

**KAKSIKIELISEN PERHEEN KIELISTRATEGISTEN VALINTOJEN JA
MUIDEN TEKIJÖIDEN VAIKUTUS KAKSIKIELISEN LAPSEN
VÄHEMMISTÖKIELEN KEHITYKSEEN**

Teija Kaartokallio
Kandidaatin tutkielma
Huhtikuu 2021
Oulun yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Logopedia

KAKSIKIELISEN PERHEEN KIELISTRATEGISTEN VALINTOJEN JA MUIDEN TEKIJÖIDEN VAIKUTUS KAKSIKIELISEN LAPSEN VÄHEMMISTÖKIELEN KEHITYKSEEN

Kaksikielinen kielenomaksuminen ei aina johda tasavertaisiin taitoihin eri kielissä. Siksi on tavallista, että kaksikielisen perheen lapsi ei välttämättä puhu heikommassa asemassa olevaa vähemmistökieltä, vaikka vanhemmat sitä hänelle puhuisivatkin. Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena oli selvittää, miten kaksikielisten perheiden kielistrategiset valinnat vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen ja mitkä muut tekijät kielistrategioiden ohella vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen.

Kandidaatintutkielma toteutettiin kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuskirjallisuutena käytettiin kahdeksaa kansainvälisissä tieteellisissä aikakauslehdissä vuosina 2007–2021 julkaistua tutkimusartikkelia. Artikkeleista viidessä käsiteltiin kaksikielisten perheiden kielistrategioita ja niiden merkitystä kielen kehitykselle ja kuudessa muita tekijöitä, jotka vaikuttavat vähemmistökielen kehitykseen. Tutkimuksissa perheiden kielistrategioita ja kielenkäyttömalleja sekä lapsen kielitaitoa arvioitiin eri menetelmin, joista keskeisimpiä olivat vanhemmille suunnatut kyselyt sekä sanastoa ja muuta kielitaitoa mittaavat testit.

Tutkimustulokset osoittivat, että vanhempien kielistrategisilla valinnoilla on vaikutusta siihen, millainen on lapsen kielitaito vähemmistökielen osalta ja kuinka todennäköisesti lapsi käyttää vähemmistökieltä. Tietyn yksittäisen kielistrategian sijaan enemmän merkitystä vaikutti olevan sillä, kuinka suuri osa kielellisestä syöttestä on vähemmistökielellä ja puhuuko perheen kumpikin vanhempi lapselle vähemmistökieltä. Tuloksista kävi myös ilmi, että kielivalintojen lisäksi lapsen kielitaitoon vaikuttivat kielellisen syötteen määrä ja laatu. Kielitaito vähemmistökielessä oli sitä parempi, mitä suurempi oli syötteen määrä kyseisellä kielellä. Syötteen tarkkuudella, vähemmistökieliselä ope- tuksella, medially ja kirjallisuudella sekä kulttuurillisilla yhteyksillä muihin kielen puhujiin havaittiin myös olevan positiivinen vaikutus lapsen kielitaitoon.

Tämän tutkielman tulosten perusteella kaksikielisen perheen vanhemmat voivat kielivalinnoillaan ja toimintamalleillaan vaikuttaa kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen ja konkreettisin keinoin parantaa todennäköisyyttä sille, että lapsesta kehittyy kahden kielen puhuja. Tulokset ovat pääpiirteittäin linjassa keskenään sekä aiemman aiheesta tehdyn tutkimuksen kanssa. Lisätutkimusta olisi hyvä tehdä suurem- milla koehenkilöjoukoilla ja tarkempia mittaamenetelmiä käyttäen, jotta tulosten luotettavuus ja yleistettävyyys ylettäisivät vielä paremmalle tasolle.

Avainsanat: *kaksikielisyys, kielellinen syöte, kielistrategiat, vähemmistökielen kehitys*

GUOVTTEGIELAT BEARRAŠA GIELLASTRATEGIJJALAŠ VÁLLJEJUMIID JA EARÁ ÁŠŠIID VÁIKKUHUS GUOVTTEGIELAT MÁNÁ UNNITLOGUGIELA OVDÁNEAPMÁI

Guovttegielat giellaočcodeapmi ii álo doalvvo máná seammalágan giellamáhttui guktuid gielain. Danin lea dábálaš, ahte guovttegielat bearraša mánná ii vealttakeahtta hála unnitlogugiela, man sajádat servodagas heajut váldogielas, vaikko váhnemat dan sutnje hálašeiggage. Dán kandidáhtadutkamuša ulbmilin lea čielggadit, mo guovttegielat bearraša giellastrategiijalaš válljejumit váikkuhit máná unnitlogugiela ovdáneapmái ja mat eará áššit giellastrategiijaid lassin váikkuhit máná unnitlogugiela ovdáneapmái.

Dát kandidáhtadutkamuš lea girjjálašvuodageahčastat. Dutkangirjjálašvuotán ledje gávccii dutkanartihkkala, mat leat almmustahtton riikkaidgaskasaš dieđalaš áigečállagiin jagiin 2007–2021. Vihtta artihkkala gieđahalle guovttegielat bearraša giellastrategiijaid ja daid mearkašumi giela ovdáneapmái. Guhtta artihkkala gieđahalle eará áššiid, mat váikkuhit unnitlogugiela ovdáneapmái. Dutkamušain veardidedje ja árvvoštalle bearrašiid giellastrategiijaid ja giellageavahanmálliid ja máná giellamáhttu. Dutkamušaid dehálamos metodan ledje jearahallanskovit, maida váhnemat vástidedje, ja teasttat, maiguin mihtidedje máná sátneráju ja giellamáhttu eará osiid.

Dutkanbohtosat čájehedje ahte váhnemiid giellastrategiijalaš válljejumit váikkuhit dasa, makkár giellamáhttu mánás lea ja geavahago mánná ieš unnitlogugiela. Ovttaskas giellastrategiija ektui stuorát mearkašupmi orru leamen dainna man stuorra oassi gielas, man mánná gullá, lea unnitlogugillii ja hállago goabbáge váhnen mánnái unnitlogugiela. Bohtosiin bođii ovdan maid ahte giellastrategiijaid lassin máná giellamáhttui váikkuhedje gielalaš fáluhusa mearri ja kvaliteahtta. Giellamáhttu unnitlogugielas lei dađi buoret mađi eanet mánná gulai unnitlogugiela. Dat ahte giella, man mánná gulai, lei giellaoahpalaččat dárkil, váikkuhii máná giellamáhttui positiivvalaččat. Positiivvalaš váikkuhus lei maiddáii unnitlogugielat skuvlejumis, girjjálašvuodas ja mediai ja kultuvrralaš oktavuodain eará unnitlogugiela hálliide.

Dán dutkamuša bohtosat čájehit, ahte guovttegielat bearraša váhnemat sáhttiba giellaválljejumiiiguin ja doaibmanmálliiguin váikkuhit guovttegielat máná unnitlogugiela ovdáneapmái. Váhnemat sáhttiba konkrehtalaš vugiiguin buoridit vejolašvuoda dasa, ahte mánná šaddá guovtti giela hállin. Dán dutkamuša bohtosat leat seamma-sullasaččat sihke gaskaneaset ja ovddit dutkamušaid bohtosiiguin. Fáttá livččii goit buorre dutkat lasi stuorát dutkanobjektajoavkkuiguin ja dárkilut mihtidanvugiiguin, vai dutkanbohtosiid luohtehahttivuohta livččii ain buoret, daid sáhtáši buorebut generaliseret ja daiguin sáhtáši eambbo ávkkástallat.

