

**Kaksikielisten lasten kieli-identiteetti ja kokemukset
kaksikielisyydestä**
**Tapaustutkimus 6-9-vuotiaiden venäläis-suomalaisten lasten
kieli-identiteetistä**
Suvi Äyräs

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Äyräs, Suvi. 2022. Kaksikielisten lasten kieli-identiteetti. Tapaustutkimus 6–9-vuotiaiden venäläis-suomalaisten lasten kieli-identiteetistä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 61 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten näkökulmaa heidän kaksikielisyydestään. Tutkimus tavoitteli myös lasten omia kokemuksia ja ajatuksia kahden kielen käytöstä. Tavoitteena oli lisäksi selvittää, millaisia kieli-identiteettejä lapsille heidän omien kuvaustensa perusteella rakentuu. Käytännön tavoitteena oli tutustuttaa lapsia ymmärtämään omaa kaksikielisyyttään paremmin.

Tutkimus oli menetelmältään laadullinen ja se toteutettiin Venäjällä sijaitsevassa suomalaisessa koulussa. Tutkittavat olivat kyseisen koulun 6–9-vuotiaita oppilaita. Jokaisella lapsella oli suomalainen isä ja venäläinen äiti, ja lapset olivat olleet syntymästään lähtien kaksikielisiä. Aineistonkeruumenetelmänä oli lasten teemahaastattelu, jonka tukena toimivat lasten tekemät piirustukset. Haastattelut piirustuksineen analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Lasten kielellisessä identiteetissä korostui heidän kaksikielisyytensä. Lasten kielenkäytön kuvauksissa oli paljon samankaltaisia piirteitä. Suurin osa lapsista koki suomen kielen vahvemmaksi ja korosti omaa suomalaisuuttaan. Molempiin kieliin suhtauduttiin myönteisesti, ja muiden ihmisten asenteiden kieliä kohtaan ajateltiin olevan pääsääntöisesti positiivisia. Omasta tunne- ja ajattelu-kielestään kertoessaan lapset korostivat kaksikielisyyttään. Kaikki lapset kuvasivat kaksikielisyyttään positiivisessa valossa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lapset kokivat olevansa kieli-identiteetiltään kaksikielisiä ja osa heistä identifioitui enemmän suomen kieleen. Lapset pitivät kaksikielisyyttään tärkeänä ja positiivisena asiana. Jatkotutkimusta tulisi tehdä laajemmin venäläis-suomalaisista lapsista sekä siitä, kuinka tämänhetkinen maailmantilanne voi ajan myötä muuttaa heidän kieli-identiteettejään.

Asiasanat: kaksikielisuus, kieli-identiteetti, tapaustutkimus, lasten näkökulma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 KAKSIKIELISYYS JA KIELEN KEHITTYMINEN	8
2.1 Kaksikielisyyden määrittely.....	8
2.2 Näkökulmia kaksikielisyyteen.....	9
2.3 Kielen oppiminen ja kaksikielisten lasten kielen kehitys.....	10
3 IDENTITEETTI JA KIELI	13
3.1 Kaksikielisyyden vaikutukset identiteettiin	13
3.2 Kieli-identiteetin kehittyminen.....	15
3.3 Tunnekieli osana kieli-identiteettiä.....	17
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
5.1 Tutkimuskonteksti.....	20
5.2 Tutkittavat.....	22
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	23
5.3.1 Lasten teemahaastattelu	23
5.3.2 Piirustukset haastattelun tukena.....	26
5.4 Aineiston analyysi	27
5.5 Eettiset ratkaisut.....	29
6 TULOKSET	32
6.1 Kielten käyttäminen ja kielitaito	32
6.2 Lasten kielitietoisuus ja kieliin suhtautuminen.....	36
6.3 Ympäristön suhtautuminen lasten kaksikielisyyteen lasten kokemana	
38	
6.4 Lasten tunnekieli.....	40

6.5 Lasten suhtautuminen omaan kaksikielisyyteensä	43
7 POHDINTA.....	46
7.1 Tulosten tarkastelu	46
7.2 Luotettavuus.....	49
7.3 Jatkotutkimukset.....	51
LÄHTEET	53
LIITTEET.....	60

1 JOHDANTO

Kaksi- ja monikielisiä perheitä on maailmassa paljon. Peltola (2020) tuo esille, että lisääntynyt maahanmuutto lisää moninaisuutta niin yhteiskunnan kuin perheidenkin tasolla. Esimerkiksi eri kulttuurien ja maiden välisten avioliittojen lisääntymisen myötä monikielisten perheiden määrä on jatkuvasti lisääntymässä. Gyekyen ja Ruosen (2018) mukaan yhden kielen puhuminen onkin koko ajan vähäisempää, ja Silvén (2021) nostaa esille, että yli puolet maailman lapsista elää kaksi- tai monikielisessä perheessä. Myös Dufva (2018, s. 66) korostaa, kuinka nykypäivänä kaksi- ja monikielisyys on pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Eri kulttuurit ja eri kielet ovat siis osa jokapäiväistä arkeamme (Eerola-Pennanen, 2017, s. 221).

Monikielisessä maailmassa kielitaito ja kieli-identiteetti korostuvat entistä enemmän, ja vahvasta kielellisestä identiteetistä sekä kaksi- ja monikielisydestä on elämässä paljon hyötyä. Kielikiinnostus on lapsilla luonnostaan suuri, ja kielellä on tärkeä merkityksensä lapsen elämässä esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa (Eerola-Pennanen, 2017, s. 230). Jo Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2018) ja Esiopetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) perusteissa mainitaan, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja sekä kielellisen identiteetin kehittymistä lapsen äidinkielestä riippumatta. Pohja lapsen kaksikielisyydelle luodaan jo varhaiskasvatuksessa (Gyekye & Ruonen, 2018), minkä takia aiheeseen on tärkeää kiinnittää huomiota. Myös Opetushallitus (2014, s. 16) tuo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esille, että kulttuurinen moninaisuus on nähtävä rikkautena ja että jokaisen lapsen valmiudet ja kulttuuritausta on otettava opetuksessa huomioon. Tavoitteena on nimenomaan edistää lasten kaksi- ja monikielisyttä sekä tukea oppilaita oman kulttuuri- ja kieli-identiteetin rakentamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 86). Lisäksi jokaisella Suomessa asuvalla on perustuslakimme mukaan oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Opetushallitus, 2014, s. 87). Asiaan on kiinnitettävä huomiota, ja lasten kielellisiä lähtökohtia sekä heidän kieli-identiteettiään on tärkeää tutkia.

Tässä tutkimuksessa keskitytään kaksikielisten lasten kieli-identiteettiin. Tarkastelun kohteena ovat sellaiset kaksikieliset lapset, jotka ovat syntymästään lähtien kuulleet erityisesti kahta eri kieltä. Tällaisesta kaksikielisyydestä voidaan käyttää nimitystä simultaaninen tai varhainen kaksikielisyyys (ks. Hassinen, 2002, s. 21–22). Tämän tutkimuksen tutkittavina toimivilla kaksikielisillä lapsilla kielinä olivat suomi ja venäjä. Tutkittavien isät puhuivat lapsilleen suomea ja äidit puolestaan venäjää. Lapset asuivat venäjänkielisessä ympäristössä, mutta kävivät suomenkielistä koulua. Tämän takia tutkimuksessa painottuu monikielisyyden sijaan erityisesti kaksikielisyyys.

Kaksikielisyyttä ja kielen kehitystä ylipäätään on tutkittu Suomessa melko paljon (esim. From, 2020; Kingelin-Orrenmaa, 2020). Venäläis-suomalaisten lasten kaksikielisyydestä on kuitenkin vähän tutkimustietoa (esim. Silvén ym., 2014; Niinisalo & Rinneaho, 2015). Nämä aiemmat tutkimukset venäläis-suomalaisista kaksikielisistä lapsista ovat keskittyneet Suomessa asuviin venäläis-suomalaisiin. Venäjällä asumisen näkökulmaa on venäläis-suomalaisuuden kohdalla tutkittu huomattavasti vähemmän. Kieliympäristöllä on kuitenkin paljon vaikutusta kaksikielisyyteen sekä kieli-identiteetin kehittymiseen, minkä takia on tärkeää saada tutkimusta myös Venäjällä asumisen näkökulmasta. Minulla oli hyvä tilaisuus päästä tutkimaan venäläis-suomalaisia lapsia Venäjällä opettajana työskennellessäni.

Venäjällä asuvien venäläis-suomalaisten kaksikielisyyden tutkimisen lisäksi enemmän huomioita tarvitsee myös lasten kieli-identiteetin tutkiminen. Kieli-identiteetin kehittymistä ei Suomessa ole juurikaan tutkittu (kuitenkin esim. Ylänkö, 2017; Iskanius, 2006), ja tästäkin aiheesta puuttuu Venäjällä asumisen näkökulma. Kieli-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat kuitenkin paljon sekä sosiokulttuurinen että historiallinen konteksti. Yhdessä vuorovaikutuksen kautta tietty ympäristö vaikuttaa yksilöllisten tekijöiden kanssa yksilön kieli-identiteetin kehittymiseen. (Iskanius, 2006, s. 17; ks. myös Kalaja ym., 2011, s. 24.)

Tutkimustietoa on venäläis-suomalaisista lapsista ja heidän kieli-identiteetistään siis melko vähän, erityisesti lasten omasta näkökulmasta. Simultaanisesti kaksikielisistä lapsista silloin, kun kyseessä ovat venäjän ja suomen kielet, on

myös hyvin vähän tutkimusta. Erityisesti Venäjällä asumisen näkökulma puuttuu, sillä aiempi tutkimus venäläis-suomalaisista on keskittynyt Suomessa asuviin lapsiin, nuoriin tai aikuisiin. Tutkimukseni tarkoituksena onkin tavoittaa kaksikielisten venäläis-suomalaisten lasten omia ajatuksia ja kokemuksia heidän kaksikielisyydestään Venäjällä asuessaan, sekä saada selville, millaisia kieli-identiteettejä heille heidän ajatuksistaan rakentuu. Tutkimuksen käytännön hyödynä lapsille on vielä se, että teemaan liittyvien keskustelujen kautta he oppivat ymmärtämään itseään ja omaa kaksikielisyyttään entistä syvemmin.

Tämä aihe kiinnostaa itseäni erityisesti siksi, koska olen työskennellyt opettajana venäläis-suomalaisten lasten kanssa seitsemän vuoden ajan suomalaisessa koulussa Venäjällä. Tutkimustulosten kautta pystyn kehittämään omaa opetus-tani ja jakamaan omia havaintojani myös tuleville opettajille. Vaikka tutkimus kohdistuu nimenomaan näihin tiettyihin lapsiin, saan tulosten kautta erilaisia ideoita ja näkökulmia hyödynnettäväksi jatkossa myös muiden kaksikielisten lasten kanssa.

2 KAKSIKIELISYYS JA KIELEN KEHITTYMINEN

2.1 Kaksikielisuuden määrittely

Kaksikielisyyttä esiintyy lähes kaikkialla maailmassa, ja sitä voidaan arvioida olevan jopa yksikielisyyttä enemmän (Hassinen, 2002, s. 20). Kaksikielisyys -termin sijaan nykypäivänä painottuu kuitenkin enemmän monikielisyys. Esimerkiksi Martin (2016) huomauttaa, että kaksikielisuuden rinnalla tai sen sijasta puhutaan entistä enemmän monikielisyydestä. Tämän tutkimuksen yhteydessä on kuitenkin huomioitava, että tutkimukseen osallistuvat tutkittavat käyvät suomalaista koulua venäjänkielisessä ympäristössä asuessaan. Lisäksi jokaisella tutkittavalla on suomalainen isä ja venäläinen äiti. Tutkittavat käyttävät siis päivittäin erityisesti näitä kahta mainittua kieltä, ja näin ollen tilanteessa painottuu erityisesti kaksi kieltä, suomi ja venäjä. Tämän takia tutkimus kohdistuu kaksikielisyteen, mutta toki samalla on tarkastelussa mukana myös lasten monikielinen ympäristö ja heidän koko kielirepertuaarinsa.

Jotkut tutkijat ovat ajatelleet kaksikielisuuden määrittelemisen mahdottomaksi (Mackey, 2000, s. 26), sillä esimerkiksi kielten eritasoinen hallitseminen tekee määrittelystä vaikeaa (Baker, 2006, s. 7–8). Kaksikielisyyttä voidaan määrittellä monella tapaa: suppeimmassa määritelmässä kaksikieliseksi luetaan vain ne, jotka ovat omaksuneet kaksi kieltä ennen neljättä ikävuotta ja näin ollen puhuvat kahta kieltä natiivin tasoisesti (Hassinen, 2002, s. 20). Laajempi kaksikielisuuden määritelmä voidaan puolestaan ajatella siten, että henkilö käyttää kahta kieltä päivittäin (Baker, 2001, s. 6) tai puhuu jollakin tasolla muutakin kieltä kuin ensikieltään (Hassinen, 2002, s. 20).

Kaksikielisuuden määritelmä on muuttunut ja laajentunut vuosien varrella, Mackeyn (2000, s. 26) mukaan erityisesti 1900-luvulla. Vuosisadan alussa Bloomfield (1933, s. 55–56) määritteli kaksikielisen henkilön sellaiseksi, joka on pienestä pitäen elänyt kaksikielisessä perheessä ja käyttänyt natiivin omaisesti kumpakin kieltä. Myöhemmin määritelmää laajensivat niin Haugen (1953) kuin

Dieboldkin (1962). Haugenin (1953) mukaan kaksikielisenä voidaan nähdä henkilö, joka osaa tuottaa ilmaisuja myös toisella kielellä, ja Diebold (1961) puolestaan laajensi käsitystä vielä entisestään siten, että jo hyvin vähäinenkin toisen kielen osaaminen voidaan lukea kaksikielisyudeksi.

Nykyisinkin kaksikielisyuden käsitteestä voidaan nähdä olevan monia erilaisia tulkintoja, mutta sen määrittelyssä korostuu erityisesti kahden kielen aktiivinen käyttö niin puhumisen, ymmärtämisen, lukemisen kuin kirjoittamisenkin tasolla (Javor, 2017). Dufva (2009, s. 3–4) alleviivaa kahden - tai useamman - kielen hallinnassa erityisesti kielitaidon eritasoisuutta ja vaihtelevuutta aina eri tilanteissa. Baker (2006, s. 102) tuo puolestaan esille harvinaisemman tasapuolisen kaksikielisyuden määritelmän, jolloin henkilö osaa käyttää molempia kieliään yhtä hyvin. Kielten hallinta ja roolit muuttuvat kuitenkin koko ajan. Onkin hyvä tiedostaa, ettei kaksikielisyys ole mikään pysyvä tila, vaan dynaaminen prosessi, joka kehittyy ja muuttuu aina tilanteen mukaan. (Hassinen, 2002, s. 21.)

Simultaanisen kaksikielisyuden käsite kuvastaa kaksikielisyyttä koskien omaa tutkimustani. Tämä simultaaninen tai varhainen kaksikielisyys tarkoittaa sitä, että lapsi on heti syntymästään lähtien omaksunut kahta eri kieltä samanaikaisesti, ja lapsi kasvaa siis simultaanisesti kaksikieliseksi. (Hassinen, 2002, s. 21–22.) Omassa tutkimuksessani tutkittavat lapset ovat heti syntymästään lähtien olleet kahden kielen ympäröimiä.

2.2 Näkökulmia kaksikielisyyteen

Kaksikielisyyttä voidaan Mackeyn (2000, s. 26–40) mukaan lähestyä neljästä eri näkökulmasta, joita ovat aste, toiminta, vuorottelu ja sekoittaminen. Tietyn henkilön kaksikielisyuden tason tai asteen määrittelyssä korostuu se, kuinka hyvin hän osaa kieliään käyttää. Toiminnassa korostuu kielen käyttötarkoitus ja vuorottelussa kielten vaihto eri tilanteissa. Hassinen (2004, s. 241) tuokin esille, että kaksikielinen henkilö voi vuorotella ja vaihtaa kieltään eri tilanteiden, mutta myös eri ihmisten ja tarkoitusten mukaan.

