

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Ullakonoja, Riikka; Nieminen, Lea; Haapakangas, Eeva-Leena; Huhta, Ari; Alderson, Charles

Title: Kaksikieliset oppilaat suomea ja venäjää kirjoittamassa : minun rakkaus väri - valeasininen ja violetti

Year: 2012

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 2012

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Ullakonoja, R., Nieminen, L., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., & Alderson, C. (2012). Kaksikieliset oppilaat suomea ja venäjää kirjoittamassa : minun rakkaus väri - valeasininen ja violetti. In L. Meriläinen, L. Kolehmainen, & T. Nieminen (Eds.), *Monikielinen arki* (pp. 113-134). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 70. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60034>

**Riikka Ullakonoja, Lea Nieminen, Eeva-Leena Haapakangas,
Ari Huhta & J. Charles Alderson***

Jyväskylän yliopisto; *Lancasterin yliopisto

Kaksikieliset oppilaat suomea ja venäjää kirjoittamassa: *Minun rakkaus väri – valeasininen ja violetti*

The present study focuses on Russian-Finnish bilingual pupils' writing performances which were evaluated on the Common European Framework of Reference scale by three raters. The aim is to investigate how the pupils differ in their two languages in writing. In addition to CEFR-ratings we attempt to characterize the pupils' performances on a more qualitative level as well as to describe their background in order to understand the reasons behind the level of their performances. Especially the pupils performing poorly in both languages are discussed. The results show that growing to become bilingual is complex: in addition to speaking Russian at home, the immigrant pupils should also read and write in Russian in order to become equally fluent in those skills. Also, we suggest that bilingual pupil's writing performance in both languages should be evaluated at school, in order for teachers to better understand and diagnose the pupil's problems in learning to read.

Keywords: heritage language, bilingualism, writing, CEFR

1 Johdanto

Toisella ja vieraalla kielellä kirjoittamista on tutkittu varsin paljon eri näkökulmista. Sen sijaan koti- eli perintökielellä (*heritage language*) kirjoittaminen on ollut tutkimuksen kohteena huomattavasti harvemmin. Tässä artikkelissa yhdistämme sekä koti- että toisella kielellä kirjoittamisen ja tarkastelemme kaksikielisten koululaisten suomen ja venäjän kielellä kirjoittamia tekstejä rinnakkain rakentaaksemme tätä kautta kuvaa heidän kirjoittamistaidoistaan. Samalla paneudumme äidinkielen, kotikielen ja toisen kielen käsitteisiin sekä niiden yksilökohtaisiin päällekkäisyyksiin ja rinnakkaisuuksiin. Tarkasteltavat kirjoitelmat ovat osa toisen ja vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen diagnosointiin keskittyvän DIALUKI-hankkeen (www.jyu.fi/dialuki) ensimmäisen osatutkimuksen aineistoa.

Tutkimukseen osallistui lukuvuonna 2010–11 kaikkiaan 78 venäläis-suomalaista oppilasta yläkouluissa eri puolilla Suomea. Heistä 71 kirjoitti sekä suomen- että venäjänkielisen tekstin, joita tässä tutkimuksessa tarkastelemme. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää yleiseurooppalaiseen viitekehysten (EVK) kriteerien avulla, millainen on saman oppilaan kirjoitelmien taitotaso eri kielissä. Toinen tavoitteemme on etsiä erityisesti kaksikielisyyden näkökulmasta erilaisia kirjoittajaprofiileja ja luonnehtia niille tyypillisiä piirteitä. Lopuksi vielä pohdimme, miten oppilaiden ja heidän vanhempiansa antamat taustatiedot voisivat valaista tai jopa selittää erikielisten kirjoitelmien taitotasoa.

Kirjoittajat ovat suomalaista yläkoulua käyviä oppilaita, joiden pääasiallinen koulukieli on suomi mutta joiden kotikielenä on ainakin osittain venäjä. Kyseessä on niin suomen kuin venäjänkin taidoiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä: osa oppilaista on syntynyt Suomessa, osa käynyt niin suomen- kuin venäjänkielistäkin koulua saman verran ja osa muuttanut Suomeen vasta viimeksi kuluneen vuoden aikana. Äidinkielekseen oppilaat ovat itse määritelleet venäjän, suomen tai molemmat kielet. Suomen kieli voi siis olla kirjoittajille joko äidinkieli tai toinen kieli. Tätä taustaa vasten on luonnollista, että esille nousevat kaksikielisyyden ja kaksiliteraisuuden (*biliteracy*) kysymykset sekä pohdinnat kotikielen suhteesta muihin kirjoittajien osaamiin kieliin.

2 Näkökulmia kahdella kielellä kirjoittamiseen

2.1 Äidinkieli – kotikieli – toinen kieli

Venäjä yhtenä kotikielenä on monen suomalaista koulua käyvän lapsen ja nuoren arkipäivää, ovathan venäläiset Suomen suurin maahanmuuttajaryhmä ja venäjää puhuu Suomessa äidinkielenään noin 50 000 ihmistä (Alanen 2009). Siitä, että arjessa on mukana useita kieliä, joita käytetään aktiivisesti rinnan eikä vain esimerkiksi opiskella koulussa toisena tai vieraana kielenä, avautuu monenlaisia näkökulmia kaksi- ja monikielisytyteen. Kyse on mm. kielten keskinäisistä suhteista, niiden funktioista sekä kunkin kielen alasta yksilön elämässä. Kyse on myös ihmisen itsensä suhteesta näihin kieliin ja tämän suhteen rakentumisesta sekä oman äidinkielen tai -kielten määrittelystä. Nämä näkökulmat on syytä ottaa huomioon, kun tarkastellaan kaksi- ja monikielisten oppilaiden kielellisiä tuotoksia sen sijaan, että etsitään vain yhtäläisyyksiä tai poikkeamia yksikielisten tuotoksiin verrattuna.

Kotikielen puhujat ovat kaksi- tai monikielisiä henkilöitä, jotka ovat kasvaneet maahanmuuttajaperheissä ja omaksuneet kasvuympäristönsä näkökulmasta vähemmistökieltä (mm. Montrul 2011). Monenlaiset sosiolingvistiset, kulttuuriset ja koulutukselliset tekijät aiheuttavat kuitenkin sen, että kotikielestä saatu syötös ei vastaa määrältään ja laadultaan yksikielisesä ympäristössä kasvavan lapsen saamaa syötöstä. Niinpä Suomessa puolet elämänsä eläneen 15-vuotiaan venäläistaustaisen nuoren venäjän taito ei ole samanlainen kuin hänen pietarilaisen ikätoverinsa. Valtaosalle kotikielen natiivinomainen, laaja-alainen taito jää saavuttamatta, koska omaksuminen on epätäydellistä tai keskeytyy kokonaan. Kotikielen taidossa on myös varsin suuria yksilöeroja, minkä vuoksi puhujat muodostavat varsin heterogeenisen ryhmän. (Polinsky 2008; Montrul 2011.)