Čoavddasánit: *guovttegielatvuotta, gielalaš fáluhus, giellastrategiijat, unnitlogugiela ovdáneapmi*

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ČOAHKKÁIGEASSU

1 JOHDANTO	1
1.1 Kaksikielisyys	2
1.1.1 Kaksikielisen kielenkehityksen erityispiirteitä	4
1.1.2 Kaksikieliseen kielenkehitykseen vaikuttavat tekijät	6
1.2 Perheen kielipolitiikka ja kielistrategiat	8
1.2.1 Kaksikielisten perheiden kielistrategiat	8
1.2.2 Kielistrategioiden ja kielivalintojen vaikutus kielen kehitykseen ...	12
2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	14
3 MENETELMÄT	15
3.1 Tiedonhaku	15
3.2 Koehenkilöt ja menetelmät	16
3.2.1 Koehenkilöt	19
3.2.2 Menetelmät	20
4 TULOKSET	25
4.1 Kaksikielisen perheen kielistrategisten valintojen vaikutus lapsen vähemmistökielen kehitykseen	25
4.2 Kielistrategioiden ohella kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavat tekijät	27
5 POHDINTA	31
5.1 Tutkimustulosten arviointi	31
5.1.1 Kaksikielisen perheen kielistrategisten valintojen vaikutus lapsen vähemmistökielen kehitykseen	31
5.1.2 Kielistrategioiden ohella kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavat tekijät	33
5.2 Tulosten luotettavuuden arviointi	35
5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	37
LÄHTEET	40

1 JOHDANTO

Kaksi- ja monikielisyys on maailmalla arkipäivää. Hieman määrittelytavasta riippuen yli 50 % maailman väestöstä puhuu useampaa kuin yhtä kieltä (Ansaldò, Marcotte, Scherer & Raboyeau, 2008). Suomikin on ollut koko olemassa olonsa ajan monikielinen, mutta viime vuosina kaksi- ja monikielisyys on noussut enemmän pinnalle maahanmuuton lisääntymisen ja vähemmistöjen oikeuksien kasvun myötä (Pietikäinen, 2010; Smolander, 2020).

Kun ympäristö on monikielinen, ei ole itsestäänselvyys, että lapsi puhuu samoja kieliä kuin vanhempansa (de Houwer, 2009, s. 2; Yamamoto, 2001, s. 1). Asiaan vaikuttavat monet tekijät, kuten vanhempien kielivalinnat, kasvuympäristössä puhutut kielet, koulukielet ja eri kielten asema yhteiskunnassa (Chevalier, 2015, s. 30–33; Smolander, 2020). Äidinkielen, tai äidinkielten, merkitys on suuri (Skutnabb-Kangas, 1988, s. 52). Ne ovat pohjana yksilön kielenkehitykselle, ajattelulle sekä kulttuuri-identiteetin muodostumiselle. Tutkimalla ja selittämällä kaksi- ja monikielisyteen liittyviä ilmiöitä, voidaan ohjeistaa vanhempia, kuinka heidän tulisi toimia, jotta perintökielen siirtäminen lapselle onnistuisi, vaikka kyseessä olisi vähemmistökieli.

Näkemykset kaksi- ja monikielisyudesta ovat kehittyneet ja muuttuneet kovasti vuosikymmenten saatossa (Hassinen, 2002, s. 35). Tiedon lisääntyessä on havaittu, että kaikki aiemmin voimassa olleet ajatusmallit eivät vastaa todellisuutta, vaan voivat olla hyvinkin virheellisiä, kuten esimerkiksi käsitys kaksikielisuuden haitallisuudesta lapsen kielenkehitykselle. Ymmärryksen lisääntyessä on syytä jatkuvasti tarkastella vallalla olevia käsityksiä arvioiden ja muodostaa kulloisenkin saatavilla olevan tiedon pohjalta paras mahdollinen kuva siitä, miten asiat ovat ja kuinka tulisi toimia.

Edellä mainituista syistä tämän kandidaatintutkielman aiheeksi valikoitui kaksikielisten perheiden lasten vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavat tekijät. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten kaksikielisten perheiden kielistrategiset valinnat vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen ja mitkä muut tekijät kielistrategioiden ohella vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen.

1.1 Kaksikielisyys

Kaksikielisyydellä tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan ilmiötä, jossa yksilö osaa ja käyttää kommunikoinnissaan kahta kieltä (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Kaksikielisyys on kuitenkin ilmiönä monimuotoinen, ja siksi kaksikielisyyteen liittyy monia määritelmiä (Hoffmann, 1991, s. 14). Kaksikielisyys ei myöskään ole staattinen tila, vaan yksilön kaksikielisyys voi muuttua ja kehittyä elämän aikana ympäristön ja sisäisten tekijöiden vaikutuksesta (Hassinen, 2002, s. 21). Monikielisyys on kaksikielisyyteen rinnastettavissa oleva ilmiö, jossa kahden kielen sijaan yksilö omaksuu kolmea tai useampaa kieltä (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Tämä kandidaatin-tutkielma rajattiin koskemaan ainoastaan kaksikielisyyttä, jotta tutkimusaihe saataisiin riittävän selkeäksi ja tarkkarajaiseksi.

Kaksikielisyyttä voidaan määritellä omaksumisiän ja omaksumistapojen, kielitaidon tason, kielen käytön ja kielellisen samaistumisen pohjalta (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 94). Simultaaninen kaksikielisyys on kaksikielisyyttä, jossa syntymästä tai aivan varhaislapsuudesta asti omaksutaan rinnakkain kahta kieltä (Helander, 2016, s. 205–206, Paradis, Genesee & Crago, 2011, s. 6; Smolander, Kunnari & Laasonen, 2016). Suksessiivinen eli peräkkäinen kaksikielisyys on puolestaan kaksikielisyyttä, jossa toista kieltä aletaan omaksua vasta myöhemmässä kehitysvaiheessa ja opitaan toinen kieli vasta ensimmäisen kielen jälkeen.

Kaksikielisen henkilön taitotaso ja kielen käyttö eri kielten kohdalla voi vaihdella paljonkin, ja harvoin todellisuudessa on tilanne, jossa kielet olisivat täysin tasapainossa keskenään (Baker, 2001, s. 3; Pasanen, 2015, s. 41–42). Aiemmin on puhuttu esimerkiksi ”tasapainoisesta” tai ”täydellisestä” kaksikielisyydestä, mutta kyseisten termien tilalle on noussut käsite *toiminnallinen kaksikielisyys*, joka kuvaa paremmin todellista tilannetta (Pasanen, 2015, s. 41). Toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että henkilöllä on taito käyttää arjessa kahta kieltä (Latomaa, 2007). On tyypillistä että eri kielet ovat dominoivassa asemassa elämän eri osa-alueilla ja erilaisissa tilanteissa (Baker, 2001, s. 12; Pasanen, 2015, s. 41–42). Kaksikielinen henkilö voi esimerkiksi käyttää perheen ja sukulaistensa kanssa toista kieltä ja töissä ja harrastuksissa toista, eikä tiettyihin tilanteisiin liittyvää erikoissanastoa osata kuin kielellä, jota tilanteissa käytetään. Identtiseen kielitaitoon kummassakin kielessä ei välttämättä

edes pyritä, vaan on luonnollista, että kielitaidon taso vaihtelee (Latomaa, 2007) Sen takia on oleellista, että kielitaidon lisäksi kaksikielisyyden määritelmässä voidaan käyttää sitä, identifioituuko puhuja kahteen kieleen (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 94).

Kaksikielisyyttä voidaan yksilötason lisäksi tarkastella myös yhteisön tasolla (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Yhteisön sanotaan olevan kaksikielinen, kun siellä käytetään laajasti kahta kieltä rinnakkain. Se ei kuitenkaan vaadi kielten virallista asemaa yhteiskunnassa. Länsimaissa yksikielisyyttä ja yksikielistä yhteiskuntaa pidetään usein normina, vaikka todellisuudessa kaksikielisyys ja monikielisyys ovat paljon tavallisempia tilanteita monissa osissa maailmaa (Wardhaugh, 2010, s. 92–97).

Kielelliseen monimuotoisuuteen liittyy kaksikielisyyden laatua määrittävien termien lisäksi paljon sanastoa, joka kuvaa kielen erilaisia asemia niin yksilötasolla kuin yhteiskunnassakin (Baker, 2001, s. 2–3; Pasanen, 2015, s. 35). Koska käsitteiden kirjo on laaja ja siinä esiintyy varsinkin suomen kielessä ainakin jonkin verran vakiintumattomuutta, on syytä käsitellä tätä sanastoa ja tarkentaa joitain tämän tutkielman kannalta oleellisia määritelmiä.