Sekoittamisen näkökulmaan liittyy kielten erillään ja yhdessä pitäminen (Mackey, 2000, s. 40). Wei (2000, s. 16–17) tuo aiheeseen liittyen myös koodinvaihdon termin. Kaksikielisen käyttäessä kahta eri kieltä, voi joissakin tilanteissa jokin sana hetkellisesti unohtua, jolloin voidaan käyttää toisen kielen vastaavaa sanaa tai vain vaihtaa täysin kieli kesken puheenvuoron toiseen (Wei, 2000, s. 16–17). Bakerin (2006, s. 99–100) mukaan koodinvaihto ei lapsilla tarkoita, etteivät he osaisi erottaa kyseisiä kieliä toisistaan, ja Silvén (2021) huomauttaakin kielten yhdistelemisen olevan täysin normatiivista. Kielten yhdistäminen on harvoin sekoittamista, vaan tietoista vaihtamista kielestä toiseen. Tietoinen kielen vaihtaminen onkin itseasiassa osoitus sosiaalisesta ja emotionaalisesta taitavuudesta; henkilö esimerkiksi tietää, mitä kieltä toinen puhuu, korjaa väärinkäsityksen, sulkee jonkun keskustelun ulkopuolelle tai osaa asian toisella kielellä. (Silvén, 2021.) Vanhempien kieltenkäyttö, niiden vaihtaminen ja sekoittaminen, heijastuvat myös lapsen kieleen ja edellä mainittuun koodinvaihtoon (Baker, 2006, s. 99–100).

Tässä tutkimuksessa lapset pääsivät arvioimaan itse omia kielitaitojaan niin venäjän kuin suomen kielen suhteen, jolloin esille nousivat heidän kaksikielisyytensä tasot – heidän omasta näkökulmastaan. Lapset saivat myös kertoa, millaisissa tilanteissa ja millä tavalla he näitä kahta kieltään käyttävät. Tällöin puolestaan korostuivat toiminnan, kielten vuorottelun ja sekoittamisen näkökulmat.

2.3 Kielen oppiminen ja kaksikielisten lasten kielen kehitys

Kielen oppimisessa painottuvat sekä yksilön kognitiivisuus että sosiaaliset tekijät. Dufva (2006, s. 47) korostaa sitä, että oppiminen ja vuorovaikutus liittyvät vahvasti toisiinsa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja samassa hetkessä kehittyä myös ihmisen tieto kielestä. Sen lisäksi, että kielen oppiminen tapahtuu siis kognitiivisesti (Kalaja ym., 2011, s. 24), toimii merkittävänä osana oppimisessa myös oppijan ja ympäristön vuorovaikutus (Dufva, 2006, s. 48). Alanenkin (2006, s. 21) huomauttaa, että kieli kehittyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. Kielten kanssa toimimisen tapa vaikuttaa kielten kehittymiseen ja siihen, millaiseksi kieli tai kielet kehittyvät. Myös

se, kuinka kielistä ympärillä puhutaan, vaikuttaa siihen, mitä kielestä ajatellaan ja kuinka sitä opitaan. On tärkeä muistaa, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 87) mainitaan se, että perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää omia kieliään ja opetuksen tavoitteena on myös edistää lasten kaksikielisyyttä.

Kielen oppiminen on Silvénin (2021) mukaan tahatonta ja tiedostamatonta, esimerkiksi rytmin ja äänteiden osalta. Hetkittäin oppiminen on myös tavoitteellista, esimerkiksi sanojen merkitysten ja lukutaidon kohdalla. Kuten yksikielisillä, myös kaksikielisillä kielen kehitystä säätelevät muun muassa kotikielille altistumisen osuudet, muutokset tuossa altistumisessa, sosiaalisen vuorovaikutuksen määrä, vanhempien tietoinen valinta ja sitoutuminen pysyvä valinnassa (Silvén, 2021; ks. myös Gyekye & Ruponen, 2018).

Kielen oppimisprosessiin liittyen Kalaja ym. (2011, s. 24) tuovat esille neljä eri oppimiseen vaikuttavaa osa-aluetta: oppijakieli, ympäristöt, oppijan sisäiset mekanismit ja kielenoppija. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti ensimmäiseen alueeseen eli oppijakieleen, jossa korostuvat muun muassa kielten vaihtelu ja pragmaattiset piirteet. Kielten vaihto tulee tutkittavien kanssa esille siinä, kuinka ja missä tilanteissa he vaihtavat kieltään suomen ja venäjän välillä. Pragmaattiset piirteet tulevat puolestaan esille siinä, miten lapset käyttävät venäjän ja suomen kieltä käytännössä. Myös ympäristötekijät huomioidaan, koska lapset asuvat venäjänkielisessä ympäristössä, mutta käyvät suomalaista koulua. (ks. Kalaja ym., 2011.)

Kaksikielisen lapsen kielenkehitys etenee samojen vaiheiden kautta kuin yksikielisilläkin (Hassinen, 2002, s. 43). Kaksikieliset esimerkiksi saavuttavat kielen kehityksen virstapylväät, kuten jokeltelun, puheen ymmärtämisen, ensisanat ja ensilauseet, samassa iässä ja järjestyksessä kuin yksikieliset (Silvén ym., 2014). Vaikka sanavarasto saattaa yksikielisillä olla isompi, on se kaksikielisillä laajempi, kun lasketaan yhteensä molempien kielten sanat (Hassinen, 2002, s. 43). Silvén ym. (2014) ovat tutkineet Suomessa asuvia suomalaisvenäläisiä lapsia ja heidän kaksikielisyytensä kehittymistä. He saivat selville, että valtakielen sanas-

tossa tapahtui kasvupyrähdystä, mutta ei vähemmistökielessä. Altistumisen vaikutukset olivat siis havaittavissa. Kaksikielisten kehityksessä näkyi eroja toisen ja kolmannen ikävuoden aikana: opittiin vähemmän sanoja kummallakin kielellä, mutta lopulta sanavarasto oli yhteensä isompi. Kielten erot tasoittuivat neljänteen ikävuoteen mennessä. (Silvén ym., 2014.)

Hassinen (2002, s. 44) huomauttaa, että kielet vaikuttavat toisiinsa – tämä kuuluu tavalliseen kielen kehitykseen. Kielten vaikutus toisiinsa on yksilöllistä. Hassinen (2002, s. 71) sai omassa tutkimuksessaan selville, että hidastumista kielen omaksumisessa voidaan havaita, kun lapsi alkaa erottaa eri kielten sanavarastonsa. Yksilöllisiä eroja on kuitenkin paljon siinä, milloin lapsi omaksuu molempien kielten sanat ja milloin hän osaa erottaa nuo sanavarastot (Hassinen, 2002, s. 71). Kielellisten taitojen eroja voi Alasen (2006, s. 20) mukaan olla myös siinä, että kaksikielinen ei välttämättä yhtä helposti esimerkiksi korjaa oman puheensa kielioppivirheitä kuin yksikielinen. Hassinen (2002, s. 42) jatkaa vielä huomioimalla, että kielellinen tietoisuus kehittyy kaksikielisten varhain. Tämä johtuu siitä, että he tarkkailevat jo hyvin pieninä kahta vanhempaa, jotka puhuvat eri kieliä. Näin ollen he oppivat erottamaan nuo kaksi eri kieltä ja oppimaan sen, että yhden kielen lisäksi voi olla myös muita kieliä. Tämä tietoisuus tulee myös kaksikielisillä esille kieliä vaihtaessa.

Esille tulleiden Hassisen (2002) ja Silvénin ym. (2014) lisäksi myös esimerkiksi Lehtinen (2002) sekä Niinisalo ja Rinneaho (2015) tutkivat Suomessa kaksikielisten lasten kielen kehitystä. Heidän tutkimuksissaan kaksikielisyys ei kuitenkaan ollut lasten elämässä läsnä syntymästä lähtien. Lasten näkökulmaa kaksikielisydestä on puolestaan nostanut esille graduissaan muiden muassa Forss ja Granvik-Salo (1996) sekä Kääriä (2004), mutta heillä ei taasen kumpikaan lasten osaamista kielistä ollut venäjä. Niinpä lisää tutkimustietoa tarvitaan simulaanisesti kaksikielisistä lapsista, joiden toinen kieli on venäjä.

3 IDENTITEETTI JA KIELI

3.1 Kaksikielisyyden vaikutukset identiteettiin

Kaksikielisyydellä on omat vaikutuksensa identiteetin kehittämisessä. Kaksikielisen henkilön tulee esimerkiksi eri tilanteissa valita tietty kieli ja vaihtaa kieltä tarvittaessa. Kielen valitseminen sekä sen vaihtaminen ovat osa identiteettiä. (Burck, 2011.) Tässä tutkimuksessa identiteetin nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa, jonka muotoutumiseen vaikuttavat niin sosiokulttuurinen kuin historiallinenkin konteksti. Merkittävänä tekijänä toimivat myös yksilöllisetkin tekijät. (Iskanius, 2006, s. 17; ks. myös Kalaja ym., 2011, s. 24.) Identiteetti ei näin ollen ole staattinen ja yksisuuntainen, vaan monisuuntainen ja ajan sekä paikan myötä alati muuttuva (Norton & Toohey, 2002, s. 116).

Identiteetti ja sen kehittyminen saattavat tuoda ihmisille haasteita monilla osa-alueilla (Norton & Toohey, 2002, s. 116). Fielding (2011, s. 13) huomauttaakin, että monet tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka joillekin lapsille kahden kielen ja kulttuurin kokemus on tuonut tullessaan monimutkaisuutta ja sisäistä haastetta. Identiteetti kehittyy eri ympäristöissä koko ajan (Fielding, 2011, s. 13; Llamas & Watt, 2010, s. 1), ja lähtökohtaisesti se muotoutuu moninaiseksi ja hajanaiseksi (Iskanius, 2006, s. 77). Baker (2002) painottaa, että motivaatio ja sopiva ympäristön tuki luovat lapsille mahdollisuuden yhdistää erilaisia arvoja ja uskomuksia. Hänen mukaansa integroituneet identiteetit ovat kuin silta kahden eri kulttuurin välillä (Baker, 2002).

On huomattavaa näyttöä siitä, että kielen käytöllä ja elämisellä monien kielten ja kulttuurien ympäröimänä on merkittäviä vaikutuksia yksilön identiteettiin (Burck, 2011, s. 362). Kaksikielisten identiteettiin vaikuttaa sekä heidän oma käsityksensä itsestään, että muiden käsitys heistä ja kaksikielisyydestä (Hassinen, 2002, s. 21). Tässä tutkimuksessa käsitelläänkin lasten kokemuksia siihen liittyen, kuinka muut ihmiset heidän ympärillään suhtautuvat heidän kaksikielisyyteensä.

Identiteetin rakentumista kaksikielisissä perheissä on tutkinut esimerkiksi Ylänkö (2017). Hän havaitsi omassa tutkimuksessaan, että kielitaidoissa oli suomen ja englannin suhteen lasten välillä havaittavissa enemmän vaihtelevuutta, kun taas kielten käyttö oli perheenjäsenillä samantyyppistä. Esimerkiksi joitain sanoja unohtaessa voitiin lainata sana toisesta kielestä. Hänen tutkimuksessaan tutkittavat kokivat kaksikielisyyden positiiviseksi asiaksi.

Kielen valitseminen ja kielenvaihto ovat myös osa yksilöllistä identiteettiä (Burck, 2011). Xue ja Han (2014) tuovat esille aikaisemmissa tutkimuksissa havaitun jaon kaksikielisten identiteeteissä. Toisessa jakotyylissä lapsen alkuperäinen kielen ja kulttuurin identiteetti korvataan hiljalleen uudella kielellä ja kulttuurilla, toisessa jakotyylissä puolestaan säilytetään myös vanha kieli ja kulttuuri ja ”omistetaan” näin kaksi kieltä ja kulttuuria (Xue & Han, 2014). Omassa tutkimuksessani korostuu jälkimmäinen malli, sillä lapset ovat kahden eri kulttuurin edustajan kanssa syntymästään lähtien.

Monikulttuurista identiteettiä venäläistaustaisten ja suomalaisessa päiväkodissa olevien lasten näkökulmasta on tutkinut esimerkiksi Pennanen (2010). Hän keskittyi siihen, miten nämä lapset kuvaavat arkeansa suomalaisessa päiväkodissa, mitä kaksikielisyys heidän arkeensa tuo ja kuinka monikulttuuriset identiteetit siellä näkyvät. Tuloksista ilmeni, että lasten arkea rytmitti kaksikielisyys ja lapset olivat tietoisia erilaisuudestaan. Aikuisilla ja vertaissuhteilla todettiin olevan merkittävä rooli myönteisen monikulttuurisen identiteetin kehittymisessä. (Pennanen, 2010.)

Identiteetin kehittymisen tukeminen huomioidaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014), sillä siellä nostetaan esille se, että oppiessaan oppilas rakentaa omaa identiteettiään. Perusopetuksen tehtävänä on muun muassa keskustella kieliin kohdistuvista asenteista ja auttaa oppilaita ymmärtämään kielen keskeinen merkitys oppimisessa sekä myönteisen identiteetin rakentumisessa. Kaikkien oppilaiden kieli ja kulttuuri-identiteettiä on siis tuettava monipuolisesta. Oppilaiden kielikasvatuksesta vastaa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetus, joka auttaa oppilaita rakentamaan heidän kielellistä ja kulttuurillista identiteettiään. (Opetushallitus, 2014, s. 26, 88, 106.)

3.2 Kieli-identiteetin kehittyminen

Kielen ja identiteetin välinen yhteys on hyvin tärkeä osa ihmisenä olemista (Llamas & Watt, 2010, s. 1). Burck (2011, s. 365) huomauttaa myös, että erilaiset kokemukset kieliin liittyen vaikuttavat paljon yksilön identiteettiin. Kieli määrittelee ihmisiä sekä epäsuorasti että suorasti. Suoralla tavalla kieltä käytetään identiteetin luomisessa muun muassa kuvaillessa nimiä, sukulaistermejä, käytöstä ja taustaa. Epäsuoralla tavalla taas arvioidaan ihmisiä ja valitaan identiteettejä muiden puhetyyliä tai -tapojen perusteella. (Llamas & Watt, 2010, s. 1.)

Kieli-identiteettiä tai sen kehittymistä venäläis-suomalaisten keskuudessa ei olla kovin paljoa tutkittu. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteettiä on tutkinut esimerkiksi Iskanius (2006). Tutkimuksessaan hän keskittyi erityisesti venäjänkielisten Suomessa asuvien maahanmuuttajien kieli-identiteettiin. Kielellinen identifioituminen ilmeni nuorten kielitaidoissa ja -asenteissa sekä heidän kieltenkäyttö tilanteissaan, minkä takia osittain hyödynnän kyseisiä teemoja myös omassa tutkimuksessani lapsia haastatellessa. Iskanius (2006) nimesi viisi erilaista kieli-identiteettiä: suomenmieliset, kaksikieliset, venäjänkieliset ja -mieliset, venäjänkieliset sekä venäjänkieliset ja suomalaiskieliset. Esimerkiksi suomenmielisyydessä suomi ja suomalaisuus koettiin positiivisina asioina ja kaksikielisyys puolestaan kertoi molempien kielten arvostuksesta ja säilyttämisestä. Hänen tutkimuksessaan oppijat kokivat ensisijaisesti olevansa venäjänkielisiä ja olevansa läheisempiä venäjän kuin suomen kielen kanssa. Tämä ei kuitenkaan poissulkenut oppijoiden kaksikielistä identiteettiä. (Iskanius, 2006.)

Tässä tutkimuksessa kieli-identiteetti määritellään siten, että se tarkoittaa identifioitumista eli samaistumista tiettyyn kieleen – tässä tapauksessa suomen ja/tai venäjän kieleen. Yksilön kielelliseen identifioitumiseen liittyy Iskaniuksen (2006, s. 17) mukaan vahvasti yksilön omat valinnat, uskomukset ja käyttäytymisen eri tilanteissa. Kielessämme näkyy niin eletty elämämme kuin nykyisyytemme, ja käytämme kieltä eri tavalla eri henkilöiden ja tilanteiden mukaan (Iskanius, 2006, s. 64). Tämän takia voidaan ihmisillä nähdä olevan useita kieli-identiteettejä. Kieli on keskeisenä tekijänä siinä, millainen kuva itsestään yksilöllä

muodostuu, ja kielen avulla opitaan tietyn kulttuurin arvot ja käytänteet (Iskanius, 2006, s. 66).

