissa ja miten. Lisäksi haluan kuulla, mitä he ajattelevat eri kielten puhumisesta (helppoa/vaikeaa) ja millainen käsitys heillä on kielistä sekä kielten välisistä suhteista. Iältään haastateltavat ovat 6–13 -vuotiaita.

Teemat ja apukysymykset:

1. **Perhe ja koti** (nimi, ikä, sisarukset, sukulaiset Suomessa ja ulkomailla, mitä kieliä käyttää/kuulee kotona/sukulaisten luona ja kenen kanssa käyttää mitään kieltä)
2. **Harrastukset ja leikit** (mitä harrastaa, kenen kanssa ja millä kielellä tai mitä tykkää leikkiä ja millä kielellä)
3. **Koulu** (mikä koulun opiskelukieli, mitä kieliä itse puhuu tai opettajat/muut oppilaat koulussa puhuvat, miltä opiskelu koulun kielellä tuntuu, mikä on vaikeinta/helpointa)
- ja opiskelu Suomi-koulussa** (miltä tuntuu opiskella suomen kielellä, mikä kivointa, puhuuko opettaja samanlaista suomea kuin kotona puhutaan)
4. **Matkustaminen** (missä matkaillut, kenen kanssa, millaisia tapahtumia muistaa matkalta, mitä kieliä käytti, miltä kielten puhuminen tuntui)
5. **Ajatuksia ja tuntemuksia kielistä:** Mikä on helppoa/vaikeaa suomen ja ranskan kielessä? Kumpi on helpompaa suomeksi ja ranskaksi: kirjoittaminen vai puhuminen? Onko helppo sanoa, milloin ranskan sanaan tulee epämääräinen ja milloin määräinen artikkeli tai milloin sana on suvultaan maskuliini ja milloin feminiini? Tietävätkö vanhemmat helposti?

Millainen kieli suomi on? (*helppo/vaikea, tylsä/eloisa, turha/tärkeä*) Entä ranska? Millaisia ovat suomalaiset, entä ranskalaiset? Miltä eri kielten sanat

kuulostavat: Onko ranskan sana *chat* kauniimpi kuin suomen *kissa*? Kumpi on pitempi sana: *juna* vai *linja-auto* tai *voiture* vai *bus*?

**6. Kielten väliset suhteet:** Missä suomea/ranskaa/muuta kieltä (jota lapsi puhuu) puhutaan?

Kuuletko suomea muualla kuin kotona? Tiedätkö muita lapsia, jotka osaavat suomea? Kuulostaako koulussa puhuttava ranska erilaiselta kuin ranska, jota kuulet TV:ssä/ulkomailla/muualla Ranskassa? Millä tavalla? Luuletko, että kaikki ranskan sanat voi sanoa suomeksi/ovat olemassa myös suomeksi? Miksi/miksi ei? Millä kielellä näet unia / ajattelet / lasket / muistelet? Mitä kieltä käytät, kun olet oikein vihainen / onnellinen / surullinen tai kun selität vaikeita (abstrakteja) asioita?

**7. Sanastoesimerkkejä:**

**UNE VOITURE                      AUTO**

Mikä on ”une”? Miksi se on siinä? Onko pelkkä ”voiture” sama asia? Miten selittäisit eron suomenkieliselle lapselle? Olisiko lapsen vaikea ymmärtää ero?

**À LA MAISON                      KOTONA**

Miten nämä sanat eroavat toisistaan? Miten opettaisit eron suomenkieliselle lapselle? Luuletko, että se olisi vaikea oppia?

**IL/ELLE                              HÄN**

Mikä ero ranskan ja suomen sanojen välillä on? Onko sinusta vaikeaa muistaa, kumpaa sanaa käytät? Miten opettaisit eron suomenkieliselle lapselle? Olisiko se helppoa/vaikeaa?

Liite 2. Pariisin suomi-koulun puheenjohtajan sähköpostihaastattelu

Päivi Kauppila  
Helmikuu 2013

**Taustatiedot:** Kuinka kauan olette työskennelleet Suomi-koulussa? Mitä ryhmiä opetatte?

1. Mikä on suomen kielen opetuksen tavoitteena Pariisin Suomi-koulussa?
2. Millaisia oppimateriaaleja Suomi-koulussa on käytössä? Miksi?
3. Millainen näkemys kielestä ohjaa opetusta? Miten tämä näkemys tulee esiin opetuksessa?
4. Miten kielen eri osa-alueiden (puhuminen, kirjoittaminen, lukeminen, puheen ja luetun ymmärtäminen, rakenne) harjoittaminen otetaan tehtävissä huomioon? Millaisilla tehtävillä niitä pyritään kehittämään?
5. Millaista suomen kieltä oppilaat mielestänne tarvitsevat?
6. Mikä on tärkeää / painottuu / korostuu opetuksessa? Miksi?
7. Käytetäänkö koulussa ainoastaan suomea? Puhuvatko oppilaat yleensä vain suomea?
8. Mitä haasteita Suomi-koulun opetuksessa on?
9. Miten oppilaiden kaksikielisyys tai eläminen kahdessa kulttuurissa otetaan huomioon?
10. Millaiset mahdollisuudet Suomi-koulun opetus antaa mielestänne suomen kielen kehittymiseen ulkomailla?