Vähemmistökieli (engl. *minority language*) on kieli, joka on tietyllä alueella toista kieltä heikommassa asemassa (Pasanen, 2015, s. 36; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Heikompi asema valtakieleen nähden voi johtua pienemmästä puhujamäärästä, mutta myös yhteiskuntarakenteiden luomat valtasuhteet voivat saattaa kielen vähemmistökielen asemaan. Usein vähemmistökieltä puhuvat ryhmät ovat valtioissa muutenkin vähemmistöinä, esimerkiksi etnisen alkuperän perusteella.

Äidinkielen (engl. *mother tongue*) määritelmä voi olla hyvin monimuotoinen. Useasti äidinkieleksi mielletään kieli, jonka ihminen on oppinut ensimmäisenä, jolloin siitä voidaan käyttää myös termejä ensikieli ja L1-kieli (Hassinen, 2002, s. 22). Paljon kaksikielisyystutkimuksessa esiintyvä määritelmä on Skutnabb-Kankaan (1988, s. 35) määritelmä, joka huomioi neljä näkökulmaa: alkuperän, kielitaidon, kielenkäytön ja samaistumisen kieleen. Se laajentaa äidinkielen käsitettä tarkoittamaan myös kieliä, joihin yksilö samaistuu kielitaidon rajoitteista riippumatta, ja on tarpeellinen esimerkiksi uhanalaisten vähemmistökielten kontekstissa (Pasanen, 2015, s. 41). Ihmisellä voi

olla useampia äidinkieliä ja äidinkieli voi myös vaihtua elämän aikana (Skutnabb-Kangas, 1988, s. 34; Skutnabb-Kangas, 2000, s. 108)

Perintökieli (engl. *heritage language*) on termi, jota käytetään useimmiten alkuperäiskansakielten ja muiden vähemmistökielten yhteydessä (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Termi korostaa kielen periytymistä omilta sukulaisilta ja merkitystä identiteettiin (Kielen asemaan liittyvät termit hallinnossamme -sanasto, 2021) Sitä käytetään usein äidinkieli-termin sijasta, jos henkilö ei osaa kieltä (Kielen asemaan liittyvät termit hallinnossamme -sanasto, 2021; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008).

Kielitaidon tasoa ja laatua kuvatessa käytetään usein kahta käsiteparia, jotka ovat *aktiivinen* ja *passiivinen kielitaito* sekä *produktiivinen* ja *reseptiivinen kielitaito* (Yamamoto, 2001, s. 1–3). Aktiivinen kielitaito viittaa siihen, että yksilö pystyy aktiivisesti käyttämään kieltä (Baker, 2001, s. 5, Yamamoto, 2001, s. 1–3). Sen rinnakkaiskäsitteenä käytetään termiä produktiivinen eli tuottava kielitaito, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö pystyy tuottamaan puhetta tai kirjoitusta kielellä. Aktiivisen kielitaidon vastaparina käytetään termiä passiivinen kielitaito, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö ymmärtää kieltä paljon, mutta ei itse käytä sitä kommunikoinnissaan (Baker, 2001, s. 5, Teiss. 2007; Yamamoto, 2001, s. 1–3). Passiivisen kielitaidon rinnakkaiskäsitteenä käytetään termiä reseptiivinen eli vastaanottava kielitaito. Kielitaidon lisäksi myös kaksikielisyyden laatua voidaan kuvata termein aktiivinen, passiivinen, produktiivinen ja reseptiivinen (Baker, 2001, s. 5, Yamamoto, 2001, s. 1–3). Aktiivisesti kaksikielinen henkilö puhuu ja käyttää kahta kieltä arjessaan. Passiivisesti kaksikielinen henkilö sen sijaan ymmärtää kahta kieltä, mutta puhuu ja käyttää itse vain yhtä kielistään.

1.1.1 Kaksikielisen kielenkehityksen erityispiirteitä

Kaksikielisten kielenkehitystä on usein verrattu yksikieliseen kielenkehitykseen ja sen perusteella arvioitu, onko kehitys tyypillistä (Paradis ym., 2011, s. 60). Pääpiirteittäin yksi- ja kaksikielinen kielenkehitys ovatkin samankaltaisia (Bialystok & Craik, 2010; Smolander, 2020), ja suurin osa kielenomaksujen välillä ilmenevistä eroista johtuu ennemmin erilaisista yksilöllisistä ominaisuuksista kuin kielen määrästä (Hassinen,

2010; Smolander, 2020). Koska yksi- ja kaksikielisessä kielenomaksumisessa on kuitenkin myös eroavaisuuksia, ei kaksikielistä omaksumista pitäisi arvioida yksikielisen omaksumisen kriteereillä (Paradis ym., 2011, s. 60).

Kielenkehityksen varhaisissa vaiheissa kaksikieliset ja yksikieliset lapset saavuttavat yleensä tietyt rajapyykit samassa järjestyksessä (de Houwer, 2009, s. 50). Kielenkehityksen vaiheiden ajoituksessa on kuitenkin suurta vaihtelua, mutta se koskee yhtäläillä yksikielisiä kuin kaksikielisiäkin kielenomaksujia. Kaksikielisessä kielenomaksumisessa on tyypillistä, että kielet kehittyvät eri tahtia (Smolander ym., 2016). Esimerkiksi sanaston osalta voi kielissä olla suuriakin eroja. Kuitenkin kaksikielisten lasten kummankin kielen yhteenlaskettu kokonaissanasto on yleensä yhtä suuri tai jopa suurempi kuin yksikielisillä lapsilla (Paradis ym., 2011, s. 64–65).

On tavallista, että kaksikielisellä lapsella jommastakummasta kielestä kehittyvä vahvempi, eli dominoiva kieli (Smolander, 2020). Siihen, kumpi kaksikielisen lapsen kielistä on dominoiva, vaikuttaa lapsen saama altistus kielille. Kaksikielisessä ympäristössä on tyypillistä, että kielellisen altistuksen määrä ja laatu vaihtelevat, ja siitä johtuen myös dominoiva kieli voi muuttua iän myötä.

Kaksikielisessä kielenkehityksessä on normaalia, että omaksuttavat kielet vaikuttavat toisiinsa (Hassinen, 2002, s. 44). Kaksi keskeistä kielten keskinäistä vaikutusta kuvaavaa ilmiötä ovat kaksikielisillä esiintyvät koodien yhdistäminen (engl. *language/code mixing*) ja koodinvaihto (engl. *code switching*) (Hassinen, 2002, s. 45–46; Döpke, 1992, s. 6–7, 10–11; Paradis ym., 2011, s. 88; Smolander, 2020). Niillä tarkoitetaan sitä, että yhdessä ilmaisussa käytetään useampaa kuin yhtä kieltä. Toisin sanoen koodi eli kieli vaihtuu kesken ilmaisun siten että sana tai lauseen osa tuotetaan eri kielellä kuin muu ilmaisu. Koodin yhdistäminen voi ilmetä myös kieliopillisten rakenteiden sekoittamisena ja virheellisenä käyttönä (Paradis ym., 2011, s. 89).

Koodien yhdistämisellä viitataan yleensä tahattomaan ja tiedostamattomaan kielten sekoittamiseen, jota tyypillisesti ilmenee kaksikielisillä lapsilla kielenkehityksen alkuvaiheessa (Hassinen, 2002, s. 45–46; Döpke, 1992, s. 6–7, 10–11; Paradis ym., 2011, s. 88–90; Smolander, 2020). Koodinvaihto-käsitettä käytetään sen sijaan tietoisesta toiminnasta, jossa kaksikielinen puhuja hyödyntää kumpaakin kieltään sujuvoittaak-

seen kommunikointia. Aiemmin kaikkea koodinvaihtoa on pidetty huonona asiana kielen kehittymisen kannalta, mutta sittemmin on ymmärretty sen olevan tavallinen kaksikielisten henkilöiden diskurssi-strategia (Barron-Hauwaert, 2004, s. 192). Kun kaksikielisen lapsen kielelliset taidot kehittyvät riittäväälle tasolle, hän oppii erottamaan puhumansa kielet toisistaan (Smolander, 2020). Samaan aikaan tahaton koodien yhdistäminen muuttuu tietoiseksi koodinvaihdoksi, jota myös kaksikieliset aikuiset hyödyn-tävät puheessaan (Döpke, 1992, s. 10–11; Paradis ym., 90–91; Smolander, 2020).