Kieli-identiteettiin liittyy vahvasti myös kulttuuri-identiteetin käsite. Paavola (2007, s. 31) huomauttaa, että myös kulttuuri-identiteetin kehittyminen alkaa lapsen lähiympäristöstä ja se muokkautuu koko ajan erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Kulttuuri-identiteetin taustalla ovat yksilön omat käsitykset esimerkiksi perheestään, arvoistaan, historiasta ja omasta kansastaan (Paavola, 2007, s. 31). Tämän identiteetin osa-alueen vahvistumiseen vaikuttaa erityisesti se, kuinka lapsi määrittelee itseään suhteessa muihin ihmisiin ja tiettyyn ympäristöönsä (Paavolan, 2007, s. 31). Myös Kaikkonen (2004, s. 95–96) korostaa, kuinka merkittävässä roolissa ympärillä vallitseva yhteiskunta on. Kahden lähtökulttuurin ihmisellä on hyvin erilainen kulttuuri-identiteetti verrattuna henkilöön, joka on lähtöisin yksikulttuurisesta ympäristöstä (Kaikkonen, 2004, s. 95–96).

Kieli-identiteetti sisältää merkityksiä ja ajatustapoja, ei ainoastaan kielen puhumista ja yhteisesti ymmärrettyjä sanoja (Iskanius, 2006, s. 64). Näin ollen se lisää kielenpuhujien välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun sekä käytetään samaa kieltä että jaetaan samanlaista maailmankuvaa (Dufva, 2002, s. 36). Samanlaista maailmankuvaa ja yhteistä kieltä käyttävät ihmiset saatetaan luokitella ”meidän ryhmäämme” ja tästä eroavat ”muihin”. On tärkeää tiedostaa nämä molemmat ryhmät, ja erityisesti omien juurien tuntemisen tärkeys korostuu verrattaessa itseään eri kielen puhujiin ja kulttuuriin. Kielen avulla erottaudumme eri kieltä puhuvien ryhmästä rakentaen näin sisä- ja ulkoryhmiä (Iskanius, s. 64–66). Iskanius (2006, s. 66) nostaa esille myös kielen käytön ja identiteetin vastavuoroisen suhteen; kieltä käyttämällä muotoutuu ryhmäidentiteetti, joka omalta osaltaan vaikuttaa sekä oman kielen käyttämiseen että yksilön kieliasteisiin (ks. myös Gudykunst & Schmidt, 1987).

Kieli-identiteetin kehittämisessä myös kielitietoisuudella on tärkeä merkityksensä. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä on Alasen (2006, s. 9) mukaan alettu tutkia soveltavan kielitieteen ja psykologian näkökulmasta vasta 1975-1980 -luvulta lähtien. Kielellisen tietoisuuden voidaan nähdä tarkoittavan

kykyä esimerkiksi reflektoida kieltä ja tehdä kieltä koskevia arvioita. Itse asiassa jo kielen kanssa toimiminen on osa kielellistä tietoisuutta. (Alanen, 2011, s. 11–13.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevat lapset toimivat sekä venäjän että suomen kielellä. Heidän kielitietoisuutensa tulee esille siinä, kuinka he kykenevät esimerkiksi refleктоimaan ja arvioimaan näitä kahta eri kieltä. Aro (2006, s. 57) huomauttaa lisäksi, että suurin osa tiedostamme on tullut tietoisuutemme ”toisten suiden kautta” – näin ollen myös tietomme kielestä rakentuu tätä kautta. Merkittävässä roolissa ovat siis tässä tutkimuksessa tutkittavien vanhemmat, sukulaiset ja ystävät, jotka omalta osaltaan vaikuttavat siihen, millainen tieto ja tietoisuus lapsilla venäjän ja suomen kielestä on.

3.3 Tunnekieli osana kieli-identiteettiä

Kieli-identiteetissä merkittävänä osana toimii henkilön tunnekieli. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ei nosteta esille erikseen tunnekielen käsitettä, mutta painotetaan tunnetaitojen harjoittelemista. Tunnetaidot tulevat esille erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimiessa, jolloin harjoitellaan muun muassa tunteista kertomista arjen ja koulun kielenkäyttötilanteissa. Tämän lisäksi opetellaan huomioimaan, miten kieli toimii erilaisissa tilanteissa, kuten tunneilmausten kohdalla. (Opetushallitus, 2014, s. 125.)

Tunnekielen teema on tärkeä kaksikielisillä, sillä kaksikielisen henkilön vahvempi kieli voi näyttäytyä vahvempana myös tunteiden ilmaisussa. Tutkimusten mukaan tunnekielenä toimii useimmiten vahvemmin henkilön äidinkieli (Oliva, 2017). Tunteiden kehollisuus heijastuu kieleen, jota käytämme (Dindar ym., 2020, s. 198), ja kieli on ensisijainen keinomme, jolla tunteita ilmaistaan (Martinovic & Altarriba, 2012, s. 292). Tunnekielen merkitys korostuu tässä tutkimuksessa siksi, koska tutkittavat ovat vielä nuoria lapsia ja hyvin riippuvaisia vanhemmistaan. Tutkimukseen osallistuvat lapset ovat käyneet kielen kehitykset ensitasot, kuten jokeltelun, ensimmäiset tavut, sanat ja lauseet molemmilla kielillä. Tutkimukseen osallistuessaan he olivat 6–9-vuotiaita ja edelleenkin kielet

ovat heillä kehittymässä muun muassa luku- ja kirjoitustaidon, kieliopin ja sanavaraston osalta (ks. Silvén, 2021), joten kielitaito ei ole vielä samalla tasolla kuin yleensä aikuisilla.

Kulttuuri, jossa lapsi elää, vaikuttaa Dindarin ym. (2020, s. 197) mukaan tunteiden ilmaisuun; kulttuuri esimerkiksi määrittelee sen, millaisia tunteita on soveliaista ilmaista missäkin tilanteessa. Martonovic ja Altarriba (2012, s. 294) korostavat myös, että tuntemamme kielen tai kielten avulla kehittyvät tietyt piirteet ja käsitteet tietyille tunteille. Näitä käsitteitä käytämme tunnistamaan, ymmärtämään ja merkitsemään, mitä tunnemme ja miten koemme tapahtumia (Martonovic & Altarriba, 2012, s. 294). Dindar ym. (2020, s. 198) huomauttavat myös kielen keskeisestä merkityksestä tapahtumien jäsentämisessä; ilman kielellistä kuvausta lapsi saattaa tehdä asiaan liittyen vääriä johtopäätöksiä.

Kaksikieliset henkilöt käyttävät usein useampaa kuin yhtä kieltä merkitsemään ja ilmaisemaan tunteitaan (Martonovic & Altarriba, 2012, s. 292). Pavlenko (2008, s. 156) väittää, että tutkimuksen perusteella varhaislapsuudessa opittu ensimmäinen kieli tai kielet koetaan yleisesti tunteellisemmiksi kuin myöhemässä elämässä opitut kielet. Myös Oliva (2017) tuo esille, että monet teoreetikot ovat osoittaneet äidinkielen vahvempaa roolia tunnekielenä. Pavlenkon (2006, s. 11–12) tutkimuksen mukaan kaksikieliset tuntevat itsensä jopa eri ihmisiksi, kun puhuvat eri kielillä. Hänen tutkimuksessaan tutkittavat yhdistivät yhden kielen aina tietynlaiseen identiteettiinsä. Omassa tutkimuksessani kaksi kieltä on opittu samanaikaisesti heti syntymästä lähtien. Näin ollen kumpikaan kielistä ei ole tullut toista ennen. Toki äidin kielenä tutkittavilla tässä tutkimuksessa on venäjän kieli, mikä saattaa vaikuttaa tunteiden voimakkuuteen venäjän kielellä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tarkastelen tutkimuksessani lasten omaa kokemusta heidän kaksikielisestä identiteetistään. Kaksikielisyyden käsite korostuu tässä tutkimuksessa sen takia, koska lapset ovat syntymästään lähtien kuulleet vanhempiansa puhuvan kahta eri kieltä: äidin puolelta venäjää ja isän puolelta suomea. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka Venäjällä asuvat venäläis-suomalaiset lapset itse tämän kaksikielisyytensä kokevat, mitkä ovat näiden kahden kielen roolit heidän elämässään sekä millaisissa tilanteissa he näitä kieliään käyttävät. Kielten käyttöä ja siihen liittyviä kokemuksia tarkastelemalla saan selville, millaisia kielellisiä identiteettejä lapsille rakentuu.

Tutkimuskysymyksinä toimivat:

- Kuinka lapset kuvaavat kaksikielisyyttään?
 - o Kuinka he kokevat kaksikielisyytensä?
 - o Mitkä ovat suomen ja venäjän kielten roolit heidän elämässään?
 - o Millaisissa tilanteissa he käyttävät suomea ja venäjää?
- Kuinka lapset identifioituvat kielten kanssa?
- Millaisia kieli-identiteettejä lasten kokemuksista ja kuvauksista rakentuu?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuskontekstina toimi tässä tutkimuksessa suomalainen koulu Venäjällä. Tämä kyseinen suomalainen koulu on toiminut Venäjällä jo lähes 60 vuotta. Koulua sekä sen yhteydessä toimivaa suomalaista päiväkotia ovat hyödyntäneet suomalaiset sekä suomalaisvenäläiset perheet. Tällä kouluvalinnallaan vanhemmat ovat halunneet tukea erityisesti lastensa suomen kielen kehitystä ja ylläpitää suomalaista kulttuuriperinnettään. Näin ollen tutkittavien joukoksi valikoitui nimenomaan lapset, joiden vanhemmat kokivat suomen kielen oppimisen hyvin merkitykselliseksi. Kyseisellä suomelaisella koululla on lähtökohtaisesti ollut sääntö, että oppilaalla on oltava jokin yhteys suomen kieleen ja kulttuuriin, esimerkiksi jonkun sukulaisen kautta, mutta viime vuosina vähäisen lapsimäärän takia oppilasvalinoissa on oltu joustavampia.

Kyseisessä suomalaisessa koulussa puhutaan pääsääntöisesti suomea, noudatetaan suomalaista peruskoulun opetussuunnitelmaa (Opetushallitus, 2014) sekä suomalaisten koulujen työaikoja ja ylläpidetään suomalaisia kulttuuriperinteitä. Koulu on tällä hetkellä kooltaan hyvin pieni, sillä esikoululaisista yhdeksäsluokkalaisiin lapsia on yhteensä vain alle viisitoista. Osa koululaisista on taustaltaan täysin suomalaisia, osa täysin venäläisiä ja osa suomalaisvenäläisiä. Lasten taustoista huolimatta koulua käydään suomen kielellä ja yleisenä sääntönä on se, että sisällä puhutaan aina suomea. Koululla on kaksi kokoaikaista luokanopettajaa, joiden lisäksi kolmantena opettajana toimi tuntiopettaja, joka työskentelee koulun lisäksi myös suomalaisessa päiväkodissa. Nämä kolme opettajaa ovat suomalaisia ja tämän lisäksi koululla toimii venäläinen musiikinopettaja. Tämä suomalainen koulu luo lapsille oman suomalaisen ”kuplansa” muun elinympäristön ollessa venäjänkielinen.

Tutkimukseni kohteena olivat Venäjällä suomalaista koulua käyvät kaksikieliset lapset ja heidän kokemuksensa. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä tutkimuskohteena on Varton (1992, s. 23) mukaan nimenomaan ihminen ja hänen

elämismaailmansa. Tutkimukseni olikin lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus, ja se toteutettiin fenomenologishermeneuttista tutkimusotetta mukailien.

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään tulosten yleistettävyyden sijaan siihen, että ymmärretään toisen ihmisen merkitysmaailmaa (Laine, 2010, s. 31). Tällöin kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset (Ruusuvuori ym., 2010, s. 21). Yksilön kokemukset ovat syntyneet niille annettujen merkitysten pohjalta, ja näihin merkityksiin fenomenologinen tutkimus haluaa keskittyä. Yksilöä ympäröivä kulttuuri vaikuttaa merkitysten muodostumiseen, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa tausta-ajatuksena on se, että nämä merkitykset muodostuvat jokaisen omassa yhteisössä. Näitä kokemuksia tutkimalla saadaan siten yleisempää tietoa ihmisistä ympäröivästä maailmasta. (Laine, 2010, s. 29–30.) Venäläis-suomalaisten lasten kokemuksia tutkittaessa esille nousee siis sekä lasten yksilöllisiä kokemuksia että yleisempää ajatusta kaksikielisyydestä.

Laadullinen tutkimus tarkoittaa Kalajan ym. (2011, s. 19–20) mukaan jonkun tietyn ilmiön, omassa tapauksessani kaksikielisyyden, ymmärtämistä, ja tutkimus liitetään usein hermeneuttisiin tutkimustraditioihin. Myös Laine (2010, s. 31) on sitä mieltä, että hermeneuttisessa tutkimuksessa korostuu sekä kokemusten ymmärtäminen että niiden tulkinta. Omassa tutkimuksessani hermeneuttinen ulottuvuus muodostui siitä, että halusin ymmärtää lasten kokemuksia heidän kaksikielisyydestään heidän omien kertomustensa kautta. Yksilöiden ainutlaatuisuus painottui hermeneutiikan mukaisesti tutkimuksessani, sillä nämä haastateltavat kaksikieliset lapset olivat toki jokainen kaksikielisiä, mutta jokaisella oli oma yksilöllinen kokemustaustansa (ks. Laine, 2010, s. 30). Jotta tutkittavien kokemusten tulkinta on mahdollista, Laine (2010, s. 32) huomauttaa, että tutkijalla on hyvä olla kokemusta tai edes vähän tietoa tutkittavasta aiheesta. Olen työskennellyt itse kaksikielisten lasten ja perheiden kanssa jo seitsemän vuotta, joten kosketuspintaa kyseiseen teemaan siltä osalta löytyi.

Fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusta tehdessä on tärkeää pitää aiempi teoriatieto tutkittavasta aiheesta erillään ja palata siihen vasta pohdinnan yhteydessä (Laine, 2010, s. 36). Tutkimusprosessin alkuvaiheessa käsitellään

esiymmärrystä tutkittavan kokemuksista, minkä jälkeen siirrytään ”hermeneuttiseen kehään”, jossa toistuvasti ja kriittisesti reflektoidaan tutkimuksen vaiheita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 34; ks. myös Laine, 2010, s. 31). Toisen ymmärtäminen ei kuitenkaan Lehtomaan (2008, s. 192) mukaan ole yksinkertaista, ja tämä korostui omassa tutkimuksessani erityisesti lasten kokemuksia tutkittaessa, sillä kokemusmaailman oli minulle aikuisena eri kuin lapselle. Olen itsekin ollut lapsi, mutta en ole ollut kaksikielinen. Aika ja paikka ovat aina erilaisia, ja tämän lisäksi esimerkiksi Kalliala (1999, s. 17) huomauttaa koko ajan kehittyvästä lastenkulttuurista. Kulttuuri puolestaan vaikuttaa aina siihen, kuinka lapset maailman näkevät (Cole ym., 2010, s. 1). Tässä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa yritin kuitenkin asettua mahdollisimman hyvin itse lapsen asemaan ja nähdä asioita heidän näkökulmastaan. Lapsen näkökulman esille saamiseksi oli hyvä kysyä asioista heiltä itseltään suoraan, haastattelemalla. Pelkän kysymisen lisäksi oli tärkeää myös kuunnella ja yrittää ymmärtää heidän vastauksiaan.

5.2 Tutkittavat

Tutkittavat lapset olivat suomalaisen koulun oppilaita. Tutkimukseen osallistuvia lapsia oli yhteensä viisi, kaksi tyttöä ja kolme poikaa, ja he olivat iältään 6–9-vuotiaita. Heidät valittiin tutkimukseen heidän venäläis-suomalaisuutensa takia; jokaisella oli venäläinen äiti ja suomalainen isä. Koulussa olisi ollut myös vanhempia venäläis-suomalaisia oppilaita, mutta halusin keskittyä nimenomaan nuorempien lasten näkökulmaan oman varhaiskasvatustaustani takia. Toimin koulussa lasten opettajana, joten suhde oppilaisiin oli hyvin läheinen. Yhden lapsen kanssa yhteistä taivalta oli jo lähes seitsemän vuotta, jonka lisäksi olin opettanut muitakin lapsia jo usean vuoden ajan.

Lasten anonymiteettiä suojasin siten, että en maininnut Venäjän kaupunkia, jossa koulu sijaisti, sillä suomalaisia kouluja ei ole Venäjällä montaa. Keksinkin myös jokaiselle lapselle oman peitenimen, jota käytän aina haastatteluun tai pii-

rustukseen viitatessa. Lilja (L) on haastatelluista lapsista nuorin, iältään 6-vuotias, Petja (Pe) seitsemän, Dima (D) kahdeksan ja Maria (M) sekä Pavel (Pa) 9-vuotiaita.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineisto kerättiin joulukuussa 2021. Koska toimin lasten opettajana suomalaisessa koulussa, onnistui aineiston keruu kätevästi lasten koulupäivän lomassa. Aineistonkeruu tapahtui lasten kanssa yksilöllisesti siten, että he saivat aluksi tehdä piirustustehtävän, joka siivitti heitä teeman pariin, ja tämän jälkeen heitä haastateltiin heti perään.