Sen lisäksi, että kotikielen ja äidinkielen välillä on rajanvetoa, kotikieli rinnastuu toisinaan myös toiseen tai vieraaseen kieleen, jota opetetaan koulussa tai omassa kieliyhteisössä. Tässäkin tutkimuksessa mukana olevista koululaisista useat ovat osallistuneet tai osallistuvat venäjän opetukseen suomalaisessa koulussa. Carreira (2004) on koonnut kriteerejä, joiden pohjalta kotikielen oppijoita voidaan määritellä. Kieliyhteisön näkökulmasta oppi-

ja voi olla potentiaalinen kielen säilyttäjä erityisesti tilanteissa, joissa kotikieli on uhanalainen kieli. Yhteisö haluaa säilyttää kielensä, jota valtakieli uhkaa, ja siksi kotikielen opetukseen halutaan panostaa. Tällöin jokainen kotikielen oppija on yhteisölle tärkeä. Toisaalta kotikielen oppijaksi voidaan katsoa henkilö, jolla on jonkinlainen henkilökohtainen yhteys opiskelemaansa kieleen. Hänellä kielenopiskelu vahvistaa joskus jo kovin ohueksi käynnyttä yhteyttä esimerkiksi isovanhempien kieleen ja kulttuuriin. Kolmas ja tiukin kotikielen oppijan määritelmä korostaa jo olemassa olevaa kotikielen taitoa: kyse on yleensä oppijan ensikielstä, jota hän puhuu tai ainakin ymmärtää, ja oppija on jossain määrin kaksikielinen valtakielessä ja kotikielessään. (Carreira 2004.)

Nyt tutkittavana olevat yläkoululaiset täyttävät ainakin kaksi viimeksi mainittua kotikielenoppijan kriteeriä. Tutkimuksessa mukana olevat nuoret ovat kasvaneet kokonaan tai osan elämästään ei-valtakielisessä kodissa, he puhuvat ja ymmärtävät kotikieltään ja ovat kaksikielisiä koti- ja valtakielessä. Heillä kotikielen oppiminen vahvistaa yhteyttä omaan taustaan. Sen sijaan kielen säilyttämisen näkökulma ei liene relevantti tässä yhteydessä, koska venäjän kielellä ja kulttuurilla on vankka asema globaalisti, vaikka se Suomessa onkin selkeästi vähemmistössä.

2.2 Kaksikielisyys – kaksiliteraarisuus

Kaksikielisyys vaikuttaa lasten tekstitaitojen oppimiseen, mutta vaikutussuhde ei aina ole yksinkertainen tai yksiulotteinen (Bialystok 2002). Kaksikielisyys ei automaattisesti tarkoita sitä, että kielen kaikilla osa-alueilla oltaisiin kaksikielisiä tai että kahden kielen taito samalla osa-alueella olisi tasavertainen. Suullista taitoa ei välttämättä seuraa luku- ja kirjoitustaito. Kaksiliteraarisuus voidaankin nähdä jatkumona, jonka toisessa ääripäässä ovat molempien kielten tekstitaitoja erinomaisesti hallitsevat kaksikieliset ja toisessa ääripäässä ne kaksikieliset, jotka käyttävät toista kieltään lähinnä vain suullisesti (Chevalier 2004).

Valtaosa kahdella kielellä kirjoittamista koskevasta tutkimuksesta on tehty toisen tai vieraan kielen näkökulmasta. Mylesin (2002) mukaan suuri osa tästä tutkimuksesta on pohjautunut äidinkielellä kirjoittamisen tutkimusmalleihin. Nämä mallit ovat vaikuttaneet suuresti toisella kielellä kirjoit-

tamisen teorian kehitykseen ja myös kirjoittamisen opetukseen. Lähtökohdiltaan toisella kielellä kirjoittajat kuitenkin poikkeavat paljon äidinkielellä kirjoittajista: suppea sanavarasto sekä rajalliset tiedot kielen rakenteesta ja sisällöstä voivat rajoittaa suoriutumista, eivätkä kirjoittamisen konventiotkaan ole aina tuttuja. Tämän lisäksi äidinkielellä kirjoittamiseen pohjautuvat mallit eivät ota huomioon kielitaidon kehitystä, joka myös on toisella kielellä kirjoittamisen kannalta hyvin olennainen tekijä. (Myles 2002.) Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että kirjoitusprosessit ovat hyvin samankaltaisia riippumatta siitä, ovatko kirjoittajat yksikielisiä, toisella kielellä kirjoittavia vai kaksikielisiä (Fitzgerald 2006).

Erityisesti kaksikielisten luku- ja kirjoitustaidon tutkimuksessa on keskitytty varhaisen kielitaidon omaksumiseen, jolloin tutkimuksiin on kerätty osallistujia koulujen alaluokilta (Fitzgerald 2006; Danzak 2011). Vanhempi lapsia käsittelevissä tutkimuksissa sen sijaan pääpaino on ollut lähinnä englantia vieraana kielenä opiskelevissa koululaisissa (Fitzgerald 2006). Kiinnostus on siis kohdistunut enimmäkseen toiseen tai vieraaseen kieleen eikä niinkään kaksikielisen oppijan äidinkieleen tai kotikieleen. Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu ensikielen merkittävyys myös toisen kielen kirjoitustaitojen kannalta. On olemassa todisteita mm. siitä, että murrosikäiset kaksikieliset oppilaat voivat siirtää ensikielessä oppimiaan oikeinkirjoitus- ja merkityksenantotaitoja sekä tekstintuottamisen kykyjä toiseen kieleen (Fitzgerald 2006). Jos ensikieli on hyvin hallussa, lapsi ja nuori voi turvautua näihin taitoihinsa erityisesti toisella kielellä kirjoittamisen alkuvaiheessa. Niinpä heikko kotikielen kirjoitustaito usein heijastuu myös huonona toisen kielen kirjoitustaitona. Jos kaksikielinen on saavuttanut molemmissa kielissään hyvän kirjoitustaidon, ne etenevät toisistaan itsenäisemmin kuin taitojen alkuvaiheessa. (Danzakin 2011 mukaan Lanauze & Snow 1989.)

Kotikielen taito ja käytön laajuus heijastuvat lasten ja nuorten kotikielisiin kirjoitelmiin. Protassova (2004: 224–233) on todennut, että Venäjän ulkopuolella asuvat, venäjää kotikielensä puhuvat lapset tekevät venäjän kielessä kirjoitusvirheitä, jotka liittyvät heidän kovin vähäiseen kokemukseensa kirjallisesta venäjän kielestä. Se näkyy mm. ääntämyksen mukaisena oikeinkirjoituksena sekä venäjän ja suomen aakkostojen sekoittumisena. Lisäksi vaikeuksia ilmenee välimerkkien käytössä, sanojen yhteenkirjoituk-

nessa ja sanavalinnoissa. Myös Chevalier (2004) on todennut, että kotikielen puhujat, joilla on vain hyvin vähän kokemusta kirjallisesta kielestä, pyrkivät kirjoittamaan samalla tavalla kuin puhuvat. Monet heistä ovat hyvin tietoisia puhutun ja kirjoitetun kielen erosta, mutta selkeä eronteko rekisterien välillä on heille kuitenkin vaikeaa (Callahan 2010). Lisäksi helposti saatavilla oleva kirjallinen materiaali saattaa olla heikko malli: esimerkiksi Loewen (2008) on kiinnittänyt huomiota siihen, että suosituilla venäjänkielillä verkkosivuilla oikeinkirjoitus noudattaa paikoitellen enemmän ääntämystä kuin oikeinkirjoitusstandardeja. Protassovan (2008) mukaan Suomessa asuvat, venäjää kotikielenään puhuvat oppilaat saavat vaikutteita suomen ja englannin kielistä kaikilla kielen osaamisen tasoilla. Opetellessaan kirjoittamaan suomeksi he saattavat pohtia, miten venäjänkielinen sana kirjoitettaisiin tai äännettäisiin suomeksi, ja sitten translitteroivat sanan. (Protassova 2008.) Suomenkielisissä teksteissä venäjänkieliset maahanmuuttajat käyttävät runsaasti myös puhekielisyyksiä. Sama ilmiö tosin esiintyy suomalaistenkin nuorten teksteissä erityisesti pronominien käytössä sekä subjektin ja verbin kongruenssissa. (Kalliokoski 1996.) Niinpä ilmiö saattaakin liittyä kirjoittajien ikään tai yleisempään kirjoitetussa kielessä meneillään olevaan murrokseen (esim. erilaisten ”standardien” syntyyn) eikä pelkästään kielitaustaan.