On melko tavallista, että aina kaksikielinen kielen omaksuminen ei johda loppu-tulemaan, jossa yksilö puhuisi kumpaakin kieltä, jolle hän on altistunut (de Houwer, 2007). Kaksikielinen kielenkehitys voi siis johtaa myös passiiviseen kielitaitoon, eli yksilö ymmärtää kieltä, mutta ei itse käytä sitä aktiivisesti puhuessaan tai kirjoittaessaan (Teiss, 2007).

1.1.2 Kaksikieliseen kielenkehitykseen vaikuttavat tekijät

Kielen kehittymisen perustana on altistuminen omaksuttavalle kielelle (Pearson, Fernández, Lewedeg & Oller, 1997). Lapsen saamalla kielellisellä syötteellä (engl. *linguistic input*) tarkoitetaan kaikkea kielellistä ainesta, jota lapsi ottaa vastaan (Hassinen, 2002, s. 36; de Houwer, 2009, s. 4). Kielellistä syötettä ovat esimerkiksi lapsen kotona vanhemmilta kuulema puhe, kodin ulkopuolella kuultu ympäristön kieli, median kautta kuultu ja nähty kieli sekä erilaiset kirjallisten virikkeiden kautta saatu kielellinen ärsyke. Kielellisen syötteen ominaisuudet, kuten määrä ja laatu, vaikuttavat monin tavoin kielen kehittymiseen (Smolander, 2020).

Pearson ym. (1997) tutkivat syötteen ominaisuuksien vaikutusta kaksikielisten taape-roiden sanaston kehitykseen ja havaitsivat syötteen määrällä olevan selvä vaikutus sanaston kokoon. Mitä enemmän aikaa lapsi vietti kielen puhujan kanssa, sitä suurempi oli hänen sanastonsa kyseisellä kielellä. Samanlaisen havainnon tutkimuksessaan tekivät Place ja Hoff (2011), joiden mukaan lapsen taitotaso tietyissä kielessä oli vahvasti yhtey-dessä siihen, kuinka paljon lapsi oli altistunut kielelle, eli kuinka paljon syötettä lapsi oli kielellä saanut.

Määrästä, joka vaaditaan aktiivisen kielitaidon saavuttamiseen, on esitetty hieman vaihtelevia lukuja. Quayn (2008) tapaustudkimuksessa jo 20 % syötteestä tietyllä kielellä riitti kolmikielisen lapsen kohdalla kohdekielen oppimiseen. Pearson ym. (1997) saivat omassa tutkimuksessaan kaksikielisillä lapsilla hieman eriäviä tuloksia. 20 %:n altistumisella kielelle lapsi saattoi oppia ymmärtää kieltä ja tuottamaan joitain sanoja, mutta niin vähäinen syötteen määrä ei vielä riittänyt aktiivisen kielitaidon saavuttamiseen. Aktiivisen kaksikielisyyden saavuttivat lapset, joilla kummallakin kielellä saadun syötteen osuus oli 40–60 % kaikesta kielellisestä syötteestä.

Montrul ja Sánchez-Walker (2013) sekä Pascual y Cabo (2018) ovat tehneet syötteen laatuun liittyvää tutkimusta. He tutkivat kielellisen syötteen tarkkuuden merkitystä lapsen kielellisiin taitoihin ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajilla. Kummassakin tutkimuksessa havaittiin, että syötteen laadun heikkeneminen vaikutti heikentävästi myös lapsen kielitaitoon. Kun syötteen kieliopillinen tarkkuus heikkeni, ilmeni lasten puheessa enemmän virheitä kielioppia tarkasteltaessa.

Kielellisen syötteen määrän ja laadun lisäksi myös omaksuttavan kielen yhteiskunnallisen aseman on ajateltu vaikuttavan kielen kehittymiseen, sillä kielen asema vaikuttaa siihen kohdistuviin asenteisiin ja sen käyttöön (Paradis ym., 2011, s. 36; Smolander, 2020). Kun kieli on vähemmistökieli, sen käyttöympäristöt ovat rajalliset. Lisäksi vähemmistökieliin kohdistuu enemmistökieliä useammin negatiivisia asenteita. Kielen aseman lisäksi kielen typologiset piirteet, kielenomaksujan kognitiiviset ominaisuudet sekä äidin sosioekonominen asema voivat vaikuttaa siihen, kuinka onnistunutta kielen kehittyminen on (Smolander, 2020). Typologisesti eli kielellisiltä rakenteiltaan samankaltaiset kielet tukevat toistensa kehittymistä (Hassinen, 2010). Kaksikielisen lapsen yksilölliset kognitiiviset ominaisuudet vaikuttavat siihen, millaiset ovat hänen edellytyksensä omaksua kieliä. Tässä tutkielmassa painotan kaksikieliseen kielenkehitykseen vaikuttavista tekijöistä erityisesti niitä, joihin vanhemmat voivat omilla valinnoillaan vaikuttaa. Tästä syystä lapsen kognitiiviset ominaisuudet, kielten typologiset piirteet, äidin sosioekonominen asema ja yksilön valintojen ulottumattomissa olevat asiat eivät ole tässä tutkielmassa tarkastelun keskiössä.

1.2 Perheen kielipolitiikka ja kielistrategiat

Perheen kielipolitiikalla (engl. *family language policy, FLP*) tarkoitetaan perheenjäsenten kesken tehtyä suunnittelua siitä, mitä kieliä perheessä käytetään (King, Fogle & Logan-Terry, 2008; Lanza & Gomes, 2020). Perheen kielipolitiikassa yhdistyvät kieleen liittyviä ideologioita, yleisen tason kielipolitiikka sekä lapsen kielenomaksuminen (King ym., 2008; King & Fogle, 2013). Perheen kielipolitiikalla pyritään kuvaamaan perheen kielen tai kielten käyttöä ja hallinnointia sekä kieli-ideologiaa (Spolsky, 2009, s. 2–5). Sen tavoitteena on luoda hyviä käytänteitä kielen siirtämiselle sukupolvelta toiselle yhdistäen ja hyödyntäen tutkimustietoa lapsen kielenkehityksestä ja sosiolingvistiikasta (Curdt-Christiansen, 2013; King ym., 2008; Schwartz, 2010).

Kielistrategia on käsitteenä läheisesti yhteydessä perheen kielipolitiikkaan. Kielistrategia on käytännön tasolla toteutettava kielen tai kielten käytön malli perheessä (Slavkov, 2017). Kielistrategioita käytetään tietoisesti etenkin kaksi- ja monikielisissä perheissä, joissa halutaan turvata mahdollisimman hyvin vähemmistökielen siirtyminen sukupolvelta toiselle. Perheen tekemät kielivalinnat ja ylläpitämät strategiat voivat olla myös tiedostamattomamman toiminnan tulosta (King ym., 2008;). Aina ei myöskään yhden tietyn strategian toteuttaminen onnistu, vaikka siihen tietoisesti pyrittäisiin (Slavkov, 2017). Näistä syistä käytän tässä tutkielmassa käsitettä *kielistrategiset valinnat*, jottei tarvitse erotella, onko strategian valinta tietoinen ja tiettyä strategiaa tarkasti noudatteleva.

1.2.1 Kaksikielisten perheiden kielistrategiat

Kaksikielisellä henkilöllä on teoreettisella tasolla kolme mahdollista tapaa käyttää osaamiaan kieliä: henkilö voi puhua enemmistökieltä, vähemmistökieltä tai kumpaakin kielistä (de Houwer, 2007). Kahden vanhemman perheissä tästä seuraa kuusi erilaista yhdistelmää ja mahdollista kielenkäyttömallia, joista viiteen sisältyy vähemmistökieli. Kirjallisuudessa näistä kielistrategioista käytetyt nimitykset vaihtelevat jonkin verran (Barron-Hauwaert, 2007; de Houwer, 2007; Ruiz Martín, 2017; Slavkov, 2017). Taulukossa 1 (s. 9) on listattu kirjallisuudessa esiintyviä kielistrategioita ja kuvailtu

niiden piirteitä. Jatkossa tässä tutkielmassa käytetään eri kielistrategioihin viitattaessa Taulukossa 1 esiintyviä nimityksiä ja lyhenteitä.