Aineistonkeruu tapahtui jokaisen lapsen kohdalla koulussa iltapäivällä heidän siirryttyään iltapäiväkerhon puolelle. Koska kyseessä oli tapaustutkimus, piirustukset ja haastattelut toteutettiin jokaisen lapsen kohdalla yhden kerran kyseisenä ajankohtana. Kuvaan seuraavaksi lasten temahaastattelujen ja piirustusten käyttämistä aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessani.

5.3.1 Lasten temahaastattelu

Todellisen tiedon äärelle pääsemme kokemusten ja tarinoiden avulla (Seidman, 2006, s. 7). Näitä kokemuksia ja tarinoita saamme yksinkertaisesti selville ihmisiä haastatteleamalla (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 71; Laine, 2010, s. 37). Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 71) mukaan haastattelu onkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Haastateltavien määrä saattaa olla pienehkö, kuten tässäkin tutkimuksessa, mutta yleistettävyyden ei ole tavoitteena (ks. Pitkänen-Huhta, 2011, s. 134). Yleistettävyyden sijaan sain haastattelujen kautta haastateltavien omaa ääntä kuuluviin ja lisää tietoa myös itse kaksikielisyydestä (ks. Dufva, 2011, s. 131–132).

Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin temahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa ennalta mietityt teemat ohjasivat kysymysten asettelua ja haastattelun kulkua (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48). To-

teutin haastattelun valmiiksi valittujen teemojen pohjalta rakennetun haastattelurungon avulla (liite 1). Teemahaastattelu antoi kuitenkin tilaa sille, että jokainen haastattelu eteni omalla tavallaan.

Halusin tässä tutkimuksessa saada selville lasten kokemuksia, jotka voivat olla niin tiedostamattomia kuin tiedostettuja. Tiedostamattomia kokemuksia on mahdoton kielellistää, mutta myöskään kaikkia tiedostettuja kokemuksia ei aina pystytä sanallistamaan. (Niskanen, 2008, s. 107.) Dowling (2010, s. 66–67) nostaa esille myös sen, etteivät lapset kehitystasonsa takia pysty ilmaisemaan itseään sanallisesti yhtä taitavasti kuin nuoret tai aikuiset. Toteutin haastattelut suomeksi, sillä se oli toinen lasten pääkielistä (ks. Alasuutari, 2005, s. 154). Kaksikielisyys asetti lapsille vielä oman lisähaasteensa, ja tilanteen mukaan he saivatkin ilmaista itseään molemmilla kielillä kyetäkseen ilmaisemaan itseään mahdollisimman hyvin. Pääsääntöisesti lapset puhuivat suomea, mutta muutaman kerran he käyttivät yksittäisiä venäjänkielisiä sanoja, jotka sitten yhdessä muisteltiin suomeksi. Kielellisten haasteiden, niin kehitystason kuin kaksikielisyyden huomioon ottaen, lasten ilmaisun laajentamiseksi tukena toimivat myös piirustukset (ks. luku 5.3.3).

Ennen haastattelujen toteuttamista keskustelimme lasten kanssa sekä kaikki yhdessä että yksilöllisesti siitä, millainen tilanne haastattelu on ja kuinka se etenee (ks. Alasuutari, 2005, s. 147–148; Wilson & Powell, 2001, s. 35). Lapsilla oli myös tiedossa haastattelua koskeva aihe (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73). Lapset odottivat haastattelua hyvin innokkaina, sillä siitä kuultuaan osa heistä kyseli malttamattomana, että milloin haastattelu pidetään. He kokivat merkitykselliseksi sen, että juuri heitä kuunneltiin ja he saivat kertoa omista ajatuksistaan. Toteutin haastattelut kasvokkain ja äänitin jokaisen haastattelun, kuten Dufva (2011, s. 36) suosittelee. Haastattelutilanteen alussa kertosimme yhdessä lasten kanssa kaksikielisyyden käsitettä ja haastattelutilanteen etenemistä, minkä lisäksi tutustuimme yhdessä nauhuriin ja sen käyttöön. Olin tilanteessa samalla tasolla lasten kanssa ja pyrin saamaan meille rauhallisen kahdenkeskeisen ajan ilman häiriötekijöitä siten, että lapselle tulisi todella sellainen olo, että häntä halettiin kuulla (ks. Cameron, 2005, s. 598–599). Selitin hankalimpia asioita useaan

kertaan ja sanoitin niitä eri tavoin, jotta lapset olisivat ymmärtäneet ne mahdollisimman hyvin.

Haastattelukysymykset liittyivät lasten arkeen, ja kysymykset olivat mahdollisimman avoimia, jotta lapset pystyivät kuvaamaan asioita omin sanoin (ks. Alasuutari, 2005, s. 156). Suljettuja kysymyksiä, joihin vastauksina olisi ollut pelkästään kyllä tai ei, koitin välttää mahdollistaakseni lasten laajemman kuvauksen aiheesta (ks. Dufva, 2001, s. 137). Kysymysten avoimuus ja se, ettei asioita johdattella, painottuu juuri fenomenologisessa haastattelussa, ja tämän takia esimerkiksi Laine (2010, s. 38) kritisoi teemahaastattelun käyttöä aineistonkeruumenetelmänä. Koska aiheeseen johdattelevat teemat olivat minulla jo valmiiksi suunniteltuina, keskityinkin erityisesti kysymysten avoimuuteen.

Olin lapsille hyvin tuttu ja läheinen henkilö, koska toimin itse myös heidän opettajanaan. Haastattelutilanteessa korostuikin minun (haastattelijan) ja lasten (haastateltavan) välinen luottamussuhde ja toisen ihmisen arvostaminen (ks. Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 41; Turtiainen, 2001, s. 53). Haastattelijan lisäksi myös haastattelupaikka oli lapsille hyvin tuttu ja turvallinen, ja tämän takia haastateltavien oli mahdollisimman helppo kertoa omista ajatuksistaan (Kalliala, 1999, s. 76; ks. myös Cameron, 2005, s. 604). Tutkijana kuitenkin tiedostin sen, että vaikka olisin luonut tilanteen kuinka turvalliseksi tahansa ja olisin osoittanut olevani kiinnostunut lasten kokemuksista, saattoivat lapset silti yrittää keksiä kysymyksiin "oikeat" vastaukset, joita he ajattelivat minun haluavan kuulla (ks. Aro, 2006, s. 64). Tämä tuli esille esimerkiksi siten, että lapset huomioivat koulun yhteisiä sääntöjä omissa vastauksissaan.

Kuuntelin lapsia aktiivisesti ja osoitin sen myös omalla elekielelläni (ks. Cameron, 2005, s. 602), mutta huomasin, että välillä minun oli hankala sietää hiljaisuutta (ks. Wilson & Powell, 2001, s. 51). Mikäli lapsi ei heti vastannut jotain, ajattelin, ettei hän ehkä ollut ymmärtänyt asiaa, ja yritin selittää asian toisella tavalla ja eri sanoja käyttäen. Sainkin yhdeltä lapselta suoran palautteen siitä, etten antanut kunnolla miettimisaikaa. Koska tunsin lapset, osasin käyttää juuri heitä kannustavia ja rohkaisevia kommentteja ja ilmauksia, jotka saivat heidät kerto-

maan ajatuksistaan laajemmin (ks. Tuckman & Harper, 2012, s. 400). Pyrin kuitenkin käyttämään niitä haastatteluun nähden sopivissa määrin ja välttämään liian voimakkaita ilmauksia pysytellen suhteellisen neutraalina (Cameron, 2005, s. 603; Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 44).

5.3.2 Piirustukset haastattelun tukena

Koska lapset eivät välttämättä kykene ilmaisemaan itseään yhtä taitavasti kuin nuoret tai aikuiset (Dowling 2010, s. 66–67), oli tässä tutkimuksessa hyvä hyödyntää sanallisen ilmaisun lisäksi piirtämistä. Piirtäminen tuo jokaiselle ihmiselle iästä riippumatta lisää monikanavaisuutta ja laajentaa näin ollen heidän omaa ilmiäsuokykyään (ks. Laine, 2010, s. 37). Piirustusten avulla sain moniulotteisempaa ymmärrystä lasten kertomuksista (ks. Elden, 2012) heidän kieli-identiteettiinsä liittyen. Tutkiessani lasten kokemuksia oli piirustusten teettäminen siis hyvä menetelmä (ks. Perttula, 2008, s. 140). Piirustusten nähdään muun muassa antavan tilaa lapsen avoimelle ilmaisulle (Einarsdottir ym., 2009, s. 229; Hall 2009, s. 182), ja piirustuksissaan lapset voivat kuvata omaa elämysmaailmaansa kokemustensa kautta (Anning & Ring, 2004, s. 25–26). Wood ja Hall (2011, s. 270) huomauttavat myös, että piirtäminen on lapsille luonteva tapa ilmaista ajatuksiinsa ja tunteitaan, ja Coatesin (2002, s. 5) mukaan piirtäminen on verrattavissa jopa leikkiin. Piirtämisen ollessa tavanomainen toimintatapa lapsille, oli sitä perusteltua hyödyntää tässäkin tutkimuksessa (ks. Einarsdottir ym., 2009, s. 228).

Hyödynsin lasten tekemiä piirustuksia haastattelun tukena erityisesti siksi, että heidän oli helpompi ymmärtää muun muassa kaksikielisyyden ja identiteetin teemaa (ks. liite 1 tehtävänannosta). Piirustukset toimivat johdatuksena tuleviin haastattelukysymyksiin ja kyseessä olevaan teemaan ylipäätään (ks. Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011), jonka avulla pääsin lasten kanssa hyvin haastattelussa alkuun (ks. Roos & Rutanen, 2014). Mielestäni tämä piirustusten tuoma konkretia oli lapsille pelkän verbaalisuuden lisäksi hyvin havainnollistava asia ja se johdatteli heitä helpolla tavalla haastatteluteeman pariin. Lapsille antamani tehtävänanto piirustuksen tekemiseen (ks. liite 1) ei määrittänyt kokemuksen

myönteistä tai kielteistä arvoa, joten se antoi lapselle mahdollisuuden kuvata mitä tahansa lapsen valitsemaa hetkeä.

Piirustusten hyödyntämiseen tiedonhankintamenetelmänä liittyy toki myös ratkaistavia asioita. Mikäli tutkija keskustelee ja teettää piirustuksen samanaikaisesti, menee tähän paljon aikaa. (Einarsdottir ym., 2009, s. 229.) Itselläni oli kuitenkin haastateltavana vain viisi lasta, ja aineistonkeruu tapahtui näiden viiden lapsen kohdalla heidän koulupäivänsä ohella, joten ajan ottaminen ei ollut haasteellista. Heikkoutena saattaa olla myös se, että muu lapsiryhmä voi vaikuttaa lapsen piirustuksen sisältöön (Coates, 2002, s. 21). Jotta jokaisen lapsen yksilöllinen kokemus tuli huomioitua, kaikki lapset tässä tutkimuksessa tekivät piirustuksensa yksilöllisesti haastattelunsa aluksi. Koska omat odotukseni ja mahdolliset virheelliset tulkinnat lasten tekemistä piirustuksista olivat myös haittatekijöinä (ks. Hall, 2009, s. 182), vältin itse tekemästä liian vahvoja johtopäätöksiä heidän piirustuksistaan (ks. Cameron 2005, s. 608). Tässä tutkimuksessa lapsi sai vielä sanallisesti itse kertoa, mitä oli kuvaan piirtänyt, ja kirjasin sen ylös piirustuspaperin toiselle puolelle. Näin piirustukseen oli helppo myöhemmin tarvittaessa palata.

5.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analysoinnin litteroinnilla (ks. Ruusuvuori ym., 2010, s. 13–14). Haastattelut kestivät 11 minuutista 17 minuuttiin, ja niiden kesto oli yhteensä noin 70 minuuttia. Tein litteraateista hyvin yksityiskohtaisia, ja merkitsin muun muassa kaikki tauot, epäröinnit ja painokkaat ääntämiset, koska kaikki nämä saattavat olla hyvin merkityksellisiä (ks. Nikula & Kääntä, 2011, s. 60). Keskityin siihen, etten lähtenyt muuttamaan mitään lasten sanomisia. Kuuntelin äänitalenteet useaan kertaan mahdollistaakseni sen, että lasten sanomiset pysyivät mahdollisimman autenttisina (ks. Laine, 2010, s. 33). Muutaman epäselvän kohdan jätin kirjoittamatta, sillä en halunnut arvata, mitä lapsi oli sanonut. Kyseiset kohdat jätin hakasulkeiden sisälle, ja kirjoitin puheen olleen epäselvää. Haastat-

teluaineistosta litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 38 sivua rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Sekundääriaineistona minulla toimivat piirustukset, joita oli yhteensä viisi. Analysoin piirustuksia siitä näkökulmasta, millaisia tilanteita lapset olivat niihin piirtäneet. Keskityin siihen, millaisia tilanteita he piirsivät, joissa he käyttivät pelkästään suomea, sekä niihin, joissa he käyttivät ainoastaan venäjää. Piirustusten tilanteet tulivat myös esille lasten puheissa. Tunnekielen kohdalla analysoin piirustuksista lisäksi sitä, missä eri kielet lapsilla heidän väritystensä mukaan tuntuivat.

Omaa aineistoani kuvatessa (ks. Laine, 2010, s. 41) siirryin litteroinnin jälkeen työstämään aukikirjoitettuja haastatteluaineistoja siten, että etsin sieltä tärkeitä asioita tutkimuskysymyksiin liittyen. Hyödynsin ensin teemat, jotka minulla oli mukana haastattelussa: lasten kielitaito, kielten käyttäminen, tunnekieli sekä asenteet kieliä ja kaksikielisyyttä kohtaan. Valitsin jokaiselle teemalle oman värinsä, minkä jälkeen värikoodasin lasten vastaukset teemojen mukaisesti. Siirsin jokaisen eri teeman alle siihen liittyviä pelkistettyjä ilmauksia. Esimerkiksi kielitaidon teeman kohdalla muutin lapsen sanoman ”No, viiskyt ja viiskyt eli sama” muotoon ”yhtä vahvat” ja ”No mun mielestä suomi tuntuu vähän vahvemmalta, koska joskus mä sanon väärin venäjän sanat ja joo...” muotoon ”suomi vahvempi”. Säilytin näin ollen aineistossa olevan luonnollisen kielen (ks. Laine, 2010, s. 40–41). Aineistot koodattuani tarkastelin lasten esille tuomia ajatuksia etsien samanlaisuuksia sekä eroavaisuuksia.

Aineiston luokittelun jälkeen siirryin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jonka toteutin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimukseni tavoitteiden mukaisesti. Sisällönanalyysissä tarkastelun kohteena on puheen sisältö (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 47), joka tutkimuksessani tarkoitti erityisesti haastattelujen sisältöä. Laadullista analyysiä voi tehdä sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla keskusteluja (Pitkänen-Huhta, 2011, s. 100–102), mutta tässä tapauksessa teemat olivat jo valmiina. Toki muutamia uusia näkökulmia lisäsin valmiiseen runkoon. Joitain muutoksia jouduin kuitenkin aineistoa analysoidessani tekemään. Luin aineistoa uudelleen sitä teemoitellen ja samalla kiinnittäen huomiota siihen, mitkä lasten ilmaisut siinä toistuivat ja nousivat esille (ks. Tuomi & Sarajärvi,

2002). Fenomenologis-hermeneuttisen aineistolähtöisen analyysin mallin mukaan aineiston sisällöstä muodostui merkityskokonaisuudet, joiden jäsennyttyä perehdyin niihin tiiviimmin ja tulkitsin niitä. (ks. Laine 2010, s. 41–43). Lähes kaikki haastattelua varten suunnitellut teemat pysyivät samoina. Huomasin kuitenkin, että lasten kielitaito oli täysin kytköksissä lasten tekemiseen, minkä takia yhdistin kielitaidon teeman kielten käyttötilanteiden kanssa. Lopuksi piirsin lasten vastauksista myös taulukon, jonka avulla hahmotin kokonaisuutta paremmin ja tiivistetympin (ks. Ruusuvuori ym., 2010, s. 26).