Kaksikielisten lasten ja nuorten tekstitaidoissa ei ole kyse vain kirjoittamisen osaamisesta. Kyse on aina myös kielitaidosta. Usein tutkimuksissa pelataankin toisella kielellä kirjoittajan taitoja yksikielisen taitoihin, ja tulokseksi on tällöin lista kirjoitelmien virheitä ja poikkeamista yksikielisten kirjoitelmiin verrattuna. Esimerkiksi Kalliokoski (1996) on havainnut venäjänkielisten maahanmuuttajien suomenkielisissä teksteissä puutteita adjektiivin rektiassa, vokaalin keston merkinnässä (erityisesti lopputavussa), objektin sijamuodossa, postpositiorakenteissa, sanajärjestyksessä, astevaihtelussa, konjugaatiossa ja numeruksessa. Kielen rakenteiden lisäksi tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu sanaston hallintaa ja kehittymistä mm. toisella kielellä kirjoittamisen eri kehitysvaiheissa (esim. Milton 2009).

Kielitaitoon liittyvät myös kirjoittajan käyttämät erilaiset strategiat, joilla hän selviää ongelmatilanteista eteenpäin. Llach (2010) on luokitellut toiskielisistä kirjoitelmista löytyneitä sanastonkäyttöstrategioita tilanteissa, joissa oppilas ei ole tiennyt oikeaa sanaa (*lexical gap filling*). Strategiat poh-

jautuvat joko ensikieleen tai toiseen kieleen, ja ne voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Llachin havaitsemia strategioita olivat **lainaus** ensikielestä, toista kieltä mukaileva **fonologinen/foneettinen muunnos/väännös** ensikielen sanasta, **käännöslaina**, muodoltaan (esim. *karja pro kirje*) tai merkitykseltään **lähisanan** (*soida – soittaa*) **käyttö**, merkitykseltään **yleistävän sanan käyttö** (*mennä, tehdä, olla, asia, juttu* täsmällisemmän sanan sijaan) sekä **kiertoilmaus**. Llachin tarkastelutapa ottaa huomioon kirjoittajan molemmat kielet ja niiden tarjoamat resurssit. Tällaista yksilön kielten keskinäistä vuorovaikutusta huomioon ottavaa tutkimusta tarvitaan kuitenkin lisää kirjoittamisen saralla (ks. esim. Danzak 2011). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa pyritään käsittelemään kaksikielisten oppilaiden kotikielen ja toisen kielen keskinäistä suhdetta, jotta oppilaiden kirjoitustaidoista saataisiin laajempi ja moniulotteisempi kuva.

3 Aineisto ja analysointimenetelmät

Kirjoittajat (36 tyttöä ja 35 poikaa) olivat 13–17-vuotiaita suomalaisten koulujen oppilaita, jotka osallistuivat suomen kielen opetukseen joko valmistavassa opetuksessa, suomi toisena kielenä -tunneilla tai suomi äidinkielenä -opetuksessa. Oppilaista 77 % oli saanut venäjän opetusta ja 61 % oli käynyt venäjänkielistä koulua joko Suomessa tai Venäjällä. Lähes kaikki olivat ilmoittaneet äidinkielekseen venäjän tai suomen ja venäjän, ja kaikissa perheissä käytettiin venäjää ainakin yhtenä kielenä. Maahanmuuttajia oppilaista oli 73 %, loput 27 % olivat syntyneet Suomessa.

Oppilaat kirjoittivat yhden mielipidetekstin sekä suomeksi että venäjäksi. Venäjäksi he kirjoittivat valintansa mukaan joko aiheesta ”Kouluruoka on hyvää!” tai ”Nuoret kesätöihin!”. Suomessa jo pitempään asuneet oppilaat saivat valita suomenkielisen kirjoitelmansa aiheeksi joko ”Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla koulussa” tai ”Kännykät pois kouluista!”. Suomessa enintään vuoden asuneille oppilaille annettiin helpompi suomen kielen tehtävä. Siinä oppijan piti vastata suomalaiselta ystävältä saamaansa viestiin ja kertoa, mistä erilaisista jokapäiväiseen elämään liittyvistä asioista hän pitää (värit, ruoka, laulu tai laulaja / bändi) ja miksi. Myös tässä tehtävässä oli siis kyse mielipiteen ilmaisemisesta ja sen perustelemisesta.

Kirjoitelmien analyysi koostui neljästä vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa kirjoitelmat arvioitiin EVK:n avulla. Arviointiasteikko on laadittu Jyväskylän yliopistossa toisen kielen kirjoittamista tutkivissa Cefling- ja Topling-hankkeissa, joissa sitä on jo menestyksellisesti käytetty (Alanen, Huhta & Tarnanen 2010). Asteikko koostuu seitsemästä EVK:n kirjoittamisen eri puolia käsittelevästä taitotasokuvauksesta; kuvausten avulla arvioija antaa kirjoitelmalle yhden yleisarvion EVK:n 6-portaisella asteikolla (A1–C2); on myös mahdollista arvioida kirjoitelma alle A1-tasoiseksi. Taitotasoarvioinnin tarkoituksena oli muodostaa yleiskuva kaikista kirjoitelmista mutta myös saman kirjoittajan erikielisten kirjoitelmien suhteesta.

Kaikki kirjoitelmat kolmoisarvioitiin. Kaksi syntyperäistä suomalaista, venäjää hyvin osaavaa henkilöä arvioi kaikki suomen- ja venäjänkieliset suoritukset. Tehtävään osallistui lisäksi kaksi muuta kokenutta arvioijaa: yksi syntyperäinen venäläinen arvioi kaikki venäjäksi kirjoitetut tekstit ja yksi suomalainen kaikki suomenkieliset tekstit. Jotta arviointi olisi mahdollisimman luotettava, arvioijat kokoontuivat keskustelemaan kriteereistä ja tarkastelemaan esimerkkejä eritasoisista kirjoitussuorituksista ennen kirjoitelmien arviointia. Facets-ohjelman avulla jokaiselle kirjoitelmalle määriteltiin kolmen arvion pohjalta lopullinen taitotaso. Facets-ohjelma selvittää tilastollisesti arvioijien johdonmukaisuutta sekä arviointilinjaa ja ottaa nämä huomioon lopullisen taitotason määrittelyssä. (Linacre 2009). Analyysin avulla voidaan päätellä kirjoitelmien taso luotettavammin kuin laskemalla arvosanoista matemaattinen keskiarvolla tai mediaani. Facets-analyysi osoittaa myös sen, toimivatko arvioijat tarpeeksi johdonmukaisesti, jotta heidän arviointeihinsa voidaan luottaa.