### Liite 3. Taustatiedot monikielisistä perheistä

Lasten nimet, iät, koulun nimi ja luokkataso

Vanhempien ammatit

#### 1. Kielellinen ympäristö

- 1.1 Kotona: mitä kieltä / kieliä perheenjäsenet puhuvat keskenään: äiti?  
isä?  
lapset?
- 1.2 Entä kaikkien perheenjäsenten ollessa paikalla?
- 1.3 Koulussa: mitä kieliä lapset käyttävät koulussa? Entä Suomi-koulussa?
- 1.4 Kavereiden kanssa: mitä kieliä lapset käyttävät kavereiden kanssa?
- 1.5 Mitä *muuta* kieliä lapset käyttävät: missä, kenen kanssa, kuinka usein?
- 1.6 Milloin puhutaan suomea, milloin ranskaa perheen kesken?
- 1.7 Ymmärtävätkö / puhuvatko kaikki perheenjäsenet suomea?

#### 2. Ranskassa asuminen

- 2.1 Kuinka kauan yhteensä olette asuneet Ranskassa?
- 2.2 Kuinka kauan a) Pariisissa / b) muualla Ranskassa?
- 2.3 Minkä ikäisiä lapset olivat Ranskaan muuttaessaan?
- 2.4 Oletteko aikeissa muuttaa takaisin Suomeen myöhemmin?

#### 3. Asumiskokemukset muista maista

- 3.1 Missä muissa maissa olette lasten aikana asuneet ja kuinka kauan?
- 3.2 Mitä kieliä lapset siellä puhuivat? (Voit listata kaikki kielet, joita lapset käyttivät.)

#### 4. Vierailut Suomessa

- 4.1 Kuinka usein vieraillette Suomessa?
- 4.2 Mitä kieliä lapset puhuvat Suomessa?
- 4.3 Millaisia yhteyksiä perheellänne on Suomeen (isovanhemmat, ystävät, muita sukulaisia)?
- 4.4 Missä päin Suomea lomailette? (alue tai paikkakunta)
- 4.5 Miten Suomessa vietetyt lomavat vaikuttavat lasten kaksikielisyyteen?

#### 5. Suomalaisen perheen/suvun/ystävien vierailut Ranskassa

- 5.1 Miten usein teillä käy suomalaisia vieraita?
- 5.2 Kuinka kauan he viipyvät kerralla?
- 5.3 Mitä kieliä he puhuvat vanhempien / lasten kanssa?
- 5.4 Miten suomalaiset sukulaiset ja ystävät suhtautuvat lasten kaksikieliseksi kasvattamiseen?

## 6. Suku ja perhe Ranskassa ja/tai muualla ulkomailla

6.1 Kuinka usein lapset näkevät Ranskassa ja/tai muualla (kuin Suomessa) asuvia sukulaisia ja ystäviä?

6.2 Mitä kieliä lapset puhuvat heidän kanssaan?

## 7. Tilaisuudet puhua suomea Ranskassa

7.1 Miten usein lapset pääsevät puhumaan suomea Ranskassa?

7.2 Missä paikoissa?

7.3 Kenen kanssa?

7.4 Onko perheellänne yhteyksiä esim. suomalaisiin harraste- tai vapaa-ajan seuroihin tms. Ranskassa?

## 8. Lasten koulunkäynti Ranskassa

8.1 Kuinka kauan lapsenne ovat käyneet koulua Ranskassa?

8.2 Mitä kieliä lapset koulussa päivittäin käyttävät? (oppi- ja välitunnit, koulun harrastuskerhot yms.)

8.3 Onko lapsilla tilaisuuksia suomen kielen käyttöön ranskalaisessa koulussa?

## 9. Suomi-koulu

9.1 Käyvätkö lapset Suomi-koulua?

9.2 Kuinka kauan he ovat käyneet siellä? Ovatko he pitäneet taukoa ”koulu-uransa” välissä?

9.3 Miksi päätitte laittaa lapsenne Suomi-kouluun?

9.4 Tuntuuko, että Suomi-koululla on ollut vaikutusta lasten suomen kielen käyttöön? Millaista?

9.5 Millaista yhteistyötä Suomi-koululla ja teillä vanhemmillä on kaksikielisyteen kasvattamisessa?

9.6 Onko Suomi-koululla merkitystä lasten kaksikielisyteen kasvattamisessa? Miksi?

## 10. Suomen kielestä (vanhempien ajatuksia)

10.1 Mitä suomen kieli merkitsee teille?

10.2 Millaisena olette kokeneet lasten kasvattamisen kaksikieliseksi?

iloa / etua?

haittaa / ongelmia?

10.3 Oletteko hakeneet tietoa kaksi- ja monikielisydestä ja keskustelleet siihen liittyvistä odotuksista lasten ollessa pieniä?

10.4 Miten tuette lasten suomen kielen omaksumista Ranskassa?

10.5 Mitä tavoitteita teillä on lasten kaksikieliseksi kasvattamiseen liittyen?