5.5 Eettiset ratkaisut

Koska kyseessä on sensitiivinen aihe monestakin eri syystä, olen koko ajan tutkustani tehdessä ottanut huomioon tutkimuseettisten kysymysten tärkeyden, kuten tutkimuslupien hankinnan ja anonymiteettisyyden (Kalaja ym. 2011, s. 22–23; Pitkänen-Huhta, 2011, s. 95; Dufva, 2011, s. 142; ks. myös Nikula & Kääntä, 2011, s. 62–63). Kysyin tutkimukseeni luvat sekä lasten vanhemmilta että lapsilta itseltään, ja hyödynsin pseudonymisointia lasten henkilöllisyyden suojaamiseksi. Haastatteluluvat kysyin vanhemmilta ensin suullisesti ja tämän jälkeen myös kirjallisesti. Lasten vanhemmille tietosuojakäsittely tuli esille lupakyselystä, ja sen lisäksi he saivat tietosuojalomakkeen haastatteluluvan kysymisen yhteydessä. Lapsille puolestaan selitin tutkimusaiheesta ja haastattelusta piirustuksineen ennen niiden toteuttamista, ja kysyin heidän omaa suostumustaan tutkimukseen osallistumiseen. Kysyin asiasta vielä uudelleen haastattelun aluksi. Lapsella itsellään oli siis mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, myös kesken haastattelun tai piirtämisen, mutta jokainen halusi osallistua ja antoi suostumuksensa.

Kerroin lapsille, ettei heidän oikeita nimiään tulla mainitsemaan lopullisessa tutkimuksessa, vaan että keksin heille peitenimet. Lapset halusivat itse keksiä omat nimensä, mutta en antanut tähän lupaa juuri tutkimuseettisistä syistä

johtuen. Tällöin lapsi olisi ollut tunnistettavissa. Vielä lasten tunnistamattomuuden turvatakseni, en maininnut ollenkaan kaupunkia, jossa suomalainen koulu sijaitsee, koska niitä on Venäjällä hyvin vähän.

Oma asemani tutkijana ja suhteeni tutkittaviin oli hyvin läheinen. Tutkittavat olivat oppilaina suomalaisessa koulussa, jossa itse toimin opettajana. Lasten oli siis turvallista ja helppoa kertoa ajatuksistaan avoimesti ja esimerkiksi pyytää tarkennusta, mikäli he eivät ymmärtäneet jotain. Koska tunsin lapset, osasin myös käsitellä jokaista lasta haastattelutilanteessa sellaisella tavalla, että hänen mielenkiintonsa säilyisi. Tiesin, kuinka kannustaa ja rohkaista jokaista lasta kertomaan lisää. Minusta tuntui, että tilanne oli lähtökohtaisesti jokaiselle lapselle hyvin tärkeä ja merkittävä, koska haastattelutilanteessa minä keskityin vain ja ainoastaan tähän yhteen lapseen. Heidän oma käytöksensä ja keskittymisensä huokui sitä, että tilanne oli heille ainutlaatuinen, koska olin kuuntelemassa juuri heitä.

Opettaja-oppilas -suhteesta johtuen lapset varmasti hieman sensuroivat sanomisiaan esimerkiksi koulussa olevien sääntöjen suhteen. Yksi poika muun muassa sanoi käyttävänsä koulussa suomea, mihin meidän yhteiset sääntömme periaatteessa velvoittavat, mutta tiedän, ettei näin koko ajan ole. Toki tämä saattoi oikeasti olla hänen kokemuksensa asiasta, tai sitten hän ei halunnut huomauttaa siitä, ettei hän noudata yhteisiä sääntöjä. Läheinen suhde lasten kanssa johti myös siihen, että keskustelut lähtivät välillä sivuraiteille ja lapset kertoivat joistain yksityisistä asioistaan.

Tiedostan omassa tutkimuksessani sen tosiasian, että haastattelija ja tutkimustilanne vaikuttavat väistämättä lopputulokseen (Alasuutari, 2005, s. 162). Lasten puhe, kuten omakin puheemme, on muovautunut siitä, mitä on muiden kuullut muiden sanovan (Aro, 2006, s. 63). Esille nousevat asiat ovat näin ollen lasten ja minun yhdessä luomaamme todellisuutta (ks. Alasuutari, 2005, s. 162; Seidman, 2006, s. 23).

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu myös tutkimusaineiston säilyttäminen ja asianmukainen tuhoaminen. Hyödynsin aineiston tallennuksessa yliopiston

omistamaa U-asemaa, jossa aineisto on hyvin tallessa, eikä muilla ole siihen pääsyä. Äänitallenteet sekä mahdollisesti myös litteroidut tekstit tulen poistamaan heti, kun tutkimukseni on valmis. Piirustukset lapset saavat halutessaan kotiin, tai vaihtoehtoisesti silppuan ne. Valokuvat piirustuksista poistan myös lopuksi, roskakoria myöden. Toki kaikki materiaalit poistuvat automaattisesti yliopiston U-asemalta, kun yliopiston tunnusten käyttöoikeuteni loppuu.

6 TULOKSET

6.1 Kielten käyttäminen ja kielitaito

Lapset rakentavat kieli-identiteettiään konkreettisten kielenkäyttötilanteiden kautta. Lapset kuvasivatkin sitä, millaisissa tilanteissa he venäjän ja suomen kieltä käyttivät, jonka lisäksi he arvioivat omaa kielitaitoaan molempien kielten suhteen. Näillä lasten esille nostamilla kokemuksilla on siis vahva suhde heidän kieli-identiteettiinsä. Lasten kielitaidot ja kielen käyttötilanteet kietoutuivat lasten kuvauksissa tiiviisti yhteen. Kuviossa 1 näkyy keskeisimmät tulokset siitä, kuinka lapset kieliään käyttivät ja millaiseksi he omaa kielitaitoaan arvioivat.

Taulukko 1

Koonti lasten kielenkäyttötilanteista ja kielitaidoista.

	Venäjä	Suomi	Molemmat kielet
Äiti	X		
Isä		X	
Sisarukset			X
Venäläiset isovanhemmat	X		
Suomalaiset isovanhemmat		X	
Venäläiset opettajat	X		
Suomalaiset opettajat	X		
Kaverit koulussa			X
Ajattelu			X

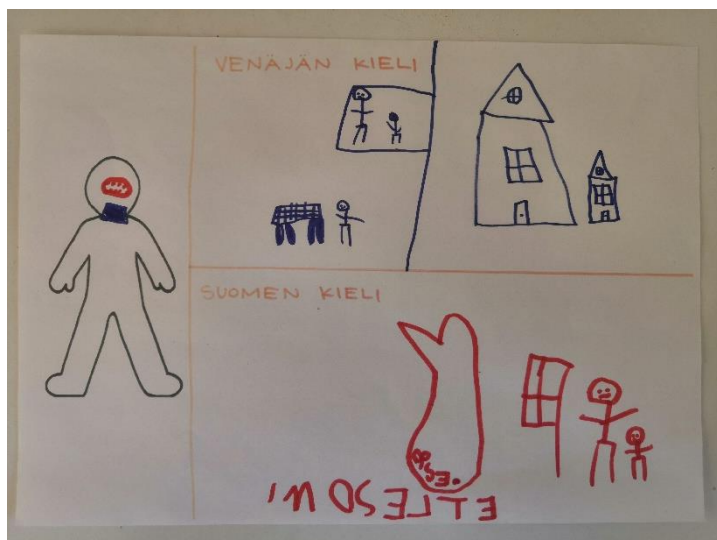
Suomen ja venäjän kielen käyttö kiinnittyi lapsilla erityisesti vuorovaikutusympäristöihin ja vuorovaikutustilanteissa oleviin henkilöihin. Kaikilla lapsilla esille tuli se, että suomen kieltä käytettiin isän kanssa ja venäjän kieltä äidin kanssa. Ainoastaan Lilja toi esille puhuvansa isän kanssa myös venäjää. Osa lapsista mainitsi käyttävänsä sisarusten kanssa kumpaakin kieltä, mutta Lilja sekä Petja kertoivat puhuvansa vain venäjää ja Pavel puolestaan vain suomea. Venä-

läisten isovanhempien kanssa lapset kertoivat käyttävänsä venäjää ja suomalaisten isovanhempien kanssa puolestaan suomea. Maria mainitsi käyttävänsä venäjää myös koiransa kanssa.

Jokainen lapsi toi esille sen, että koulussa puhuttiin suomea. Eroavaisuuksia toki oli hieman siinä, mitä kieltä koulukavereiden kanssa puhuttiin, mutta opettajien kanssa – lukuun ottamatta venäläisiä opettajia – puhuttiin aina suomea. Joidenkin lasten vastauksista nousi esille se, että venäläisten kavereiden kanssa puhuttiin venäjää ja suomalaisten kavereiden kanssa suomea. Dima korosti sitä, että kaksikielisten kavereiden kanssa kieli vaihtelee. Lisäksi Pavel koki käyttävänsä paljon suomen kieltä niin Suomessa kuin Venäjälläkin, kun taas Lilja korosti käyttävänsä enemmän venäjää – tosin vähemmän Suomessa ollessaan.

Lasten kertomiset omista kieltenkäyttötilanteistaan tulivat esille myös heidän piirustuksissaan. Lilja (ks. kuva 1) esimerkiksi piirsi venäjän kielen kuvaansa kotinsa Venäjällä sekä koulurakennuksemme. Hän huomioi piirustuksessaan sen, että Venäjällä ollessaan hän puhuu venäjää, mutta myös koulussa joidenkin kavereidensa kanssa. Suomen kielen kuvaan hän puolestaan piirsi Suomen maan sekä itsensä isän kanssa Suomen lipun vieressä. Suomen kielen käyttö siis keskityi hänen piirustuksensa mukaan siis erityisesti isään ja Suomen maahan.

Kuva 1. Liljan piirustus.



Kielenvaihto nousi lasten kokemuksissa esiin. Tähän liittyen Dima toi esille, miten kaksikielisten kavereiden kanssa kieli vaihtuu joskus huomaamatta:

H: Mhm. Totta. No, onks sulle ikinä käyny silleen, että jos sä leikit tai puhut jonku kanssa, niin esimerkiks Benin tai jonku muun kanssa, että sä ensiks käytät toista kieltä, ja sitten aika nopeesti, ehkä jopa niinku kesken sen yhen puhu...mitä sä oot puhumassa ollut, niin se vaihtuu se kieli toiseks kieleks?

D: On.

H. Huomaaksää aina ku se tapahtuu vai tapahtuuks se joskus silleen et sä et ees tajuukaan?

D: Joskus se tapahtuu että mä tajuan ja joskus se tapahtuu, että mä en tajuu

Esille nousi myös se, miten ympäristö säätelee lapsilla heidän kielen käyttöönsä. Lilja esimerkiksi sanoi, että hän leikkii mielellään venäjäksi, mutta viimeisestä varoituksesta vaihtaa kielen kyllä suomeksi. Tässä tuli esille koulun säännöt, joiden mukaan ulkona saa puhua venäjää, mutta sisällä keskitytään puhumaan suomea. Maria toi esille, että sisikon kanssa leikkiessä kieli saattaa joskus vahingossa vaihtua, ja se on hänen mielestään ”outo tunne”. Hän sanoi kuitenkin huomaavansa, kun kieli vaihtuu, ja että hän on tottunut kielen vaihtoon. Maria lainasi myös joskus tarkoituksella sanoja toisesta kielestä, ja jos ei muista jotain sanaa, kysyy siitä isältä tai äidiltä. Sekä Maria että Dima toivat esille, että jos he eivät ymmärrä tai tiedä jotakin sanaa, voivat he aina kysyä asiasta ja saada siihen vastauksen.

M: No, ehkä...joskus öö mä puhun isille, ja sitte mä vaan oon semmonen että, mikä...koska mä unohdan jonku, ja sitte mä kysyn että, mikä tää sana oli, ja mun isi tiätää sen [iloisen yllättynyt] ja se sanoo...

H: No onks sulle käyny niin suomen kielen kanssa niin ikinä, tuleeko mieleen?

D: No isän kaa joskus tapahtuu sellasta H: ja kysytsä sit isältä?

D: Joo

H: Ja sit se aina kertoo, mitä se tarkoittaa...Selittääks isä sen sulle yleensä sit viä uudelleen suomeks vai kertooks se sit venäjäks..

D: Se kertoo aina suomeks

Tällaisissa maininnoissa esille tuli lasten strateginen osaaminen kielenkäytön suhteen – jos ei tiedä jotain sanaa, voi kysyä sen merkityksestä. Pavel mainitsi

myös usein sekoittavansa kieliä toisiinsa. Petja puolestaan nosti esille kielenvaihtotilanteet, joissa kaveri ei ymmärrä jotain asiaa suomeksi. Silloin hän selittää asian venäjäksi ja vaihtaa myös kielen venäjäksi.

Pe: Koska mä...koska Dima, jos mä puhun sille suomee ja se jotain ei ymmärrä, ni meidän pitää venäjäksi puhua ja leikkii

Lapset myös kuvasivat sitä, miten heidän ajattelukielensä saattaa vaihtua aina puhekumppanin tai ympäristön mukaan. Lapsista Dima ja Petja kertoivat ajattelevansa molemmilla kielillä. Dima toi esimerkiksi esille, että äidin ja venäläisten kavereiden kanssa hän ajattelee venäjäksi ja suomalaisten kavereiden kanssa suomeksi. Lilja ja Maria taas painottivat ajattelevansa venäjän kielellä. Maria toi kuitenkin esille, että joskus hän ajattelee myös suomeksi, esimerkiksi suomalaisten koululaisten kanssa jutellessa tai heitä ajatellessa. Pavel puolestaan kertoi ajattelevansa suomeksi.

Lisäksi lapset toivat kuvauksissaan esille omaa kielitaitoaan, ja arvioivat sitä niin puhutun, kuullun kuin kirjoitetunkin kielen näkökulmasta. Dima toi esille, että hän kokee osaavansa kieliä tasavahvasti. Hän silti mainitsi, että kirjoittaa ja omaa isomman sanavaraston kuitenkin suomen kielellä. Suomen kielen koki vahvemmaksi kolme lasta: Maria, Pavel ja Petja. Maria korosti, että vaikka hän ajattelee osaavansa enemmän sanoja venäjäksi ja ymmärtävänsä venäjää paremmin, on suomi silti hänellä vahvempi kieli erityisesti itse puhuessa. Maria korosti myös kirjoittavansa paremmin suomen kielellä, ja hänen mielestään suomen kielen kirjoittaminen on helpompaa. Pavel puolestaan mainitsi, että hän ymmärtää ja osaa itse puhua sekä kirjoittaa paremmin suomea. Kuitenkin hän huomautti, että hän ymmärtää paremmin, jos äiti puhuu venäjäksi. Myös Petja otti esille sen, että vaikka hän osaa mielestään paremmin suomea, osaa hän äidille selittää asioita venäjäksi. Lilja puolestaan koki venäjän vahvemmaksi kieleksi. Vaikka hänen on helpompi kirjoittaa suomeksi, ja hän kokee osaavansa enemmän kirjaimia suomeksi, on hänen helpompi puhua venäjää.

Lapset nostivat esille myös erilaisia tilanteita, joissa he eivät ole täysin ymmärtäneet venäjän tai suomen kieltä. Dima oli sitä mieltä, että venäjää on vaike-

ampi ymmärtää, eikä hän tajuakaan kaikkia sanoja. Hän toi esille yhden tilanteen, kun ei ollut ymmärtänyt mitä hänen kaverinsa sanoi venäjäksi, minkä lisäksi hän ei myöskään aina ymmärrä, mitä isä sanoo suomeksi. Pavel huomautti, ettei hänkään aina ymmärrä kaikkea suomeksi ja venäjäksi. Mariakin toi esille tilanteita suomen kielen kanssa, jolloin hän ei ole ymmärtänyt, mitä opettaja on sanonut, tai hänen suomalaiset kaverinsa eivät ole ymmärtäneet, mitä hän on itse sanonut suomeksi. Myös Lilja toi esille ”ongelmat” suomen kielen kanssa. Hän ei mielestään aina ymmärrä, mitä suomeksi puhutaan, eritoten nopean puheen yhteydessä, mutta venäjäksi hän ajattelee ymmärtävänsä kaiken. Petja ei puolestaan tuonut esille mitään tilanteita, jolloin ei olisi ymmärtänyt venäjän tai suomen kieltä.