Taulukko 1. Kaksikielisen perheen kielistrategiat, strategioiden nimitykset, lyhenteet ja piirteet (Barron-Hauwaert, 2004; de Houwer, 2007; Ruiz Martín, 2017; Slavkov, 2017)

Lyhenne	Nimi	Piirteet
OPOL	Yksi vanhempi – yksi kieli (One parent – one language)	Perheen kumpikin vanhempi puhuu vain yhtä kieltä, joka yleensä on vanhemman oma äidinkieli.
1P2L	Yksi vanhempi – kaksi kieltä (One parent – two languages)	Perheen kumpikin vanhempi puhuu kahta kieltä.
Mixed/min	Sekamalli vähemmistökielellä (Mixed system with minority language)	Perheen toinen vanhempi puhuu vain vähemmistökieltä ja toinen puhuu sekä vähemmistökieltä että enemmistökieltä.
Mixed/Maj	Sekamalli enemmistökielellä (Mixed system with majority language)	Perheen toinen vanhempi puhuu vain enemmistökieltä ja toinen puhuu sekä enemmistökieltä että vähemmistökieltä.
mL@H	Vähemmistökieli kotona (Minority language at home)	Perheen kumpikin vanhempi puhuu vähemmistökieltä.
MajL@H	Enemmistökieli kotona (Majority language at home)	Perheen kumpikin vanhempi puhuu vain enemmistökieltä.

Yksi vanhempi – yksi kieli -strategian lähtökohta on se, että kumpikin vanhempi puhuu lapselle johdonmukaisesti ainoastaan yhtä kieltä, joka yleisimmin on puhujan äidinkieli (de Houwer, 2009, 107–108; Hassinen, 2002, s. 37; Paradis ym., 2011). Englanninkielisessä kirjallisuudessa strategiasta käytetään yleisimmin nimityksiä *one parent – one language* ja *one person – one language* sekä lyhenteitä *OPOL* ja *IPIL* (Barron-Hauwaert, 2004, s. 3–4; Paradis ym., 2011; Slavkov, 2017; Yip & Matthews, 2016). Yleensä toinen vanhemmista puhuu lapselle ympäristön enemmistökieltä, joka on usein myös vanhempien välisen kommunikoinnin kielenä (Hassinen, 2002, s. 37). OPOL-strategia on kielistrategioista huomattavasti eniten huomiota saanut strategia (Lanza, 2007). Se on pitkään ollut strategiavalintana itsestään selvä ja ainoa vaihtoehto, jota kaksikielisille vanhemmille on suositeltu (Piller, 2001).

Yksi vanhempi – kaksi kieltä -strategiassa perheen kumpikin vanhempi puhuu lapselle sekä enemmistökieltä että vähemmistökieltä eli kumpaakin perheen kielistä (Ruiz

Martín, 2017). Englanninkielisessä kirjallisuudessa siihen viitataan termillä *one parent – two languages* ja käytetään lyhennettä 1P2L (Ruiz Martín, 2017; Yip & Matthews, 2016). Strategiaa käyttävät vanhemmat ovat itse kaksikielisiä, ja he voivat vaihdella ja yhdistellä koodeja tilanteesta riippuen lapselle puhuessaan (Hassinen, 2002, s. 39).

Sekamalli-nimitystä käytetään kielistrategioista, joissa toinen vanhemmista puhuu lapselle pelkästään vähemmistökieltä tai pelkästään enemmistökieltä ja toinen puolestaan kumpaakin kieltä (Slavkov, 2017). Aiemmin sekamalleja ei ole luokiteltu erillisiksi strategioiksi, vaan niitä on pidetty muiden strategioiden sekoituksina (Ruiz Martín, 2017). Osittain siksi englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetty termistö on hyvin monipuolista: sekamalliin viitataan esimerkiksi termein *mixed system*, *mixed approach*, *mixed model* ja *mixed strategy* (Ruiz Martín, 2017; Slavkov, 2017). Osassa tutkimuskirjallisuudesta sekamalli-nimitystä (*mixed model*) käytetään myös viitatessa 1P2L-malliin (Slavkov, 2017), mutta tässä tutkielmassa sillä viitataan nimenomaan malleihin, joissa toinen vanhempi puhuu kumpaakin kieltä ja toinen vain toista kielistä. Jotta voidaan erotella, puhuuko yhtä kieltä puhuva vanhempi enemmistökieltä vai vähemmistökieltä, käytetään nimityksiä sekamalli vähemmistökielellä (*mixed system with minority language*) ja sekamalli enemmistökielellä (*mixed system with majority language*) sekä lyhenteitä *Mixed/min* ja *Mixed/Maj*. *Mixed/min*-strategiassa vähemmistökielen osuus perheen kommunikoinnissa on suurempi kuin *Mixed-Maj*-strategiassa, sillä kumpikin vanhemmista käyttää sitä (de Houwer, 2007).

Vähemmistökieli kotona -strategiassa kumpikin vanhemmista käyttää ensisijaisesti vähemmistökieltä perheen kommunikointikielenä (Barron-Hauwaert, 2004, s. 169–170; Noguchi, 1996; Unsworth, Brouwer, de Bree & Verhagen, 2019). Englanniksi tästä kielistrategiasta käytetään nimitystä *minority language at home*, ja englanninkielisestä nimityksestä tuleva lyhenne *mL@H* on kirjallisuudessa yleisesti käytössä (Barron-Hauwaert, 2004, s. 169–170; Ruiz Martín, 2017; Slavkov, 2017). *ML@H*-strategiaa toteutettaessa enemmistökieli tulee perheeseen ympäröivästä yhteisöstä ja lapsi oppii enemmistökielen perheen ulkopuolisten ihmisten kautta (Barron-Hauwaert, 2004, s. 169–170; Noguchi, 1996). Strategiaan on viitattu myös nimityksellä *home language vs. community language*, jolla korostetaan kodin ja ympäristön kielen erottelua (Piller, 2001)

Enemmistökieli kotona -strategiassa vanhemmat puhuvat lapselle enemmistökieltä, eikä vähemmistökieli ole osana perheen arkea (Slavkov, 2017). Englanniksi strategiasta käytetään nimitystä *majority language at home* ja lyhennettä *MajL@H*. Enemmistökieli kotona -strategiaa ei voida pitää kaksikielisen perheen kielistrategiana, sillä perhe ei ole kaksikielinen, jos siinä ei puhuta kahta kieltä. Toisin kuin enemmistökieli, vähemmistökieli harvoin tulee osaksi perheen kieliä ympäristön vaikutuksesta. Lapsi kuitenkin voi oppia vähemmistökieltä ympäristöstään.

Eri kielistrategioiden käytön yleisyyttä on tutkittu jonkin verran (de Houwer, 2007; Ruiz Martín, 2017; Slavkov, 2017; Yamamoto, 2001, s. 2). Strategioiden yleisyys vaihteli melko paljon eri tutkijoiden eri paikoissa ja eri aikoina tekemien tutkimusten välillä. De Houwer (2007) kartoitti Belgian Flanderissa asuvien kaksikielisten perheiden kielistrategioita. Yleisintä oli, että kaksikielisistä perheistä vanhemmilla oli sama kielenkäyttömalli (55 %), eli joko vanhemmista kumpikin puhui pelkkää vähemmistökieltä (mL@H) tai kumpikin puhui sekä vähemmistökieltä että enemmistökieltä (1P2L). 34 % perheistä käytti sekamalleja, eli toinen vanhemmista puhui kumpaakin kielistä ja toinen puhui joko pelkkää vähemmistökieltä (Mixed/min) tai pelkkää enemmistökieltä (Mixed/Maj). Perheistä 11 %:ssa oli käytössä OPOL-strategia, eli se oli strategioista vähiten käytetty.

Yamamoto (2001, s. 101) tutki japanilais-englantilaisten perheiden kielistrategioita Japanissa. Hänen tutkimuksessaan käytetyimmäksi malliksi nousivat sekamallit (42 %). Seuraavaksi yleisin strategia oli 1P2L (26 %), sitten OPOL (22 %), ja vähiten käytetty malli oli mL@H (6 %). Myös Slavkovin (2017) Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa sekamallit nousivat käytetyimmäksi kaksikieliseksi kielistrategiaksi (43 %). Hänen tutkimuksessaan sekamalleihin oli luokiteltu Mixed/min- ja Mixed/Maj-strategioiden lisäksi myös 1P2L-strategia. Toiseksi yleisin strategia oli mL@H (32 %) ja harvinaisin OPOL-strategia (20 %). Ruiz Martínin (2017) kartoituksessa kaksikielisten espanjalaisperheiden kielenkäyttömalleista sen sijaan OPOL oli selvästi yleisin malli (54 %). Seuraavaksi olivat sekamallit (23 %), sitten mL@H-malli (13 %) ja viimeisenä 1P2L-malli (5 %).