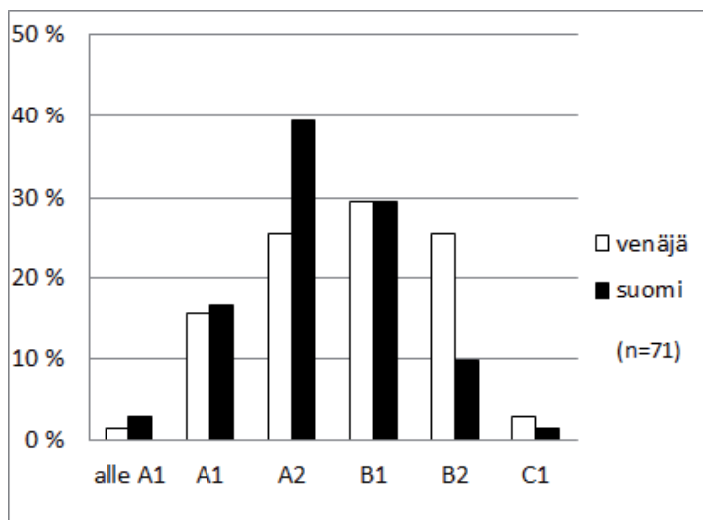
Toisessa analyysivaiheessa kirjoitelmista etsittiin sellaisia kielellisiä piirteitä, jotka implikoivat kirjoittajan kaksikielisyyttä. Tässä vaiheessa kirjoitelmien saama taitotaso ei ollut piirreanalysoijien tiedossa. Piirteet luokiteltiin fonologisiin, morfologisiin, syntaktisiin, leksikaalisiin ja tyylillisiin seikkoihin. Lisäksi kirjoitelmista kirjattiin ylös muita huomioita. Kolmannessa analyysivaiheessa kirjoitelmat ryhmiteltiin siten, että kunkin oppilaan saamia taitotasoarviota molemmissa kielessä verrattiin toisiinsa. Näin saatuihin taitotasoprofiileihin yhdistettiin kirjoitelmista havaitut kielelliset piirteet.

Neljännessä analyysivaiheessa edellä muodostettuja kirjoittajaprofiileja peilattiin taustatietoihin, jotka oli kerätty oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kyselylomakkeilla. Kyselyihin oli ollut mahdollista vastata joko suomeksi tai venäjäksi. Taustakyselyissä selvitettiin mm. luku- ja kirjoitusharrastuneisuutta, kielitaitoa, äidinkieltä, perheen käyttämiä kieliä, Suomessa asuttua aikaa, vanhempien koulutustaustaa jne. Taustatietojen avulla pyrittiin osaltaan etsimään selityksiä profilien muotoutumiselle.

4 Tulokset

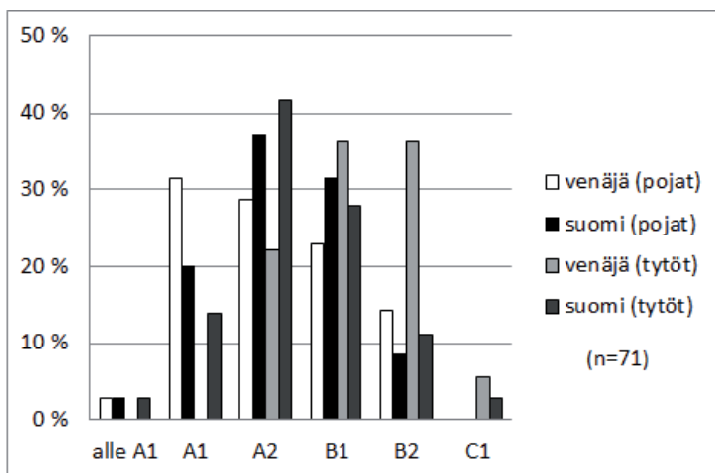
4.1 Kirjoitelmien taitotasot

Molemmissa kielissä kirjoitelmat sijoituivat taitotasolle alle A1–C1, kuten kuvio 1 osoittaa. Yleisimmät tasot olivat A2 ja B1. Kuviosta näkyy myös, että oppilaiden erikieliset kirjoitelmat jakautuivat arvosanojen kesken eri tavoin. B1-tasolla kielet olivat tasavertaisia. Alemmilla tasoilla (alle A1–A2) suomenkielisiä kirjoitelmia oli enemmän mutta ylempillä tasoilla (B2–C1) osat vaihtuivat venäjänkielisten kirjoitelmien eduksi.



KUVIO 1. Kirjoitelmien Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot.

Koska mm. PISA-tulokset ovat osoittaneet tyttöjen olevan poikia parempia lukutaidossa (Sulkunen ym. 2010), halusimme tarkastella, löytyykö samanlainen ero myös kirjoittamisessa. Kuvio 2 osoittaa, että tytöt olivat poikia vahvempia molemmissa kielissä. Venäjässä kaikki tytöt olivat saaneet vähintään taitotason A2 ja jotkut tason C1 molemmissa kielissä, kun taas pojista kukaan ei ollut yltänyt C1-tasolle kummassakaan kielessä.



KUVIO 2. Tyttöjen ja poikien kirjoitelmien taitotasoarvot.

Kuviosta 2 voi havaita myös sen, että tytöillä ja pojilla kielten keskinäinen suhde näytti olevan erilainen. Pojilla näyttäisi suomi hienokseltaan ohittaneen venäjän, kun taas tytöillä venäjä oli vahvempi kirjoituskieli. Aineistomme taitotasovertilau tuo siis esille saman, mitä aikaisemmatkin tutkimukset: kotikielen puhujat ovat kielitaidoltaan monessa suhteessa hyvin heterogeeninen joukko.

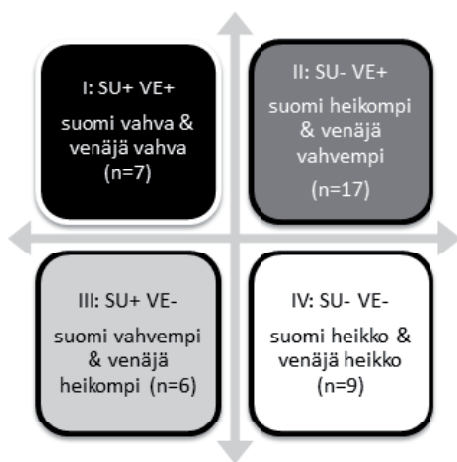
4.2 Kirjoittajaprofiilit

4.2.1 Taitotasoryhmät

Koska olemme kiinnostuneita erityisesti yksittäisten oppilaiden kaksiliteraarisuuden tasosta (Chevalier 2004), vertasimme kunkin oppilaan saamia taito-

tasoarvioita venäjässä ja suomessa. Vertailun perusteella valitsimme lähempään tarkasteluun oppilaat, jotka olivat tasavertaisia molemmissa kielissä tai joiden saamat kirjoitelma-arviot erosivat suuresti eri kielissä. Valikoituneet oppilaat (n=39) luokiteltiin neljään ryhmään (ks. kuvio 3) seuraavin kriteerein:

- ryhmä I: kirjoitelmat tasavertaisen hyviä molemmilla kielillä (tasot B1–B2)
- ryhmä II: venäjänkielinen kirjoitelma selvästi suomenkielistä parempi (arvioiden väliin jää vähintään yksi taitotaso)
- ryhmä III: suomenkielinen kirjoitelma oli selvästi venäjänkielistä parempi (arvioiden väliin jää vähintään yksi taitotaso)
- ryhmä IV: kirjoitelmat arvioitu yhtä heikoksi molemmissa kielissä (tasot A1–A2).