6.2 Lasten kielitietoisuus ja kieliin suhtautuminen

Jokainen lapsi havaitsi jollain tavalla kielten erilaisuuden. Lilja huomautti erilaisista sanoista ja siitä, kuinka venäjän kieli on helpompi kieli, kun taas Petja huomioi erilaiset kirjaimet. Maria korosti suomen kielen olevan helpompaa, koska se kirjoitetaan samalla tavalla kuin puhutaan. Hän toi esille myös äng -äänteen hankaluuden välillä kirjoittamisessa.

M: No suomen kieli on niinku helpompaa, koska siinä ei niinku...öö...siinä ku kirjottaa, nii ei tarvii yleensä, kun on äng-äänne, ni sitte vaan, mut ei tarvi niinku yleensä ajatella, et toi puhutaan näin...ja sitte mun pitää sanoo näin, sä vaan sanot sen. Ja sitte venäjässä vaan, niinku sanot ja sitte...jos sä puhut jonku kaa, ja sitte sua vaan nolottaa ku sä sanot sen väärin.

Maria toi esille myös sen, että venäjää puhuessa häntä nolottaa, jos hän sanoo jotain väärin. Lisäksi hän koki suomen kielen harvinaisemmaksi, minkä takia hänen mielestään onkin hienoa osata sitä. Petja puolestaan kuvasi suomen kieltä tylsäksi. Dima toi esille sen, että molemmat kielet ovat hänen mielestään hyviä, vaikka erilaisia ovatkin. Myös Pavel esitti molempien kielten olevan kivoja.

Lasten suhtautuminen kieliin vaikutti hyvin positiiviselta. Kielten käyttötilanteista keskustellessa lapset toivat esimerkiksi esille sen, etteivät aina ymmärrä

kaikkea. Tätä kielten ymmärtämättömyyttä ei ajateltu huonona, vaan inhimillisenä asiana, ja kieleen kuin kieleen suhtautuminen oli positiivista. Seuraavissa esimerkeissä Lilja kuvaa sitä, miten hän tuo ymmärtämättömyytään esille:

H: Joo, se on ihan totta. No, mitäs sit ku sä mietit että...kumpaa sä ymmärrät paremmin...kumpaa sä ymmärrät paremmin et jos joku puhuu sulle suomea tai jos joku puhuu sulle venäjää...

L: Minä yks kerta suomeks ei ymmärtäny [naurahtaa] että...ööö...sinä, mitä vuotta minulle sanonu, vai ikänen [hymähtää]....

H: Hei, niin, että kun...sulla on niitä, onks sulla niitä yksikielisiä kavereita täällä venäjällä miss...onko?

L: Jos sinä puhut liian nopeesti, minä en tiä [hymähtää], minä kuuntelen sua niin nopeesti

H: Puhuiks mä nopeesti?

L: [naurahtaa] Joo, nyt

Seuraavassa otteessa puolestaan Maria kertoi hetkistä, joissa ei ymmärrä toisten puhetta. Hän toi asian esille iloisesti Liljan tavoin naurahdellen.

H: Mites sit ymmärtämisessä? Eli jos toinen puhuu sulle niin, mites sulla siinä tuntuu et jos joku puhuu sulle suomea tai jos joku puhuu sulle venäjää, onks sulla siinä eroo että kumpaa sä ymmärrät paremmin?

M: Hmm...no joskus suomessa sanotaan vähän outoja sanoja [naurahtaa], ni ehkä venäjää, ehkä...

H: Hmm. On helpompi ymmärtää?

M: Koska suomessa Anna-Liisa (opettaja) sanoo jotakin outoi sanoja ja mä en tajuu niitä yhtään [hymähtää]

Lapset kokivat venäjän ja suomen kielen siis erilaisiksi. He kykenivät vertailemaan, millä tavalla kielet toisistaan eroavat esimerkiksi kirjaimien ja ääntämisen tasolla. Lapset suhtautuivat molempiin kieliin hyvin positiivisesti. Vaikka lapset toivat esille sen, etteivät aina ymmärrä kaikkia sanoja ja asioita toisella kielellä, eivät he kuitenkaan pitäneet sitä huonona asiana.

6.3 Ympäristön suhtautuminen lasten kaksikielisyyteen lasten kokemana

Lasten mielestä muiden asenteet heidän kaksikielisyyttään kohtaan olivat positiivisia. Lähes kaikki lapset toivat esille sen, että mikäli suomalainen kuulee venäjän kieltä tai päinvastoin, ei puheen sisällöstä ymmärretä mitään. Kun asiasta mainittiin, ilmaistiin se samalla naurahtuen tai vähintäänkin huvittuneella äänellä. Lapset toivat esille myös tilanteita, joissa ovat itse vahingossa puhuneet väärää kieltä jollekin ihmiselle. Kaikki naurahtelivat ja hymisivät hyväntahtoisesti sille, että he ovat vahingossa puhuneet toiselle ihmiselle sellaista kieltä, jota toinen henkilö ei ymmärtänyt. Sitä ei ajateltu ollenkaan pahaksi, vaan hassuksi, inhimilliseksi vahingoksi.

H: Okei. No, onks käyny muuten sit ikinä niin päin et sä oot ite puhunu jollekin suomeks, et joku toinen ei oo ymmärtäny sua, tai että jos sä oot puhunu jollekki toiselle venäjäks, et joku toinen ei oo ymmärtäny sua? Onks käyny koskaan niin?

D: No mä oon joskus vahingossa puhunu Aadalle venäjää [huvittuneella äänellä]

H: ...Nii jos sä puhut suomeks, niin, että vaikka sun venäläiset kaverit kuulee sitä, niin, mitäköhän ne ajattelee ku sä puhut suomeks?

D: [huvittuneella äänellä] Ne ei tajuu mitään

H: Okei. No, onks hei ikinä ollu sillee et sinä itse olet puhunut suomeksi ja joku ei o ymmärtäny sua...onks ollu niin päin ikinä?

L: Joo, oli yks kerta Suomessa oli tyttö, mikä on venäläinen. Minä puhuin suomee...

H: Mhm

L: ...ja se ei ymmärrä [hymähtää]

H: No niin, silloin ei tietenkään voi

L: ja sitten minä..öö...kysyin miks se ei puhuu, no se vain puhuu venäjäksi [naurahtaa]

H: Mhm.

L: Se oli hassu [hymähtää]

H: Hmm. No onks käyny si ikinä niin päin että kun sä itse puhut suomeks tai sä puhut venäjäks, ni onks ikinä käyny silleen, et se toinen, kelle sä puhut, ni ei oo ymmärtäny ihan sitä mitä sä oot sanonu?

M: Joo, suomeks.

H: Missäs tilanteissa silleen on käyny?

M: Jos Tiia tai Laura, öö, mä vaan puhun sille, ja sitte ne on vaan semmosia, että häääh [naurahtaa]...

H: Hmm.

M: Ne ei niinku tajuu sitä oikeen [hymähtää]

Pa: Ei ku, yks kaveri niin jotai, ku me kerättii pulloja sen kaa, ni suomes, ni se meni joltai rekkatyypilt kysyy ja se ei ymmärtäny suomee [naurahtaa]...

H: Aa, nii se rekkatyyppe ei ymmärtäny suomee?

Pa: Koska se oli joku ruotsalainen ehkä [hymähtäen]

Maria ja Petja toivat kuitenkin esille myös sen, että toisen kielen osaamista voidaan pitää outona. Maria esimerkiksi kuvaili, kuinka häntä on katsottu hänen puhuessaan venäjää. Toisaalta Maria nosti esille sen, että hänen puhuessaan suomea hänen kaverinsa saattavat ajatella, että on kiva, että kaveri osaa sellaista kieltä.

H: Mitäs noi sun venäläiset kaverit ajattelee siitä, kun sinä puhut suomee?

Pe: Tosi outoo

H: No mitäs sun suomalaiset kaverit ajattelee, ku sä puhut venäjää Suomessa?

Pe: liian outoo [naurahtaa]

H: Ne ajattelee että se on vaan outoo?

Pe: Ei ku liian outoo [hymähtää] H: Liian outoo vai tosi outoo?

Pe: Tosi outoo niin

M: Nii sen takii mun mielestä, ne ajattelee, että..aika outoo, että mä osataan sitä...tai jotenki niin...

H: Mhm.

M: ..et aika kiva että, jotenki et mun kaveri on semmonen joka osaaaaa..

H: Nii, totta

M:...tai jotaki semmosta

H: Mites sit suomessa, ooksä siellä käyttänyt venäjää silleen, et joku...täysin suomalainen ois vaikka kuullu sitä ja mitäköhän ne ajattelee siitä?

M: Mä olin pieni ja sitte, mun....oho...mun kaveri..ööö..mun kaveri vaan...ööö...mun kaveri, mun kaks kaverii tuli mulle kylään, ja sitte mä vaan puhun venäjää, ja sitte ne vaan kattoo mua näin..että niin....joo, oon puhunu....ja sitte mun äiti vaan sanoo että puhu nyt suomee...

Pavel koki toisten ihmisten suhtautumisen melko neutraaliksi, sillä hänen mielestään ihmiset eivät ajattele asiasta mitään. Hän mainitsi kuitenkin sen, että ihmiset saattavat olla kiinnostuneita siitä, mitä kieltä hän puhuu, mikäli he eivät ymmärrä kieltä. Hän esimerkiksi kertoi tilanteesta, jossa taksikuski oli kysynyt, mitä kieltä hänen perheensä puhui, ja oli arvannut heidän puhuvan suomea.

Pa: Noo....mulle mejän taksikuski vaan arvas, puhuttekte suomen kieltä...ja sit me sanottiin joo

Lapset kokivat muiden asenteet heidän kaksikielisyyttään kohtaan enimmäkseen siis positiiviseksi asiaksi. Vaikka pari lasta toi esille myös toisen kielen osaamisen outona asiana, säilyi lasten kuvauksissa hymähtely ja positiivisuus.

6.4 Lasten tunnekieli

Tunnekieli oli teemana lapsille hieman hankalampi, sillä heidän oli vaikea ajatella ja jäsenellä esimerkiksi tunneilmaisujen voimakkuutta. Lapset kun vielä lähtökohtaisesti tuntevat asioita kokonaisvaltaisemmin, voi tunteiden ja tuntemisen paikantaminen olla hankalaa. Dima toi omissa puheissaan esille, että molemmat kielet tuntuivat hänelle yhtä vahvoilta tunteiden näkökulmasta. Petjankaan mielestä kielten välillä ei tunteisiin liittyen ollut eroja. Lilja kertoi ensin suo-

men olevan vahvempi kieli tunteissa, mutta mainitsi myös sen, että vihaisuudessa venäjä tuntui vahvemmin. Maria puolestaan nosti suomen kielen voimakkaammaksi vihaisuudessa, mutta hänen mielestään molemmat kielet tuntuivat kuitenkin loppujen lopuksi yhtä vahvasti.

H: Mhm. Noo...entäs sit, muistaksä ku meil on erilaisia tunteita ihmisillä, ku meillon iloinen, surullinen ja vihainen, niin kun sä tunnut jotain tunnetta, niin onks se voimakkaampi...niinku onks se vahvempi venäjän kielellä tai suomen kielellä?

L: Suomen...

L: Ja vielä venäjää milloin minä suutun...

H: No sitten...me voitais viä puhua tällasesta asiasta ku tunnekieli, pystyksä ajatteleen, että, et kummalla kielellä sä tunnet voimakkaammin asioita?

M: Hmm...emmä tiä

H: Esimerkiks, just jos vaikka mietitään ilosuutta tai surullisuutta tai vihaisuutta, niin onkse vahvempaa toisella kielellä, vai tuntuuks se samalta?

M: No ku jos vihainen, niin sitten mä vähän niinku suomeks jotenki...mut yleensä venäjäs, koska...

H: Nii yleensä. Esimerkiks jos vaikka sanotaan että, et minä rakastan sinua, et joku sanois sulle suomeks että minä rakastan sinua tai jos joku sanois sulle venäjäs että "jaa ljubljuu tibjaa", niin kumpi tuntuis sulla enemmän, vanhemmin..voimakkaammin, vai tuntuuks ne saman verran?

M: venä...saman verran vaa

Piirustuksissaan lapset toivat tähän teemaan liittyen hieman lisää tietoa. Esimerkiksi Maria (ks. kuva 2) väritti pään puoliksi kahdella eri värillä. Hän siis itse koki tuntevansa molemmat kielet jollakin tapaa omassa päässään.

Kuva 2. Marian piirustus



Kuva 3. Petjan piirustus



Petjalla (ks. kuva 3) puolestaan sydämen ja pään alue jakautui tasaisesti kahdelle eri kielelle hänen omassa piirustuksessaan. Petja siis oman kokemuksensa mukaan tunsi molemmat kielet sekä pään että sydämen seudullaan.

6.5 Lasten suhtautuminen omaan kaksikielisyyteensä

Lasten kieli- ja kulttuuri-identiteettiä haettiin kysymyksillä, jotka toivat esille heidän suomalaisuuttaan ja/tai venäläisyyttään. Kieli-identiteetin teemassa keskityin myös lasten kuvauksiin, joissa he puhuivat omista ajatuksistaan kaksikielisyyttään kohtaan. Liljan puheessa korostui suomalaisuus, sillä hän toi Suomessa syntymisensä esille jopa neljä kertaa. Hänen lisäksi suomalaisuutta korosti myös Dima. Maria puolestaan painotti molempia kansalaisuuksia, koska hän koki vahvasti olevansa sekä Suomesta että Venäjältä, sillä hänen isänsä on suomalainen ja äiti venäläinen. Marialle oli hyvin tärkeää, että vanhempi pysyy omassa kielessään. Pavel esitti myös painokkaasti sitä, että hän on sekä suomalainen että venäläinen, ja se on hyvä asia.

Jokainen lapsi toi esille, että tuntuu hyvältä olla kaksikielinen. Myös suurin osa mainitsi tärkeäksi asiaksi sen, että osaa kahta kieltä.

H: Miltä se tuntuu sun mielestä? Ku sä osaat puhua kahta kieltä...

M: Hyvältä

H: Miks?

M: Koska...emmä tiiä...ei pahalla, mutta että niinku toiset ei osaa, mutta mä niinku osaan sen [naurahtaa]

H: Joo, ja niitä sä oot osannu jo ihan syntymästä lähtien. Hmm. Miltä se sulle itelles tuntuu et sä osaat kahta kieltä?

D: Siistiltä.

H: Miks?

D: Se on hyvä taito..öö..tietää kaks kieltä.

H: Et ku sä osaat puhua kahta eri kieltä sen sijaan, että sä osaisit puhua vaan yhtä kieltä, niin hmm..miltä se sulle tuntuu? Ku sä osaat puhua kahta kieltä?

D: Hyvältä.

H: Miks se tuntuu hyvältä?

D: No, koska voi puhua kahella kielellä.

H: Mhm, aivan. No mitä sä ajattelet siitä, että sä osaat kahta eri kieltä? Miltä se sulle itestä tuntuu, ku sä osaat puhua kahta kieltä? Sä osaat puhua suomee ja venäjää...Miltä se sulle itsestä tuntuu?

Pa: Hyvält

H: Mhm. Onko se sulle tärkeää että sä osaat puhua kahta kieltä?

L: On [Keskeytys, uusi aloitus]

H: Miltä susta siis tuntuu se, etä sä osaat puhua kahta eri kieltä, mitä se merkkää sulle, onks se tärkeää, että sä osaat puhua kahta eri kieltä?

L: On kyllä tärkeää [painokkaasti]...että minä...

H: Miksi sen on tärkeää?

L: Että minä puhuin isän ja äidin kanssa.

Lainauksista huomaa, kuinka tärkeältä ja hyvältä lapsille tuntui se, että he olivat kaksikielisiä. Ainoastaan Petja kertoi, että hänestä ei ole tärkeää osata kahta kieltä. Hän sanoi pystyvänsä puhumaan venäjää molempien vanhempiansa kanssa, ja jos pitäisi valita toinen kieli, hän valitsisi venäjän juuri tästä syystä, ja kävisi silti suomalaista koulua. Tämä kertoo siitä, miten suomen kieli ja suomalaisuus on hänelle kuitenkin tärkeää. Mikäli pitäisi valita, hän valitsisi venäjän, mutta säilyttäisi suomalaisen kielen ja kulttuurin käydessään suomalaista koulua. Lilja toi puolestaan esille, että hänestä olisi ikävää, jos hän ei voisi puhua suomen kieltä. Suomen kieltä tulisi silloin ikävä. Petja toi esille, että hän haluaisi oppia vielä lisää kieliä, koska hänen isänsäkin osaa. Myös Dima mainitsi, että haluaisi oppia lisää kieliä, esimerkiksi espanjaa.