1.2.2 Kielistrategioiden ja kielivalintojen vaikutus kielen kehitykseen

Yksi vanhempi – yksi kieli -strategia on ollut kaksikielisten perheiden kielistrategiana pitkään hallitsevassa asemassa (Lanza, 2007). Tästä syystä se on myös ylivoimaisesti eniten tutkittu strategia (King ym., 2008). Tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa OPOL-strategian toteutumista kaksikielisissä perheissä (Danjo, 2021; Kasuya, 1998), kielten siirtymistä vanhemmilta lapsille strategiaa käyttävissä perheissä (de Houwer, 2009, s. 107–108; Yamamoto, 2001, s. 44) sekä kaksikielisten lasten koodinvaihtoa OPOL-strategian yhteydessä (Barron-Hauwaert, 2004, 12–14; de Houwer, 2009, s. 109–110).

Kaksikielisten perheiden kielistrategioita on tutkittu muiden strategioiden osalta huomattavasti vähemmän (King ym., 2008; Piller, 2001). Yksi syy tähän voi olla se, että tutkimus on kohdistunut kauan pitkälti keskiluokkaiseen väestöön ja kielentutkijoiden omaan jälkikasvuun (Romaine, 1995, s. 186). Tutkimuksen vähyys ei koske ainoastaan kielistrategioita, vaan lingvististä tutkimusta on ylipäätään tehty melko vähän perheiden osalta (Mäntylä, Pietikäinen & Dufva, 2009). Siksi perheen kielipolitiikkaa ja käytännön kielivalintoja tulisikin tutkia lisää (Li, 2012).

Yksi vanhempi – yksi kieli -strategian käyttöä on perusteltu sillä, että se vähentäisi kaksikielisen lapsen kielten sekoittamista ja koodinvaihtoa (Paradis ym., 2011, s. 94). On ajateltu, että kun vanhemmat tekevät selvän eron kielten välille puhumalla eri kieliä, se auttaisi myös lasta erottamaan toisistaan omaksumansa kielet. Kuitenkin esimerkiksi Patterson (1999), joka tutki kaksikielisten espanjalaisvanhempien kielenkäyttömalleja, totesi, että koodinvaihtoa ja kielten sekoittumista ilmeni yhtä paljon lapsilla, joiden vanhemmat noudattivat 1P2L-strategiaa kuin OPOL-strategiaa käyttävien vanhempien lapsilla.

Yamamoto (2001 s. 2) tutki kaksikielisten perheiden kielenkäyttömalleja ja kielivalintoja Japanissa perheissä, joissa puhuttiin vähemmistökielenä englantia. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että mitä enemmän perheen vanhemmat käyttivät perheen kommunikoinnissa vähemmistökieltä ja mitä vähemmän vähemmistökielinen vanhempi käytti enemmistökieltä, sitä todennäköisemmin lapsikin käytti vähemmistökieltä (Yamamoto, 2001, s. 127–129). Näin ollen strategiat, joissa kumpikin vanhemmista

käytti vähemmistökieltä, eli mL@H-, Mixed/min- ja 1P2L-strategiat olisivat lapsen vähemmistökielen puhumisen kannalta parhaimmat.

Takeuchi (2006) tutki japanilais-australialaisissa perheissä vähemmistökielenä japania puhuvien äitien ja heidän lastensa kommunikointia. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että vähemmistökielinen vanhempi pystyi edistämään lapsen kehittymistä kaksikieliseksi omilla kommunikointityyleillään. Kun vähemmistökielinen äiti kannusti ja rohkaisi lasta vähemmistökielen käyttöön, lapsi myös todennäköisemmin alkoi käyttää kieltä.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää kirjallisuuden perusteella, miten kaksikielisen perheen kielistrategiat vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen. Tarkoitukseni on myös selvittää, mitkä muut tekijät tiettyjen kielistrategioiden ohella vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen.

Tutkimuksella etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten kaksikielisen perheen kielistrategiset valinnat vaikuttavat kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen?
2. Mitkä tekijät kielistrategioiden ohella vaikuttavat kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen?

3 MENETELMÄT

Tämä luku käsittelee tutkielman teossa käytettyjä menetelmiä, tiedonhakuja sekä tutkielman aineistoa. Luvussa on kuvailtu tiedonhakuprosessia sekä kerrottu aineistona olevien tutkimusten menetelmistä ja koehenkilöistä.

3.1 Tiedonhaku

Tämä tutkielma toteutettiin kirjallisuuskatsauksena, jonka aineistona on kahdeksan kansainvälisissä aikakauslehdissä vuosina 2007–2021 julkaistua tutkimusartikkelia. Viisi tutkimusartikkelia käsitteli erilaisia kaksikielisissä perheissä käytössä olevia kielistrategioita ja niiden vaikutusta lapsen vähemmistökielen kehitykseen (Arnaus Gil, Müller, Sette & Hüppop, 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Unsworth ym., 2019; Venables, Eisenchals & Schalley, 2014). Kuudessa tutkimusartikkelissa käsiteltiin muita tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki, Blom, Chondrogianni & Paradis, 2020; Slavkov, 2017; Sun, Ng, O'Brien & Fritzsche, 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Tiedonhaku tehtiin käyttäen EBSCO-, ProQuest- ja Scopus-tietokantoja. Lisäksi tiedonhaussa käytettiin keskeisten julkaisujen lähdeluetteloja sekä tieteellisten aikakauslehtien sisällysluetteloja. Tutkimusartikkelien etsimisessä käytettiin seuraavia hakusanoja ja sanayhdistelmiä: *family language policy, language acquisition, one parent/person one language (OPOL), language strategy, bilingualism, minority language, input*.

Tutkimusartikkelien valintaan vaikuttivat aihepiirin rajaus, tutkimusartikkelien saatavuus ja tuoreus sekä tutkimusten luotettavuus. Selkeyden vuoksi tutkielman aihe rajattiin koskemaan ainoastaan kaksikielisyyttä. Kuitenkin mukaan voitiin ottaa tutkimuksia, joissa oli kaksikielisten lasten lisäksi monikielisiä lapsia, jos kaksi- ja monikieliset koehenkilöjoukot oli eritelty ja tutkimustuloksista oli erotettavissa, mitkä asiat koskivat kaksikielisiä ja mikä monikielisiä. Tällaisia tutkimuksia oli mukana kaksi (Arnaus Gil ym., 2021; Slavkov, 2017). Tutkimusten luotettavuuden takaamiseksi mukaan valittiin ainoastaan vertaisarvioituja tutkimuksia, jotka oli julkaistu laadukkaissa tieteellisissä aikakauslehdissä. Artikkelien saatavuus oli tuoreutta tärkeämpi valintaperuste, mutta mahdollisuuksien mukaan aineistoksi valittiin mahdollisimman

uusia tutkimuksia. Yhtä artikkelia lukuun ottamatta kaikki artikkelit oli julkaistu 2010- tai 2020-luvulla.

3.2 Koehenkilöt ja menetelmät

Suurin osa kahdeksan tutkimusartikkelin tutkimuksista oli poikittaistutkimuksia, joissa tarkasteltiin kieliolosuhteiden vaikutusta lapsen taitoihin vähemmistökielessä (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Kuudesta poikittaistutkimuksesta viidessä oli käytetty pääasiassa kokeellisia menetelmiä (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Slavkov, 2017; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019), ja yhdessä tutkimuksessa oli mukana kontrolliryhmä (Daskalaki ym., 2020). Poikittaistutkimuksista De Houwerin (2007) tutkimus oli toteutettu survey-tutkimuksena. Poikittaistutkimusten lisäksi kahdeksan tutkimuksen joukossa oli yksi pitkittäistutkimus kaksikielisten lasten sanaston kehitykseen vaikuttavista tekijöistä (Sun ym. 2020) sekä yksi tapaustutkimus enemmistökielisen vanhemman kielen käytön vaikutuksista (Venables ym., 2014).