KUVIO 3. Tarkempaan tarkasteluun valikoituneet oppilasryhmät.

Seuraavassa tarkastelemme, minkälaiset kaksikielisyyttä implikoivat kielelliset piirteet liittyvät eri ryhmien teksteihin.

4.2.2 Suomi ja venäjä vahva -ryhmän kielelliset piirteet (ryhmä I)

Tämän ryhmän seitsemän kirjoittajaa saivat arvioiksi taitotason B1 tai B2 kummassakin kielessä. Kirjoitustaidon vahvuutta kuvasi myös näiden kirjoitelmien pituus. Suomeksi he kirjoittivat selkeää ja asiallista tekstiä. Kaksikie-

lisyy näkyi muutamissa puutteissa morfologian tasolla (*puhua omista tyttö asioita*) sekä käännoislainoissa. Esimerkiksi seuraava kirjoittaja käyttää sanaa *idea* merkityksessä 'ajatus' venäjän mallin mukaan ja *luulen, että se on hyvä* -rakennetta suomalaisemman *mielestäni se on hyvä* -rakenteen sijaan toteuttaen näin Llachin (2010) esittelemiä sanankäyttöstrategioita:

Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla Koulussa. Luulen, että se on hyvä idea. Koska tyttö luokissa, tytöt voisivat puhua omista tyttö asioita ja pojat omista asioita. [...] Luulen, että muille se idea olisi hyvä ja paha, mutta minä äänestän tyttöjä ja poika eri luokkiin! (B1)

Kirjoittajien venäjänkieliset tekstit olivat ytimekkäitä ja rakenteeltaan aiheeseen sopivia, ja kaksikielisyys näkyi satunnaisina kongruenssin (alla olevassa esimerkissä *a разных профессиях р.о. о разных профессий*) ja oikeinkirjoituksen poikkeamina. Vaikka seuraavan esimerkin kirjoittaja hallitseekin sanojen oikeinkirjoituksen melko hyvin, sanojen yhteenkirjoituksessa näkyy tottumus puhutun kielen käyttöön, esim. *По работать* (р.о. *поработать*), *былобы* (р.о. *было бы*) ja *не много* (р.о. *немного*). Nämä sanaliitot äännetään yhtenä foneettisena kokonaisuutena eli kyse on ääntämyksenmukaisesta kirjoittamisesta.

Мне кажется что работа летом, для молодёжи это хорошо. По работать несколько недель на каникулах, каждому былобы на пользу. От работ можно получить опыта в работе, а также узнать много нового а разных профессиях. А также заработать не много денег. (B1)
Minusta tuntuu että työ kesällä on hyväksi nuorille. Muutaman viikon työskentely lomalla olisi jokaiselle hyödyksi. Töistä voi saada työkokemusta ja lisäksi saada tietää paljon uutta eri ammateista. Ja lisäksi ansaita hieman rahaa.

Ensimmäinen ja kolmas sanaliitto kirjoitetaan yhteen (etuliite+pääsana), mutta *no* voisi muussa kontekstissa olla myös prepositio ja *не* kieltopartikkeli, jolloin ne kirjoitettaisiin erilleen pääsanastaan. Nämä havainnot tukevat mm. Protassovan (2004: 224–233) aiempia löydöksiä.

4.2.3 Suomi heikko, venäjä vahva -ryhmän kielelliset piirteet (ryhmä II)

Oppilaista 17 muodosti ryhmän, jolla venäjän kirjoitelmat arvioitiin selvästi paremmiksi kuin suomen eli arvioiden väliin jäi vähintään yksi taitotaso. Kir-

joitelmat jakautuivat eri taitotasoille seuraavasti: alle A1–B1 (1), A1–B1 (2), alle A1–B2 (1), A1–B2 (5), A2–B2 (7) ja A2–C1 (1).

Suomenkieliset kirjoitelmat sijoittuivat tasoille alle A1–A2. Kirjoitelmat, jotka arvioitiin alle A1 -tasolle, olivat hyvin lyhyitä ja vaikeasti ymmärrettäviä. Tasoilla A1 ja A2 kirjoittaminen oli jo enimmäkseen ymmärrettävää, vaikka puutteitakin esiintyi morfologian, syntaksin ja sanaston tasolla, kuten alla oleva esimerkkiteksti osoittaa. Syntaksin tasolla kaksikielisyys näkyi mm. *olla*-verbin puuttumisena, koska venäjässä ei preesensissä useinkaan käytetä *olla*-verbiä. Sanastosta esimerkiksi sopii *meloton*, joka on käännöslaina kännyköiden yhteydessä merkityksessä 'äänetön' käytettävästä venäjän *бесшумный*-sanasta (*meluton*). Käännöslainat olivat myös yksi Llachin (2010) mainitsemista strategioista, joita oppilas voi käyttää paikatakseen sanavarastonsa puutteita.

Mielestäni ei aina pitää pois päältä kännykän. kun Esim. kun äidillä tai isillä on tärkeää asiaa sulle. Vaikka veli tai sisko sairaalassa Jne. Mutta silti kyllä pitää laittaa kännykän meloton. Koska ääni voi häiritsee opetajalle tunnilla. (A2)

Tasojen B1–C1 venäjänkielisisissä kirjoitelmissa oppilaat perustelivat mielipiteensä selkeästi ja käyttivät useimmiten kontekstiin sopivaa tyyliä. Kuitenkin B1-tason kirjoitelmissa vähäinen kokemus kirjoitetusta venäjästä näkyi oikeinkirjoituksen poikkeamina ja puhekielisyysinä mm. sanajärjestyksessä ja joskus myös tyyliässä. Tämä havainto on linjassa aiempien tutkimusten (mm. Chevalier 2004; Protassova 2004: 224–233) tulosten kanssa.

у меня салаты да и рыбу я не ела ни когда., я попробовала и гуляла со своими друзьями Финами и они водили к себе домой (B1)
minusta salaattit joo ja kalaa en ole koskaan syönyt. , minä maistoin ja kun hengailin Suomalaisten ystäväni kanssa ja he veivät luokseen kotiin

Tasolla B2 kirjoittajat käyttivät monipuolista sanastoa ja kompleksimpia lauserakenteita. Teksti oli usein sidosteista ja melko idiomaattista, vaikka oikeinkirjoitusvirheitä esiintyikin jonkun verran.

Начнём с того, что это свои деньги, которыми молодые люди в праве распоряжаться так, как они захотят. Ведь всегда приятно осознавать тот факт, что материально ты от родителей не зависишь. Вторым не менее важным плюсом является ответственность или ложно сказать трудовая

самодисциплина. Ты всегда должен знать, что на работу оназдывать категорически нельзя, иначе за этим последуют серьезные последствия. (B2)

Aloitetaan siitä, että ne ovat omia rahoja, joiden käytöstä nuorilla on oikeus päättää, niin kuin haluavat. Onhan se aina mukavaa huomata se seikka, että et olekaan taloudellisesti vanhemmista riippuvainen. Toinen, ei yhtään sen vähemmän tärkeä etu on vastuullisuus tai voisiko sanoa työtsekuri. Sinun pitää aina tietää, että töistä ei missään nimessä voi myöhästyä, muuten siitä tulee vakavia seurauksia.