Lapset kokivat olevansa erilaisia kuin yksikieliset. Dima ja Maria sanoivat olevansa erilaisia, koska osaavat puhua kahta eri kieltä. Lilja taas koki olevansa erilainen, koska on syntynyt Suomessa. Hän myös ymmärsi keskustelujen lomassa olevansa samanlainen kuin italiaa ja venäjää puhuva kaverinsa. Kaksikielisyyden käsite tuli keskustelujen kautta hänelle tutummaksi termiksi. Pavel toi

esille ajattelevansa olevansa vähän erilainen kuin yksikieliset, mutta että se on hyvä asia olla tällä tavalla erilainen.

H: Aatteleksää et sä oot erilainen?

Pa: Vähä

H: Millä tavalla sä oot erilainen?

Pa: Emmä tiä, se on vaa...

H: Onks se niinku hyvä vai huono asia että sä oot erilainen?

Pa: Hmm...mä haluisin et mä ois...no...hyvä asia...sehän on ihan normaali asia sellanen, jos mä oon vaikka venälä...vaik mä oon nyt venäläinen ja suomalainen, se on ihan hyvä asia

Petja oli ainoa, joka ensin sanoi, ettei koe olevansa erilainen, mutta lopulta huomioi sen, että kaikki eivät osaa puhua venäjää.

H: Aatteleksää et sä oot erilainen kun ne kaverit ketkä puhuu yhtä kieltä? Niinku esimerkiksi vaikka niinku Jonna, ni aatteletsää et sä oot erilainen..

Pe: Ei

H: Vai et sä oot samanlainen?

Pe: Niin

H: Hmm, totta, koska eihän siinä oo mitään eroo, te ootte samanlaiset lapset, mutta...

Pe: Mutta, mutta...se ei osaa venäjää, mutta mä osaan [naurahtaen]

H: Nii, sä osaat venäjää

Lapset siis ajattelivat eroavansa yksikielisistä, mutta kokivat oman kaksikielisyytensä positiiviseksi asiaksi. Kaikilla lapsilla tuli esille kaksikielisyyden tärkeys ja merkityksellisyys, joten heidän kieli-identiteettinsä painottui nimenomaan kaksikielisyyteen. Osalla lapsista korostui heidän puheessaan myös suomalaisuus, minkä voisi ajatella kuuluvan "suomenmieliseen" identiteettiin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka venäläis-suomalaiset lapset kuvailevat omaa kaksikielisyyttään ja kuinka he kokevat oman kaksikielisyytensä. Jokainen lapsi kuului venäläis-suomalaiseen perheeseen, joissa äidit olivat venäläisiä ja isät suomalaisia. Tarkoituksena oli myös saada selville, millaisia kieli-identiteettejä lapsille heidän kuvauksiensa perusteella rakentuu. Kaikki lapset kuvasivat positiivisessa valossa omaa suhdettaan kumpaakin kieltä sekä kaksikielisyyttään kohtaan. Lasten kieli-identiteeteissä korostui lasten kaksikielisyys, mutta osalla myös heidän suomenmielisyytensä. Tämä erosi Iskaniuksen (2006) tekemästä tutkimuksesta, jossa 15-30-vuotiaat maahanmuuttajaopiskelijat kokivat ensisijaisesti olevansa venäjänkielisiä ja läheisempiä venäjän kielen kanssa.

Kieliin identifioituminen. Tuloksista ilmeni, että lasten identifioitumisesta kielten kanssa löytyi niin samankaltaisuuksia kuin eroavaisuuksiakin. Kielitaidot venäjän ja suomen kielten suhteen olivat yhden lapsen kokemuksen mukaan yhtä vahvat, ja lapsista kolme koki suomen ja yksi venäjän kielen vahvemmassi. Kielitaitoa ei sinänsä tässä tutkimuksessa kuitenkaan mitattu, vaan otettiin huomioon ainoastaan lasten oma näkemys heidän kielitaidostaan. Kielitaidoissa oli lasten kokemusten mukaan paljon vaihtelevuutta, kuten myös Ylänkö (2017) omassa tutkimuksessaan havaitsi. Kielten käyttö oli puolestaan tutkittavilla lapsilla hyvin samankaltaista (ks. myös Ylänkö, 2017): äidin sekä venäläisten isovanhempien ja opettajien kanssa puhuttiin venäjää, kun taas isän ja suomalaisten isovanhempien sekä opettajien kanssa taas suomea. Sisarusten sekä koulukavereiden kanssa lapset kertoivat käyttävänsä molempia kieliä. Ajattelun koki kolme lasta kaksikieliseksi, yksi puolestaan suomeksi ja yksi venäjäksi.

Kielten käyttötilanteet ja -ympäristöt. Tutkittavat lapset toivat esille tiettyjä tilanteita ja henkilöitä, joiden kanssa tiettyä kieltä käyttivät (ks. Mackey,

2000, s. 26–40). Näissä tilanteissa tuli esille se, että kaksikielinen henkilö voi vuorotella ja vaihtaa kieltään eri tilanteiden, ihmisten ja tarkoitusten mukaan (ks. Hassinen, 2004, s. 241). He voivat myös tarvittaessa lainata sanoja toisesta osastaan kielestä tai jopa vaihtaa kielen täysin kesken puheenvuoron toiseen kieleen. (ks. Wei, 2000, s. 16–17.) Osa lapsista toi lisäksi esille, että kielen vaihtaminen on tietoisista ja että sen tapahtumisen huomaa (ks. Silvén, 2021), mutta yksi lapsi huomautti hetkistä, jolloin kieli vaihtuu huomaamatta toiseen esimerkiksi kesken leikkien.

Lasten kokemuksista tuli esille lukuisia erilaisia tilanteita, joissa he vaihtoivat kieltään joko suomesta venäjään tai venäjämästä suomeen. Nämä tilanteet olivat osoitus heidän sosiaalisesta taitavuudestaan (ks. Silvén, 2021). Lapset kertoivat, että he tietävät, mitä kieltä toinen puhuu, ja valitsevat juuri sen kielen kommunikointiin. He toivat myös esille, että jos toinen ei ole ymmärtänyt jotakin asiaa yhdellä kielellä, koitetaan se selittää myös toisella kielellä. Lisäksi he mainitsivat, että mikäli he haluavat jutella asioista siten, että joku toinen ei ymmärrä, eli sulkevat jonkun henkilön keskustelun ulkopuolelle, vaikuttaa myös se kielen valitsemiseen (ks. Silvén, 2021). Tähän taitavuuteen on varmasti vaikuttanut juuri se, että lapsilla on ollut kaksi kieltä käytössään heti heidän syntymästään lähtien, ja tukea molempiin kieliin on tullut kotoa.

Kaksikielisyyttä tukevia elementtejä oli useita; lapset olivat sosiaalistuneet kotonaan kahteen eri kieleen, he kävivät koulua suomen kielellä ja ympäristö oli muuten venäjänkielinen. Lasten arkea rytmitti siis paljon kaksikielisyyttä, ja tämän lisäksi lapset olivat tietoisia omasta erilaisuudestaan (ks. myös Pennanen, 2010). Lapsista tuntui kuitenkin hyvältä olla kaksikielisiä ja he kuvasivat kaksikielisyyttään positiivisessa valossa, kuten Ylänkökin (2017) omassa tutkimuksessaan havaitsi. Suurin osa lapsista mainitsi tärkeäksi asiaksi sen, että osaa kahta kieltä ja osa lapsista toi myös esille haluavansa oppia vielä lisää kieliä.

Kieliin suhtautuminen. Venäjän ja suomen kieliin suhtautuminen vaikutti hyvin positiiviselta, eikä edes kielten ymmärtämättömyyttä koettu huonona asiana. Lapset kokivat myös muiden asenteet heidän kaksikielisyyttään kohtaan

pääsääntöisesti positiivisina. Tilanteita, joissa joku muu tai lapsi itse ei ollut ymmärtänyt puhuttua kieltä, tuotiin esille naurahtaen ja iloisesti. Esille nousi myös se, että toisen kielen puhuminen voidaan nähdä joko outona asiana tai sitten täysin neutraalina. Lasten kokemusten mukaan ympäristön asenteet heidän kaksikielisyyttään kohtaan olivat positiivisia, joten voidaan ajatella, että se vaikutti heidän positiivisempaan kokonaiskuvaansa heidän omasta kaksikielisyydestään (ks. Hassinen, 2002, s. 21). Kuten Aro (2006, s. 57) nosti jo aiemmin esille, suurin osa tiedostamme on kuitenkin tullut tietoisuutemme muilta ihmisiltä, erityisesti kaikista läheisimmiltä ihmisiltä. Voidaankin siis pohtia, että keiden ääniä nämä lasten asenteet kaiuttivat. Hyvin todennäköisesti lasten vanhemmilla ja muulla lähipiirillä sekä suomalaisella koululla on osansa näiden asenteiden rakentumisessa.

Tunnekieli. Lapset käyttivät molempia kieliään ilmaistessaan tunteitaan (ks. myös Martinovic & Altarriba, 2012, s. 292). Tunnekielessä korostui siis lasten kaksikielisuus, eikä esimerkiksi äidinkielen roolia pidetty toista kieltä vahvempana. Tämä erosi huomattavasti Olivan (2017) huomiosta, jonka mukaan monet teoreetikot ovat osoittaneet äidinkielen vahvempaa roolia tunnekielenä. Oma tutkimukseni kuitenkin osoitti kahden kotikielen olevan yhtä vahvat tunnekielessä.

Lapset kokemusten mukaan molemmat kielet linkittyivät siis yhtä vahvasti kumpaankin kieleen, sekä isän suomen että äidin venäjän kielen. Ainoastaan tytöt tuntuivat hieman erottelevan tunteita vihaisuuden kohdalla, jolloin toinen heistä mainitsi suomen ja toinen venäjän kielen voimakkaammaksi vihaisuuden tuntemisessa. Lapset eivät kuitenkaan erotelleet kieliä merkitsevästi toisistaan tunteiden kohdalla, vaan kokivat olevansa sama ihminen siitä huolimatta, mitä kieltä he käyttivät. Tämä tulos erosi selvästi Pavlenkon (2006, s. 11–12) tutkimuksesta, jonka mukaan kaksikieliset ihmiset tunsivat itsensä täysin eri ihmisiksi käyttäessään eri kieliä. Tuloksiin vaikutti toki erityisesti lasten nuori ikä, sillä tutkittavat olivat melko pieniä lapsia.

Kieli-identiteetti. Lasten omien ajatusten, kokemusten ja suhtautumisten kautta tuli esille myös heidän kieli- ja kulttuuri-identiteettinsä. Lapset korostivat

omaa suomalaisuuttaan esimerkiksi tuomalla esille syntyneensä Suomessa ja käyvänsä suomalaista koulua. He painottivat myös kaksikielisyyttään sekä molempien kielten ja kulttuurien tärkeyttä heille. Täten lasten voisi ajatella olevan kieli-identiteetiltään sekä suomenmielisiä että kaksikielisiä (vrt. Iskanius, 2006), koska he toivat esille mieltymystään suomeen ("suomenmielisyys"), mutta korostivat myös oman kaksikielisyytensä merkitystä. Lasten ajatuksiin ja kokemuksiin on vaikuttanut vahvasti se, että he käyvät nimenomaan suomalaista koulua Venäjällä asuessaan. Lisäksi lasten vanhemmat olivat halunneet lastensa kehittävän suomen kieltään ja suomalaista kulttuuritietämystään. Voidaankin ajatella, että vanhempien asenteet suomen kieleen ja kulttuuriin olivat lähtökohtaisesti hyvin vahvat. Onkin hyvä pohtia, onko tällä tietyllä tutkittavien joukolla vaikutuksia siihen, että lapset identifioituivat enemmän suomenkielisiksi.

Tutkimuksen hyödyt lapsille. Lapset itse hyötyivät tutkimuksesta siten, että heidän oli mahdollisuus tutkia omaa itsetuntemustaan. Tutkimuksen myötä lapset muun muassa saivat arvioida omaa kielitaitoaan sekä oppivat ymmärtämään enemmän omaa kaksikielisyyttään ja kaksikielisyyden käsitettä ylipäätään. Näin ollen heidän kielitietoisuutensa kehittyi (Opetushallitus, 2014, s. 105). Johdopäätöksinä tuloksista voidaan puolestaan todeta, että ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millainen kieli-identiteetti lapselle muotoutuu. Ympäristöön voidaan nähdä kuuluvaksi niin perhe, koulu kuin muu lähiympäristökin. Kieli-identiteettiin vaikuttaa paljon se, millainen kielipolitiikka lapsilla heidän perheessään on, eli mitä kieltä lapsille puhutaan ja millaisia asenteita kieliä kohtaan tuodaan esille. Myös kouluympäristöllä ja siellä käytettävällä kielellä on tärkeä rooli kieli-identiteetin muotoutumisessa. Lisäksi oma merkityksensä on myös muulla kieliympäristöllä sekä ympäristön asenteilla.

7.2 Luotettavuus

Tutkimuksen teon yhteydessä on aina pohdittava sen luotettavuutta. Lasten ollessa tutkittavina tulee luotettavuuden yhteydessä pohtia joitain erityisasioita.

Esimerkiksi lasten kehitystaso (Dowling, 2010, s. 66–67) sekä heidän kaksikielisyytensä vaikuttivat paljon heidän kykyynsä vastata kysymyksiin, mikä korostui erityisesti tunnekielen ymmärtämisen kohdalla, sillä teema tuntui lapsille hankalalta. Yksi lapsi keskittyi esimerkiksi pohtimaan sitä, miltä hänen äänensä kuulosti hänen puhuessaan eri kieliä, vaikka yritin monella tavalla selittää tunnekielen tarkoitusta. Lasten kehitystasoa ja heidän kaksikielisyyttään oli onneksi tuke-
massa muun muassa tuttu tutkija (esim. asioiden sanoittaminen, mahdollisuus käyttää molempia kieliä) sekä piirustukset haastattelun tukena (ks. Laine, 2010; Elden, 2012; Hall, 2009). Oma äidinkieleni on kuitenkin suomi, ja tämä oli lapsilla tiedossa. Pohdittavaksi jää, olisivatko tulokset olleet erilaisia, mikäli haastattelu olisi toteutettu venäjän kielellä.

Tulosten luotettavuuteen vaikutti omalta osaltaan tutkijan läheinen suhteeni tutkittavien kanssa, mikä toi mukanaan sekä vahvuuksia että heikkouksia. Lasten rentous, vapautuneisuus ja avoimuus olivat tämän suhteen tuomia hyviä asioita. Asioiden sanoittaminen juuri kyseisen lapsen kielelle ja ymmärrykselle oli myös näin ollen helpompaa. Osasin käyttää nimenomaan näitä lapsia kannustavia ja rohkaisevia kommentteja ja ilmauksia (ks. Tuckman & Harper, 2012). Tällaisessa tilanteessa on myös mahdollisuus johdattelevuuteen, mutta pyrin olemaan viemättä keskustelua itse mihinkään tiettyyn suuntaan, vaan kannustin lapsia jatkamaan kertomista. Yritin siis pysytellä mahdollisimman neutraalina ja vain rohkaista lasta kertomaan lisää. (Cameron, 2005; Ruusuvuori & Tiittula, 2005.) Lisäksi paikka oli lapsille tuttu ja turvallinen (Kalliala, 1999; Cameron, 2005). Lapsista sai näin ollen mahdollisimman paljon ”irti”, koska heidän oli turvallista kertoa omista ajatuksistaan. Yksi lapsista tosin toi esille hyvin henkilökohtaisiakin asioita, ja välillä jouduinkin pohtimaan, minkä verran asioita voi niiden arkaluonteisuuden takia ottaa esille.