Kahdeksan tutkimusartikkelin koehenkilöjoukot, tutkittavien lasten iät, tutkimukseen osallistuneiden kielet ja tutkimusmenetelmät on kuvattu Taulukossa 2. Koska sekä koehenkilöjoukot että tutkimuksissa käytetyt menetelmät olivat hyvin vaihtelevia, olen käsitellyt niitä tarkemmin erillisten alaotsikoiden alla.

Taulukko 2. Kielistrategioita ja muita vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä käsittelevien tutkimusten koehenkilöt, iät, kielet ja menetelmät

Tutkijat	Koehenkilöt	Lasten ikä	Enemmistökielet	Vähemmistökielet	Menetelmät
Arnaus Gil ym. (2021)	N = 48 lasta	ka 4;2 vuotta	espanja, saksa	espanja, ranska (Saksassa) ranska, saksa (Espanjassa)	PPVT (saksan, espanjan ja ranskan kieliversiot) Kysely vanhemmille
Daskalaki ym. (2020)	N = 60 lasta	6;0–18;10 vuotta (ka 11,83)	englanti, kreikka	kreikka (Kanadassa)	PPVT (englannin kieliversio) WFVT (kreikan kieliversio) Lausetettava syntaktisten taitojen testaamiseen ¹ ALEQ
de Houwer (2007)	N = 1899 perhettä / noin 4500 lasta	1–19 vuotta (1–9 v. 67 %, 10–19 v. 30 %, >19 v. 3 %)	hollanti	yhteensä 73 kieltä, joista suurimmat (> 200 puhujaa) arabia, berberi, englanti, espanja, italia, ranska, saksa ja turkki	Kysely vanhemmille
Slavkov (2017)	N = 170 lasta	ka 8;10 vuotta	englanti	yhteensä 40 kieltä: ranska, erilaiset maahanmuuttajakielet ja alkuperäiskansojen kielet	Kysely vanhemmille
Sun ym. (2020)	N = 457 lasta	Alussa: 4;1–5;6 vuotta (ka 4;9 vuotta) Lopussa: 5;3–6;7 (ka 5;10 vuotta)	englanti	malaiji, mandariinikiina, tamil (Singaporessa)	BLAB BDR Raven's CPM Kysely vanhemmille Kysely esikoulun opettajalle

(jatkuu)

Taulukko 2. Kielistrategioita ja muita vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä käsittelevien tutkimusten koehenkilöt, iät, kielet ja menetelmät (jatkuu)

Tutkijat	Koehenkilöt	Lasten ikä	Enemmistökielet	Vähemmistökielet	Menetelmät
Thordardottir (2011)	N = 84 lasta	4;4–5;9 vuotta (ka 4,86)	englanti, ranska	englanti, ranska	BTBC-preschool (englannin ja ranskan kieliversiot) CELF-P tuottavan sanaston osatesti N-EEL PPVT (englannin ja ranskan kieliversiot) Leiter-R Kysely vanhemmille
Unsworth ym. (2019)	N = 50 lasta	2;7–4;1 vuotta (M = 3;5)	hollanti	yhteensä 16 kieltä: armenia, berberi, englanti, espanja, farsi, indonesia, italia, kiina, kreikka, kurdi, puola, serbia, suriname, turkki, venäjä, vietnam	PPVT (hollannin kieliversio) CELF-P active vocabulary, sentence comprehension ja word structure – osatestit (hollannin kieliversio) Semanttisen sujuvuuden tehtävä ¹ KABC Hand movements -osatesti ALDeQ BiLEC Daily Communication Questionnaire
Venables ym. (2014)	N = 3 perhettä, joissa 6 vanhempaa ja 6 lasta	3,0–7,6 vuotta (ka 4,85)	englanti	espanja, ranska	Kysely vanhemmille Video- ja audiotallenteet Keskusteluanalyysi Haastattelut

Huom! ALEQ = Alberta Language Environment Questionnaire; BLAB = Bilingual Language Assessment Battery; BDR = Backward Digit Recall; BTBC-preschool = Boehm Test of basic Concepts – Preschool; CELF-P = Clinical Evaluation of Language Fundamentals–Preschool; KABC = Kaufman Assessment Battery for Children; Leiter-R = Brief IQ scale of the Leiter International Performance Scale – Revised; N-EEL = Nouvelles épreuves pour l’examen du langage; PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test; Raven’s CPM = Raven’s Colored Progressive Matrices; WFVT = Word Finding Vocabulary Test; ¹ = tutkijoiden tutkimusta varten kehittämä tehtävä

3.2.1 Koehenkilöt

Aineistona olevien tutkimusten koehenkilöjoukot olivat monimuotoisia sekä kokonsa puolesta että laadullisesti tarkasteltuna. Tutkimuksesta riippuen tutkittavina yksikköinä olivat joko lapset tai perheet. Vaikka ensisijaisina koehenkilöinä olivat lapset, osallistuvat vanhemmat kaikissa tutkimuksissa vähintään lapsen kieliolosuhteiden kuvaamiseen erilaisten kyselyiden avulla (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Tutkittavien lasten sukupuoli oli eritelty Sunin ym. (2020) ja Unsworthin ym. (2019) tutkimuksissa. Sunin ym. (2020) tutkimuksessa tyttöjä oli 238 ja poikia 219 ja Unsworthin ym. (2019) tutkimuksessa tyttöjä oli 26 ja poikia 24. Koehenkilöinä olleet vanhemmat oli jaoteltu sukupuolen mukaan ainostaan Venablesin ym. (2014) tapaustutkimuksessa, jossa vanhempien roolia kommunikointitilanteissa tarkasteltiin yksityiskohtaisemmin.

Koehenkilöjoukkojen koot vaihtelivat kolmen perheen tapaustutkimuksesta (Venables ym., 2014) 1899 perheen survey-tutkimukseen (de Houwer, 2007), joissa lasten lukumäärä vaihteli välillä 6–4500. Muissa tutkimuksissa lapsia oli 25–457 (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Slavkov, 2017; Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019).

Pääasiassa tutkimuksiin osallistuneet perheet ja lapset olivat kaksikielisiä. Ainoastaan Daskalakin ym. (2020) tutkimuksessa oli mukana yksikielisiä kreikankielisiä perheitä Kreikasta ja Thordardottirin (2011) tutkimuksessa yksikielisiä englannin- ja ranskan-kielisiä lapsia kontrolliryhminä. Muissa tutkimuksissa oli maan enemmistökielten lisäksi aina vähintään yksi vähemmistökieli mukana. Viidessä tutkimuksessa enemmistökielenä oli englanti (Daskalaki ym., 2020; Slavkov, 2017; Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Venables ym., 2014) ja kahdessa hollanti (de Houwer, 2007; Unsworth ym., 2019). Niiden lisäksi enemmistökielinä olivat mukana espanja, saksa ja ranska (Arnaus Gil ym., 2021; Thordardottir, 2011).

Vähemmistökielten kirjo oli monissa tutkimuksissa hyvin laaja. De Houwerin (2007) tutkimuksessa Alankomaissa puhuttavia vähemmistökieliä oli mukana yhteensä 73, ja niistä suurimmat, joita yli 200 koehenkilöä puhui, olivat ranska, turkki, englanti, arabia,

berberi, saksa, espanja ja italia. Toiseksi eniten eri vähemmistökieliä oli Slavkovin (2017) tutkimuksessa, jossa oli yhteensä 40 Kanadassa puhuttua vähemmistökieltä: ranska sekä erilaiset maahanmuuttajakielet ja alkuperäiskansojen kielet. Myös Unsworthin ym. (2019) tutkimuksessa oli huomattava määrä eri vähemmistökieliä. Kuudestatoista mukana olleesta kielestä koehenkilömäärältään suurimmat olivat berberi, turkki, puola ja espanja.