4.2.4 Suomi vahva, venäjä heikko -ryhmän kielelliset piirteet (ryhmä III)

Suomi vahva, venäjä heikko -ryhmässä (n=6) suomenkieliset kirjoitelmat olivat keskenään niin eritasoisia (A2–C1), että niistä ei pysty osoittamaan yhteisiä piirteitä. Tarkastelemme sen sijaan esimerkkien avulla ryhmän venäjänkielisiä kirjoitelmia. Kirjoitelmat jakautuivat taitotasolle seuraavasti: A2–alle A1 (1), B1–A1 (3), B2–A1 (1) ja C1–B1 (1).

Alle oleva alle A1 -tason kirjoitelma on hyvä esimerkki siitä, miten kokemattomuus venäjänkielisen tekstin kirjoittamisesta näkyi:

*МНЕ НРАВИТСЯ В СКОЛЕ ЕДА., ПАТАМУСТА АНА КУШНАЯ (alle A1)
minä tykkään koulussa ruuasta, koska se on maukasta*

Oppilas kirjoittaa lähes pelkästään isoilla kirjaimilla ja valtaosassa sanoista on vähintään yksi kirjoitusvirhe. Oppilas on kirjoittanut esimerkiksi ПАТАМУСТА-sanaliiton (p.o. *потому что*, 'koska') kaikki painottomat o:t a:na ja sanat yhteen. Tämä johtuu siitä, että painoton o lausutaan venäjässä a-maisena ääntenä ja nämä sanat lausutaan yhtenä foneettisena kokonaisuutena. Ääntämyksenmukainen kirjoitusasu on myös Protassovan 2004 (224–226) havaitsema kaksikielisille kirjoittajille tyypillinen piirre.

Myös A1-tasolle arvioiduissa kirjoitelmissa sanoja oli kirjoitettu ääntämystä noudattaen ja toisinaan lisäksi kyrillisiä ja latinalaisia aakkostoja sekoittaen. Seuraavassa A1-tason kirjoitelmassa esiintyy paitsi latinalainen u kyrilliikan seassa myös *что*-sanalle hyvin tyypillinen väärä kirjoitusasu *umo*, joka noudattaa täsmällisesti sanan ääntämystä. Lisäksi kirjoittaja hyödyntää monikielisyyttään ja lainaa tarvitsemansa sanan englannista (*free*):

Я хотелбе што еда былобы в кисно. Ну в школе нет и надо плотит за ето а если там попивана free то тагда былобы вкусная. (A1)

Minä haluaisin että ruoka olisi maukasta. Mutta koulussa ei ole ja siitä täytyy maksaa mutta jos siellä olisi free niin silloin olisi maukasta.

Tässä ryhmässä vain yksi kirjoitelma arvioitiin tasolle B1. Kirjoitelma on hyvä esimerkki siitä, kuinka suomalainen todellisuus näkyi venäjäksi kirjoitettaessa. Kirjoittaja puhui *vaaleansinisestä maidosta*, joka suomeksi voidaan ymmärtää tarkoittavan *rasvatonta maitoa* (samalla tavalla kun *punainen maito* tarkoittaa *täysmaitoa*). Venäjäksi *vaaleansininen maito* ei toimi samalla tavalla, koska Venäjällä pakkausten väri ei ole vakioitunut, eikä maidosta siksi voi käyttää pakkauksen väriin viittaavaa nimitystä:

Ещё мне не нравится галубое молоко и шкальный кетчуп. Иногда шкальная еда такая невкусная что приходится есть один хлеб с водой. (B1)

Lisäksi minä en tykkää vaaleansinisestä maidosta ja koulun ketsupista. Joskus kouluruoka on niin mautonta että ei voi syödä kun pelkkää leipää ja vettä.

4.2.5 Suomi heikko, venäjä heikko -ryhmän kielelliset piirteet (ryhmä IV)

Yhdeksän kirjoittajaa sai molemmilla kielillä kirjoitetuista teksteistä joko taitotasoarvion A1 tai A2. Kirjoitelmista näkyi heikko kielitaito kummassakin kielessä: kaksikielisyys ei tunnu antavan kirjoittajille ilmaisesursseja vaan päinvastoin vähentävän niitä. A1-tason kirjoitelmille oli molemmissa kielissä tyypillistä tekstien lyhyys ja merkityksen epäselvyys. Suomenkielisistä teksteistä puuttui verbejä kuten alla olevasta esimerkistä jo aiemmin mainittu *olla*-verbi. Venäjänkielisissä teksteissä oli puutteita verbin taivutuksessa ja oikeinkirjoituksessa. (Ks. esimerkit alla.)

Kyllä niile pitäis olla, koska voipisyntyä vaarallinen tilanne. paljon kännyköitä kuunella musiikki, videot. Kamerat ja muuta hauskaa. (A1)

Летом косяну в отель. На рыбалки, и на работу. там весело. ловить рыбу. косить траву. (A1)

Kesällä leikutan ruohoa hotellissa. Kalassa ja töissä. Siellä on kivaa. Kalastaa. Leikata ruohoa.

Suomenkielisissä A2-tason kirjoitelmissa oli poikkeamia sanajärjestyksessä ja kongruenssissa. Saman tason venäjänkieliset kirjoitelmat olivat tyypilli-

sesti lyhyitä ja niissä näkyi sanaston puutteita. Lisäksi niissä oli oikeinkirjoitusvirheitä sekä sija- ja persoonakongruenssipoikkeamia. (Ks. esimerkit alla.)

Monet oppilaat eivät keskity tunnilla koska he kokoajan räpläävät kännykkää. Lähettelevät toisilleen viestejä tai kuuntelevat musiikkia ja eivät osallistu tunneille, myöhemmin kun he tekevät kokeen ja oppilaat kovasti ihmettelevät: "ei noita asioita ole opetettu." Mutta oppilaat silloin kuunteli musiikkia eikä osallistunut tunnille. Syy miksi usein menee koe huonosti. (A2)

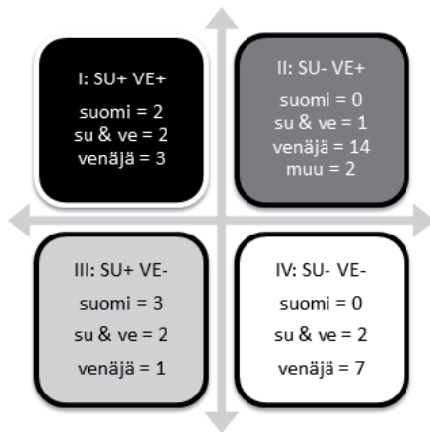
Школа вкусная еда, многи не кушают еду а идут в могозин ели в кафе кушать фаст фуд = быстрая пища но фаст фуд не сдаровая еда и многи школьники не понимают! и кушают, финландй школе бесплатное еда, а в россия не бесплатное.