Vaikka suhde oli hyvin kaverillinen, ja olemme tunteneet lasten kanssa kauan, ei opettaja-oppilas -suhdetta voida kuitenkaan sivuuttaa. Näin ollen myös tämän suhteen mukanaan tuoma valta-asema oli väistämätön. Oppilas eli tutkittava saattaa keskittyä pohtimaan, millaisia vastauksia opettaja eli tutkija haluaa kuulla (ks. Aro, 2006). Voi olla, että lapset eivät välttämättä uskaltaneet kertoa

ihan kaikkea haluamaansa koulun sääntöjen takia, esimerkiksi suomen kielen puhumiseen liittyen. Koulun yleinen sääntö, jonka mukaan koulussa olisi puhuttava ainoastaan suomea, saattoi esimerkiksi vaikuttaa lasten vastauksiin, kun heiltä kysyttiin heidän kielen käytöstään koulussa. Käytännön kokemukseni ja koulussa kuulemani perusteella lasten vastaukset eivät tässä asiassa vastanneet täysin todellisuutta. Lasten omat vastaukset kuitenkin säilytettiin mahdollisimman autenttisina, ja tämän turvaamiseksi muun muassa äänitallenteet kuunneltiin useaan kertaan (ks. Laine, 2010, s. 33). Vieraan tutkijan kanssa tätä sääntöjen noudattamiseen liittyvää ongelmaa ei olisi ollut, mutta silloin taas lapset eivät välttämättä olisi olleet yhtä avoimia ja puheliaita.

Keskityin tutkijana erityisesti siihen, etten tulkitsisi lasten sanomisia liian nopeaan, vaan annoin lapsille tilaa kertoa asioista omin sanoin. Huomasin kuitenkin tilanteissa oman kehittymättömyyteni muun muassa hiljaisten hetkien sietämisen kohdalla, kun en ollut täysin varma, pohtiko lapsi asiaa vai tarvitsiko asia vain sanoittaa vielä toisella tavalla. Lapsilta tuli kuitenkin onneksi usein suora palaute, kuten: ”Jos puhut noin paljon, en voi ajatella”.

Omat ennako-oletukseni tulivat välillä myös vastaan, erityisesti kieliin suhtautumisessa. Ajattelin lasten tuovan enemmän esille omaa ajatteluaan kieliä kohtaan, mutta he keskittyivätkin enemmän kielien eroavaisuuksiin, tuoden näin esille omaa kielitietoisuuttaan. Kieliin suhtautumista sain jonkin verran selville, mutta enimmäkseen heidän elekieleensä nojautuen, joka oli huomioitu yksityiskohtaisesti litteroinnin tarkkuudessa.

7.3 Jatkotutkimukset

On syytä muistaa, että kyseessä oli tapaustutkimus. Tässä tutkimuksessa lasten iällä ja muilla tutkimuksen taustatekijöillä on omat vaikutuksensa. Merkityksellistä on se, kuinka paljon lasten isät ovat kotona ja kuinka paljon perheet matkustavat Suomeen, sillä se saattaa vaikuttaa lasten kielitaitoon. Nuorimman tutkitavan lapsen ikä voi esimerkiksi vaikuttaa vahvempaan venäjän kieleen, koska

hän ei ole käynyt suomalaista koulua vielä niin kauaa, ja on ollut enemmän kotona venäläisen äitinsä kanssa.

Jatkotutkimusta olisi syytä tehdä venäläis-suomalaisten lasten kaksikielisydestä, niin heidän Venäjällä tai Suomessa asuessaan, sillä aiheesta on edelleen vähän tutkimustietoa (esim. Silvén ym., 2014; Niinisalo & Rinneaho, 2015). Selvittämisen arvoista on se, millaisia muita eroja ja yhteneväisyyksiä venäläis-suomalaisten kaksikielisyydestä löytyy, kun he asuvat eri maissa. Venäläis-suomalaisten näkökulman lisäksi on jatkotutkimuksessa otettava huomioon myös kieli-identiteetti, koska sitäkin on tutkittu varsin vähän (esim. Ylänkö, 2017; Iskanius, 2006). Kieli-identiteetin kehittymisen tukeminen ja sen vahvistaminen on hyvin tärkeää (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2018), ja koska lasten kulttuuriset ja kielelliset valmiudet tulee ottaa opetuksessa huomioon (Opetushallitus, 2014), on niistä oltava tutkimustietoa. Osa kieli-identiteettiä on myös lapsen oma tunnekieli, jota olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Selvittämällä venäläis-suomalaisen lasten tunnekieltä heidän Suomessa asuessaan, voisi näitä tutkimustietoja hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Hyvin mielenkiintoista on myös pohtia, kuinka lasten kieli-identiteetti ja identiteetti ylipäättään tulevaisuudessa tulee näiden lasten kohdalla muuttumaan. Maailman nykyinen tilanne on kuitenkin muuttunut merkittävästi. Joutuvatko lapset perheineen muuttamaan mahdollisesti pois Venäjältä, ja millaisen vastaanoton he tulevat seuraavassa asuinmaassaan kansalaisuutensa puolesta saamaan? Tullaanko omaa venäläisyyttä jopa peittelemään tai häpeilemään? Kuinka maailman muuttuva tilanne vaikuttaa heidän kieli-identiteettiinsä?

LÄHTEET

- Alanen, R. (2006). Toimiva kielitietoisuus: Kieli tilanteissa, kieli mielessä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva, & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 9-37). Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145-162). Vastapaino.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Open University Press.
- Aro, M. (2006). Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitteiden moniäänisyydestä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva, & Mäntylä, K. (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 53-77). Jyväskylän yliopistopaino.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3. painos). Multilingual Matters.
- Baker, C. (2002). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4. painos). Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. The University of Chicago Press.
- Burck, C. (2011). Living in several languages: Language, gender and identities. *European Journal of Women's Studies*, 18 (4), 361-378.
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: A guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 597- 610.
- Coates, E. (2002). I forgot the sky! Children's stories contained within their drawings'. *International Journal of Early Years Education*, 10 (1), 21-35.
- Cole, M., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). *Culture and early childhood learning*. Oulun yliopisto.
- Diebold, Jr. A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 37 (1), 97-112.

- Dindar, K., Huttunen, K., & Koivula, M. (2020). Sosiaalisen taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Haapola-Niemitalo, S. Haapola, & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielen kehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 189-208). PS-kustannus.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. Paul Chapman.
- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (s. 21-38). Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, H. (2006). Oppijat kielen virrassa: Dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R., Alanen, H., Dufva, & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 37 – 53). Jyväskylän yliopistopaino.
- Dufva, H. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1-14.
- Dufva, H. (2011). Ei kysyvä tieltä eksy: Kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* (s. 131-146). Finn Lectura.
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L., Nieminen, A., Yliherva, J., Alian, & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-.6.4.2018* (s. 66-77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 221-233). Vastapaino.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179 (2), 217-232.

- Eldén, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20, 66–81.
- Fielding, R. (2011). 'I sort of feel like I'm a part of France as well': Student perspectives of bilingual identity. *Babel*, 46 (1), 13–21.
- From, T. (2020). *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Forss, P., & Granvik-Salo, B. (1996). "Han far inte vilse, han blir inte vilsen på två språk": Kaksikielisyys lapsen silmin. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/70328>
- Gudykunst, W., & Schmidt, K. L. (1987). Language and ethnic identity: An overview and prologue. *Journal of Language and Social Psychology*, 6 (3 & 4), 157–170.
- Gyekye, M., & Ruponen, U-M. (2018). Suomi toisena kielenä: Oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityjiskasvatus*. PS-kustannus.
- Hall, E. (2009). Mixed messages: The role and value of drawing in early education. *International Journal of Early Years Education*, 17 (3), 179–190.
- Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. [Väitöskirja, Oulun Yliopisto].
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn951426648X.pdf>
- Hassinen, S. (2004). Simultaaniin kaksikielisyteen kasvaminen. *Virittäjä* 2, 241–262.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Pennsylvania University Press.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Iskanius, S. (2006). *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13433/9513925234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Javor, R. (2017.) Bilingualism. Theory of Mind and Perspective-Taking: The Effect of Early Bilingual Exposure. *Psychology and behavioral sciences*, 5(6), 143-148.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen viestinnän kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2011). Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* (s. 8-33). Finn Lectura.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Gaudeamus.
- Kingelin-Orrenmaa, Z. (2019). *Tammerfors som svensk språk: en etnografisk studie av språkpolicy som praktiker, processer och val i svenska rum i det inre av Finland*. [Väitöskirja, Uleborgs universitet].
- Kyrönlampi-Kylmänen, T., & Määttä, K. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, 6, 87-93.
- Kääriä, S. (2004). *Koululaisten ajatuksia Suomen kaksikielisyydestä*. [Pro gradu, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.975687>
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s. 28-45). PS-kustannus.
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.975687>
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - Tulkinta - Ymmärtäminen* (s. 163-194). Lapin yliopistokustannus.
- Llamas, C., & Watt, D. (2010). Introduction. Teoksessa C. Llamas, & Watt, D. (toim.), *Language and Identities* (s. 1-5). Edinburgh University Press.

- MacKey, W-F. (2000). The description of bilingualism. Teoksessa L. Wei. (toim.), *The Bilingualism reader* (s. 22–50). Routledge.
- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutusja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Martinovic, I., & Altarriba, J. (2012). Bilingualism and Emotion: Implications for Mental Health. Teoksessa K. Bhatia, T., & C. Ritchie (toim.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (s. 292- 322). Blackwell Publishing.
- Niinisalo, P., & Rinneaho, M. (2015). *Venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito ja siihen kytkeytyvät tekijät*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46405/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201506242427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nikula, T., & Kääntä, L. (2011). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* (s. 49-68). Finn Lectura.
- Niskanen, S. (2008). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofian traditio. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-Ymmärtäminen* (s. 89-114.). Lapin yliopistokustannus.
- Norton. B., & Toohey, K. (2002). Identity and language learning. Teoksessa R-B. Kaplan (toim.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (s. 115-123). Oxford University Press.
- Oliva, M-E. (2017). A healing journey of the bilingual self: In search of the language of the heart. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 334-347.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016: 1*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a*. Opetushallitus.

- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuus kasvatustapa päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsingin yliopisto.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. Teoksessa A. Pavlenko (toim.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (s. 1-33). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 147-164.
- Peltola, M. (2020). *Samanlaisia ja erilaisia - Sosiologisia näkökulmia maahanmuuttotilanteisiin perheisiin*. [Suullinen esitys]. Verkkoluento.
- Pennanen, A. (2010). *Venäläistaustaisten lasten arki ja monikulttuurinen identiteetti suomalaisessa päiväkodissa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26702/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201103231921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perttula, J. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - Tulkinta - Ymmärtäminen*. Lapin yliopistokustannus.
- Pitkänen-Huhta, A. (2011). Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* (s. 88-104). Finn Lectura.
- Roos, P., & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 3, 27-47.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22-57). Vastapaino.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.

- Silvén, M. (2021). *Monikielinen kehitys ja sen tukeminen varhaislapsuudessa: Kielten kehitys on biologisesti ja sosiaalisesti säädeltyä*. [Suullinen esitys]. Luentotalenne.
- Silvén, M. (2021). *Monikielinen kehitys ja sen tukeminen varhaislapsuudessa: Kulttuuri, kieli ja identiteetti*. [Suullinen esitys]. Luentotalenne.
- Silvén, M. (2021). *Monikielinen kehitys ja sen tukeminen varhaislapsuudessa: Sama lähtötaso – suurempi kirjo?* [Suullinen esitys]. Luentotalenne.
- Silvén, M., Voeten, M., Anna, K., & Lundén, M. (2014). Speech perception and vocabulary growth: A longitudinal study of Finnish-Russian bilinguals and Finnish monolinguals from infancy to three years. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 323-332.
- Tuckman, B-W., & Harper, B-E. (2012). *Conducting Educational Research*. (6. painos). Rowman & Littlefield Publishers.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus.
- Turtiainen, P. (2001). *Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut*. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.), *The bilingualism reader* (s. 3–25). Routledge.
- Wilson, C. & Powell, M. (2001). *A guide to interviewing children: Essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers*. Allen and Unwin.
- Wood, E., & Hall, E. (2011). Drawings as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education*, 19 (34), 267-281.
- Xue, F., & Han, B. (2014). From conflicts to integration: An empirical study on Chinese EFL learners' construction of bilingual identities. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (5), 1160-1066.
- Ylänkö, M. (2017). *"Bilingual is our identity." Exploring identity construction in bilingual families*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän Yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53779/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705032178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LIITTEET

Liite 1. Haastatteluteemat ja -kysymykset

Haastattelutilanteen alussa kysytään lapselta suostumus haastatteluun. Selitetään hänelle vielä, mitä tällä tutkimuksella haetaan ja kuinka haastattelu tulee etenemään. Kerrotaan myös, mitä kaksikielisyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa. (Taustatietona merkitään lapsen ikä.) Näiden jälkeen pyydetään lasta aloittamaan piirustuksen teolla:

”Ennen varsinaista haastattelua pyytäisin sinua tekemään piirustuksen. Saat valita vapaasti kaksi värikynää. Valitse yksi värikynä suomen kielelle ja erilainen värikynä venäjän kielelle. Tässä on Sinulle paperi. Tässä paperin ylä laidassa on ihminen. Paperin alaosa on jaettu kahteen osaan. Voit piirtää toiseen lokeroon sellainen tilanteen, jossa käytät venäjän kieltä. Toiseen lokeroon voit piirtää tilanteen, jossa käytät suomen kieltä. Samalla kun piirrät, voit yrittää pohtia, missä kohtaa kehossa sinulla tuntuu, kun käytät kyseistä kieltä. (Lapselle annetaan aikaa tehdä piirustukset)

Nyt seuraavaksi saat värittää tähän ihmiseen sillä toisella värillä ne alueet, joissa se kieli kehossa tuntuu, ja vastaavasti toisella värillä toiselle kielelle kuuluvat alueet. Saat toki käyttää molempia värejä samassakin alueessa.”

Piirrettyään piirustuksensa valmiiksi lapsi saa kertoa piirtämästään (ja se kirjoitetaan ylös paperin toiselle puolelle). Tämän jälkeen siirrytään haastattelukysymysten pariin.

TEEMA 1 LAPSEN KOKEMUS OMASTA KIELITAITOSTAAN

- Kuinka sinä kuvailisit omaa kielitaitoasi molemmilla kielillä? Osaatko puhua kummallakin kielellä yhtä hyvin vai tuntuuko toinen kieli vahvemmalta kuin toinen?
- Millaisissa tilanteissa suomen kieli ja venäjän kieli on vahvempaa/heikompa (puhuessa, kirjoittaessa, ymmärtämisessä)?
- Millaisissa tilanteissa sinulla on ollut haasteita tai ongelmia venäjän ja/ tai suomen kielen kanssa? Onko sinun esim. ollut vaikea ymmärtää tai onko jonkun toisen ollut vaikea ymmärtää sinua?
- Millä tavalla sinä tunnet ja koet olevasi kaksikielinen?
- Miten sinä kuvailisit omaa kaksikielisyttäsi?

TEEMA 2 KIELTEN KÄYTTÄMINEN

- Missä tilanteissa puhut venäjää/suomea? Keiden ihmisten kanssa käytät venäjää/suomea?

- Vaihdatko kesken keskustelun joskus kieltä? Huomaatko itse aina, kun se tapahtuu? Kenen kanssa näin saattaa käydä?
- Mitä kieltä puhut kotona? Kuinka ja millä kielellä kotona puhutte toisille perheenjäsenille?
- Mitä kieltä käytät kodin ulkopuolella? Kavereiden kanssa, matkustellessa?
- Kummalla kielellä ajattelet, vai vaihtuuko se tilanteen mukaan?

TEEMA 3 TUNNEKIELI

- Kummalla kielellä tunnet voimakkaammin tunteita? Vai onko sillä sinulle eroa?
- Yhdistyykö jompikumpi kieli johonkin tiettyyn tunteeseen (kuten ilo, suru, viha) tai sen ilmaisuun? Kumpaan kieleen? Mitä luulet, mistäköhän se johtuu?
- Jotkut tutkimukset ovat osoittaneet, että äidin kieli on lapsen tunnekieli, oletko iste kokenut näin tai mitä ajattelet tästä?

TEEMA 4 ASENTEET KIELIÄ JA KAKSIKIELISYYTTÄ KOHTAAN (sekä omat että muiden)

- Kuinka kuvailisit omaa suhtautumistasi suomen ja venäjän kieleen? Mitä ajattelet näistä kielistä?
- Miltä sinusta tuntuu, kun osaat kahta kieltä ja olet kaksikielinen sen sijaan, että osaisit vain yhtä kieltä?
- Mitä se merkitsee sinulle, että osaat puhua kahta kieltä?
- Mitä venäläiset ystäväsi ajattelevat siitä, että puhut suomea, tai vastavasti suomalaiset ystäväsi, että puhut venäjää? Mitä muut ajattelevat kaksikielisyydestäsi?
- Koetko olevasi erilainen kuin ystäväsi, jotka osaavat vain yhtä kieltä? Millä tavalla ja miltä se tuntuu?
- Onko sinulla muita kaksikielisiä kavereita?