Koulu maukas ruoka, mone eivät syö ruokaa vaan menevät kauppaan tai kahvilaan syömään fast foodia = pikaruoka mutta fast food ei ole terveellistä ja mone koululaiset eivät ymmärrä! ja syövät suomess koulussa on ilmainen ruoka, mutta venäjällä ei ole ilmainen. (A2)

4.3 Kirjoittajaprofilien ja taustatietojen suhde

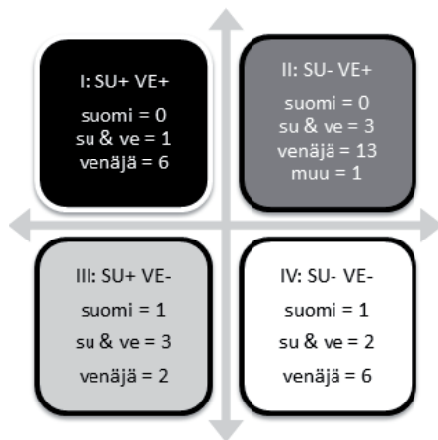
Keräsimme taustatiedot sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan kyselylomakkeilla. Valitsimme saamastamme informaatiosta tämän tutkimuksen kannalta relevantit asiat: minkä kielen oppilas ilmoittaa äidinkielekseen, mitä kieltä käytetään oppilaan kotona ja kuinka kauan oppilas on asunut Suomessa.

Olisi ollut odotuksenmukaista, että oppilaat olisivat ilmoittaneet äidinkielekseen sen kielen, jolla kirjoittaminenkin sujui paremmin. Parhaiten tämä oletus toteutui ryhmissä II ja III (kuvio 3), jonka valintakriteereissä oli toinen kirjoitelmakieli määritelty paremmaksi. Sen sijaan ryhmässä I ja IV alkuasetelma oli toinen, koska kirjoitelmat oli arvioitu yhtä hyväksi tai heikoiksi. Kuvioista 4 näkyy, että sekä suomeksi että venäjäksi hyvin kirjoittavien oppilaiden äidinkielifikauma suomen ja venäjän kesken oli tasainen, kun taas molemmilla kielillä heikosti kirjoittaneet ilmoittivat yleensä venäjän äidinkielekseen. Tämä oli ristiriidassa sen kanssa, että näillä oppilailla venäjänkielinenkin teksti arvioitiin heikoksi.



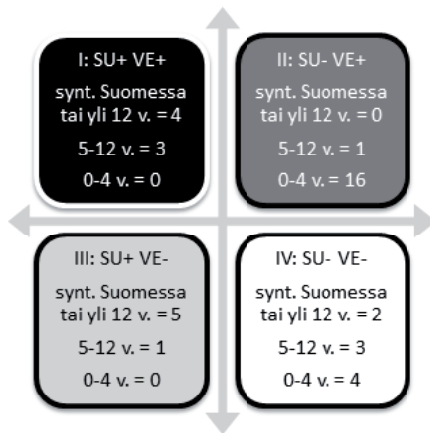
KUVIO 4. Oppilaan ilmoittama äidinkieli.

Kuten kuviosta 5 näkyy, venäjä oli useimpien oppilaiden kotona käyttämä kieli joko yksinään tai yhdessä suomen kanssa. Ainoastaan ryhmässä III suomen ja venäjän jakauma on tasainen. Sen sijaan ryhmän IV heikot kirjoitelmatulokset myös venäjässä mutta taustatiedoista esiin noussut venäjän vahva asema niin äidinkielenä kuin kotona käytettynäkin kielenä eivät tukeneet toisiaan.



KUVIO 5. Oppilaan eniten kotona käyttämä kieli.

Kolmas taustatieto, johon peilasimme kirjoitelmien saamia taitotasoja, oli Suomessa asutun ajan pituus (kuvio 6). Ryhmän I oppilaat olivat asuneet Suomessa vähintään 5 vuotta, useimmat yli 12 vuotta. Pitkä oleskelu Suomessa sekä koko tai lähes koko koulutuksen saaminen suomen kielellä selittivät osaltaan hyvän suomen kirjoitustaidon. Sen sijaan hyvä taito myös venäjän kirjoittamisessa edellyttää muita selityksiä. Yksi varteen otettava selitys on kodin panostus venäjän kielen säilyttämiseen. Kuviosta 5 näkyi, että venäjällä oli vahva asema tässä ryhmässä myös kotikielenä. Mielenkiintoinen vertailukohde tässä suhteessa on ryhmä III, jonka oppilaat olivat myös asuneet pitkään Suomessa, mutta joiden venäjänkielinen kirjoitelma oli selkeästi heikompi kuin suomenkielinen. Näitä ryhmiä näyttäisi erottavan juuri venäjän kielen asema kotikielenä: III-ryhmässä suomen asema oli vahvempi kotikielenä kuin I-ryhmässä ja myös äidinkielen useimmat oppilaat olivat ilmoittaneet suomen. Koti- ja ensikielen säilyttämässä juuri kodilla näyttäisi olevan suuri merkitys.



KUVIO 6. Oppilaan Suomessa asuma aika.

Ryhmässä II suomenkielinen kirjoitelma oli selkeästi venäjänkielistä heikompi. Taustatietojen pohjalta kyseessä oli ryhmä, jonka oppilaat olivat olleet Suomessa vasta vähän aikaa, mikä selittää suomen ja venäjän väliset voimasuhteet kirjoitelmissa. Sen sijaan ryhmässä IV taustatietojen ja kirjoitel-

matulosten välillä oli tälläkin kertaa ristiriita. Suurin osa ryhmän oppilaista oli ollut Suomessa vähintään viisi vuotta ja siten käynyt koko tai lähes koko kouluikänsä suomenkielistä koulua. Tämä voisi selittää venäjänkielisen kirjoitelman heikkouden, mutta suomen kielen heikkoo tilannetta se ei pysty selittämään. Ryhmässä oli mukana myös neljä sellaista oppilasta, jotka olivat oleskelleet Suomessa vasta neljä vuotta tai vähemmän. Heidän suomenkielisten kirjoitelmiansa heikko taso oli odotuksenmukaisempaa, mutta venäjänkielisen kirjoitelman heikkous vaatisi selitystä. Tämän ryhmän tutkiminen tarkemmin olisikin varsin perusteltua, sillä heikko menestyminen molemmissa kielissä on yksilön tulevaisuuden kannalta riskitekijä. Taustalla saattaa olla yleisempiä oppimisen vaikeuksia, joita ei aina havaita, koska kaksikielisyys tai heikko valtakielen taito leimautuvat niin helposti selitykseksi heikolle koulumenestykselle. Lisävalaistusta asiaan antaisivat muiden tutkimuksessa käytettyjen kielitestien ja kognitiivisten tehtävien sekä motivaatio- ja itsearviointikyselyn tulosten tarkempi analyysi. Kiinnostavaa olisi myös seurata näiden oppilaiden kirjoitustaidon kehittymistä kummassakin kielessä, kun oleskelu Suomessa jatkuu. (Alderson ym., tulossa.)

5 Lopuksi

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteen oli selvittää, millainen on saman oppilaan kirjoitelmien taitotaso kahdessa eri kielessä, jotka ovat hänelle äidinkieli, toinen kieli tai kotikieli. Tällä luotiin pohja kirjoittajaprofiilien kuvaukselle. Analyysi osoitti, että tutkimamme venäläis-suomalainen yläkouluoppilaiden joukko asettuu laajalle kaksiliteraarisuuden jatkumolle (Chevalier 2004). Suomi ja venäjä painoutuivat eri oppilailla eri tavoin, mutta tämän tutkimuksen perusteella ei voi vielä sanoa, olisiko jakauma samanlainen näillä oppilailla myös muilla kielen osa-alueilla. Kaiken kaikkiaan kirjoittajaryhmän heterogeenisuus (ks. esim. Polinsky 2008, Montrul 2011) ja kielten keskinäisten suhteiden vaihtelevuus – myös tyttöjen ja poikien kesken – tulevat aineistosta hyvin esille.

Tutkimuksen toinen tavoite oli löytää kirjoitelmista piirteitä, joilla erilaisia kirjoittajaprofileja voisi luonnehtia. Kaksikielisyys ilmeni teksteissä monin eri tavoin, niin heikkoutena kuin vahvuutenakin. Fitzgeraldin (2006) ja

Llachin (2010) havainnot ensikielen hyödyntämisestä toisen kielen tekstin tuottamisessa pitivät paikkansa monien oppilaiden kohdalla: molemmat kielet olivat kirjoittamisen resursseja. Toisaalta teksteissä oli taitavaa kielenkäyttöä, toisaalta puutteita esimerkiksi oikeinkirjoituksessa. Kuten Protassova (2008) on todennut, venäjää kotikielensä puhuvat oppilaat kirjoittavat venäjää usein puhutun kielen mukaisesti, mitä myös ”foneettinen” oikeinkirjoitus heijastelee. Käännöslainojen käyttäminen on osa muissakin tutkimuksissa (mm. Llach 2010) havaittuja kaksikielisten kirjoittajien strategioita.

Neljän ryhmämme kirjoitelmatulosten peilaaminen kirjoittajien ja heidän vanhempiansa antamiin taustatietoihin toi esille valtaosin varsin odotuksenmukaisia tuloksia: äidinkieli, kotona käytetyt kielet ja Suomessa oleskelun pituus selittivät saatuja tuloksia, mutta taustatietojakin on katsottava kokonaisuutena. Kuitenkin ryhmässä IV, jossa sekä venäjän- että suomenkieliset kirjoitelmat oli arvioitu heikoiksi, tulokset olivat epäodotuksenmukaisia suhteessa taustatietoihin. Pitkä oleskelu maassa ja sen koulujärjestelmässä ei taannut hyvää suomen kirjoitustaitoa, eikä myöskään äidinkieleksi koettu kieli välttämättä ollut kovin hyvällä tasolla. Pohdittavaksi jääkin, miksi nämä kirjoittajat olivat heikkoja kummankin kielen kirjoittamisessa. Niinpä erityisesti tämän ryhmän tarkempi tarkastelu on tarpeen.

Tutkimuskentällä kahden kielen taitojen rinnakkainen tarkastelu ei ole kovin tavallista. Vielä harvinaisempaa on koulussa kiinnittää huomiota maahanmuuttajien tai muiden kaksi- ja monikielisten oppilaiden kielitaitoon kokonaisuutena, eri kielet huomioon ottaen. Esimerkiksi kirjoittamisen vaikeuksien havaitseminen on helpompaa, jos oppilaan tuotoksia voidaan tarkastella molemmissa kielissä. Tutkimusten mukaanhan toisen kielen hyvät taidot näyttävät antavan paremmat edellytykset myös toistaiseksi heikolla tasolla olevan kielen kehitymiselle. On toki luonnollista, että kotikielessä monilla on puhuttu kieli kirjallista paremmin hallussa. Kuitenkin oppilaiden pitäisi lukea ja kirjoittaa myös kotikielellään, jotta nämä taidot kehittyisivät. Tutkimuksissa (Protassova 2008; Kuikka 2012) on korostettu myös kotikielen opetukseen osallistumisen merkitystä kirjoitustaitojen kehitymiselle.

Kaksikielisyys on tunnetusti moniulotteinen ilmiö, joka ei automaattisesti takaa kaksiliteraariseksi kasvamista. Tässäkin tutkimuksessa tarkastelluista kirjoittajista vain harva on yhtä vahva molemmissa kielissä. On toki

muistettava, että tässä tutkimuksessa kirjoitustaidon analyysi pohjautui vain yhden kirjoitelman arvioon kummassakin kielessä. Jatkossa olisi hyvä selvittää kunkin oppilaan kirjoitustaitoa laajemmin sekä ottaa huomioon muutkin kielitaidon osa-alueet, jotta päästäisiin syvempään ymmärrykseen heidän kaksikielisydestään.

Kirjallisuus

- Alanen, R., A. Huhta & M. Tarnanen 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. Teoksessa I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (toim.) *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*. EUROSLA Monograph Series, 1, 21–56.
- Alderson, J. C., E.-L. Haapakangas, A. Huhta, L. Nieminen, & R. Ullakonoja (tulossa). *The diagnosis of reading in a second or foreign language: New perspectives in language assessment*. Lontoo: Routledge.
- Bialystok, E. 2002. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52, 159–199.
- Callahan, L. 2010. U. S. Latinos' use of written Spanish: Realities and aspirations. *Heritage Language Journal*, 7 (1), 1–27.
- Carreira, M. 2004. Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2 (1).
- Chevalier, J. F. 2004. Heritage language literacy: Theory and practice. *Heritage Language Journal*, 2 (1).
- Danzak, R. L. 2011. The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 42, 491–505.
- Fitzgerald, J. 2006. Multilingual writing in preschool through 12th grade: The last 15 years. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 337–354.
- Kalliokoski, J. 1996. Puhe, kirjoitus, tekstilajin normit ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa H. Ruuska & S.-M. Tuomi (toim.) *Moneja baareja: Tiellä toimivaan kaksikielisyteen*. Helsinki: ÄOL, 107–120.
- Kuikka, M. 2012. *Osobennosti pravopisanija ruskogo jazyka u dvujazychnyh shkolnikov*. Kandidaatintutkielma. Venäjän kieli ja kulttuuri. Jyväskylän yliopisto.
- Lanauze, M., & C. Snow 1989. The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1, 323–339.
- Linacre, J. M. 2009. *Facets computer program for many-facet Rasch measurement*, version 3.65. Beaverton: Winsteps.com.
- Llach, M. P. A. 2010. Lexical gap-filling mechanism in foreign language writing. *System*, 38, 529–538.

- Loewen, D. 2008. Overcoming aural proficiency: Pitfalls for heritage learners of Russian cyberspace. *Heritage Language Journal*, 6, 23–39.
- Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Montrul, S. 2011. Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 163–192.
- Myles, J. 2002. Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language. The Electronic Journal for English as a Second Language. TESL-EJ*, 6 (2).
- Polinsky, M. 2008. Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal*, 6, 40–71.
- Protassova, E. 2004. *Fennorossy: zhizn' i upotreblenie jazyka*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Protassova, E. 2008. Teaching Russian as a heritage language in Finland. *Heritage Language Journal*, 6 (1), 127–152.
- Alanen, A. 2009. Suomessa jo 50 000 venäjänkielistä [online]. *Tieto & Trendit 6/2009*. Helsinki: Tilastokeskus [luettu 25.1.2012]. Saatavissa: http://www.tilastokeskus.fi/artikkelit/2009/art_2009-09-08_005.html.
- Sulkunen, S., J. Välijärvi, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, P. Kupari, K. Nissinen, E. Puhakka & P. Reinikainen 2009. *PISA 2009: Ensituloksia* [online]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Opetus- ja kulttuuriministeriö [luettu 13.2.2012]. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/PISA_2009_Ensituloksia.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet: Vuosikatsaus 2010* [online]. Helsinki: Tilastokeskus [luettu 25.1.2012]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/perh/2010/02/perh_2010_02_2011-11-30_tie_001_fi.html