Muissa tutkimuksissa mukana oli yhdestä kolmeen vähemmistökieltä. Arnaus Gilin ym. (2021) tutkimuksessa vähemmistökielinä olivat espanja ja ranska Saksassa sekä saksa ja ranska Espanjassa. Daskalakin ym. (2020) tutkimuksessa vähemmistökielenä oli kreikka Kanadassa ja Sunin ym. (2020) tutkimuksessa mandariinikiina, malaiji ja tamili Singaporessa. Thordardottirin (2011) tutkimuksessa vähemmistökielinä tarkasteltiin englantia Kanadan ranskankielisellä alueella ja ranskaa Kanadan englanninkielisellä alueella, kun taas Venablesin ym. (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin ranskaa ja espanjaa Australiassa.

Kahdeksassa tutkimuksessa mukana olleiden lasten iät vaihtelivat 1 vuodesta 19 vuoteen (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Osassa tutkimuksista lasten ikä oli kerrottu yleisemmin kaikkien lasten keski-ikänä ja osassa tarkasti eritelty eri kielellisten ryhmien välillä. Sunin ym. (2020) pitkittäistutkimuksessa kaikkien lasten kohdalla tutkimuksen mittaukset tehtiin kahdesti: esikoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla. Koehenkilöiden iät on listattu tarkemmin Taulukossa 2 (s. 18).

3.2.2 Menetelmät

Aineistona olevissa tutkimuksissa tutkimusmenetelminä käytettiin erilaisia testejä, kyselyitä, video- ja ääniteanalyysseja sekä haastatteluja (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Testien avulla arvioitiin lasten kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Erilaisilla vanhemmille suunnatuilla kyselyillä ja haastatteluilla selvitettiin lasten ja perheiden kieliolosuhteita, kielistrategisia käytänteitä

sekä lasten kielenkäyttötottumuksia. Video- ja ääniteanalyyssejä käytettiin vuorovaikutuksen tutkimiseen.

Lasten sanaston mittaamisessa käytettiin PPVT-testiä (*Peabody Picture Vocabulary Test*), CELF-P-testiä (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool*), BTBC-preschool-testiä (*Boehm Test of Basic Concepts – Preschool*), N-EEL-testiä (*Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*), WFVT-testiä (*Word Finding Vocabulary Test*) ja BLAB-testiä (*Bilingual Language Assessment Battery*) (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). PPVT-testi on standardoitu testi, joka on normitettu yksikielisille lapsille. Sitä käytettiin kuitenkin kaikissa neljässä tutkimuksessa kaksikielisten lasten ymmärtävän sanaston testaamiseen. Testissä lapsen tulee valita neljästä kuvasta testiaan puhunnosta vastaava kuva osoittamalla. Testistä on olemassa useita kieliversioita. Arnaus Gililla ym. (2021) käytössä olivat saksan, espanjan ja ranskan kieliversiot, Daskalakilla ym. (2020) englannin kieliversio, Thordardottirilla (2011) englannin ja ranskan kieliversiot ja Unsworthilla ym. (2019) hollannin kieliversio.

CELF-P-testi on myös yksikielisille standardoitu ja normitettu testi, jonka osatestien avulla voidaan arvioida lapsen kielitaitoa eri osa-alueilla (Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Unsworth ym. (2019) käyttivät hollanninkielisen kieliversion kolmea osatestiä lasten tuottavan sanaston sanavaraston, lauseiden ymmärtämisen ja morfosyntaktisten taitojen mittaamiseen hollannissa ja Thordardottir (2011) käytti englanninkielisen testin tuottavan sanavaraston osatestiä lasten englannin kielen taidon arviointiin. Koska CELF-P-testistä ei ollut saatavilla ranskankielistä kieliversiota, Thordardottir (2011) käytti ranskankielisten lasten tuottavan sanavaraston mittaamiseen N-EEL-testiä, joka on normitettu ranskan kielelle. Lisäksi hän käytti vielä normitettua BTBC-preschool testiä sekä ranskan- että englanninkielisten lasten ymmärtävän sanaston arvioinnissa. Testillä mitattiin peruskäsitteiden, kuten koon, sijainnin, määrän ja ajan, hallintaa. Normitettujen testien lisäksi Unsworth ym. (2019) käyttivät lasten semanttisen sujuvuuden testaamiseen luettelutehtävää, jossa piti minuutin aikana luetella mahdollisimman paljon tietyn aihepiirin sanoja.

Daskalaki ym. (2020), jotka käyttivät lasten englannin kielen taitojen testaamiseen PPVT-testiä, käyttivät puolestaan lasten kreikan kielen taitojen arviointiin WFVT-testin

kreikankielistä versiota, joka oli ainoa saatavilla oleva standardoitu sanavarastotesti kreikankielisille kouluikäisille lapsille. Testillä mitattiin tuottavaa sanavarastoa nimeämällä kuvia. Standardoidun testin lisäksi Daskalaki kollegoineen käytti kreikankielisten lasten syntaktisten taitojen arviointiin kehittämänsä testiä, jolla arvioitiin subjektin sijoittelua lauseissa. Sun ym. (2020) mittasivat tutkimuksessaan lasten tuottavaa sanavarastoa BLAB-testillä, josta hänellä oli käytössä kiinan ja englannin, malaijin ja englannin sekä tamilin ja englannin kieliversiot. Testi on kuudesta edellä mainitusta testistä ainoa, joka on standardoitu ja normitettu kaksikielisten lasten testaamiseen.

Kielellisten taitojen lisäksi kolmessa tutkimuksessa mitattiin testeillä lasten kognitiivista kyvykkyyttä, jotta sen vaikutus sekoittavana tekijänä pystyttiin sulkemaan pois (Sun ym. 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Thordardottir (2011) käytti Leiter-R-asteikon lyhennettyä versiota (*Brief IQ scale of the Leiter International Performance Scale-Revised*) lapsen nonverbaalisen älykkyyden mittaamiseen ja Unsworth ym. (2019) KABC-testin osatestiä (*Kaufman Assessment Battery for Children: Hand Movements subtest*), jossa käsien liikesarjoja toistamalla arvioidaan nonverbaalia työmuistia. Sun ym. (2020) testasivat lasten nonverbaalia älykkyyttä Ravenin CPM-testillä (*Raven's Colored Progressive Matrices*), jossa pitää valita sarjaan sopiva kuva, ja työmuistia BDR-testillä (*Backward Digit Recall*), jossa pitää toistaa numerosarjoja takaperin.

Kaikissa kahdeksassa tutkimuksessa vanhemmilla teetetyt kyselyt olivat keskeisessä roolissa aineiston keräämisessä ja perheiden kieliolosuhteiden selvittämisessä (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Kahdessa tutkimuksessa käytettiin valmiita kyselylomakkeita (Daskalaki ym., 2020; Unsworth ym., 2019) ja kuudessa tutkijat itse muotoilivat kyselyt tutkimusten tarpeiden mukaisiksi (Arnaus Gil ym., 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Venables ym., 2014). Daskalaki ym. (2020) käyttivät tutkimuksessaan ALEQ-kyselyä (*Alberta Language Environment Questionnaire*). Kysely toteutettiin kasvotusten tapahtuvina haastatteluina ja kysymykset koskivat lapsen kieliympäristöön vaikuttavia tekijöitä: vanhempien antamaa kielellistä syötettä, perheen sosioekonomista asemaa, ikää, jolloin lapsen altistus eri kielille alkoi sekä muita asioita perheen taustasta.

Unsworth ym. (2019) käyttivät tiedonkeräyksessä BiLEC-kyselyä (*Bilingual Language Experience Calculator*), Daily Communication Questionnaire -kyselyä sekä ALDeQ-kyselyä (*Alberta Language and Development Questionnaire*). BiLEC-kyselyllä arvioitiin kaksikielisen lapsen saaman kielellisen syötteen määrää ja laatua eri kielten osalta syntymästä tutkimusajankohtaan asti. Daily Communication Questionnaire -kyselyn avulla arvioitiin perheen tämänhetkistä suullista ja kirjallista kielenkäyttöä eri kielten osalta huomioiden aika ja käyttötilanteet. ALDeQ-kyselyllä puolestaan selvitettiin tarkemmin vanhempien kielitaitoa ja kielenkäyttöä.

Arnaus Gilin ym. (2021) kyselyllä arvioitiin sen kielellisen syötteen määrää ja laatua, jota lapsi on saanut L1-kielillään. Kysymyksien avulla selvitettiin erikseen äidin, isän ja lapsen kielenkäyttöä kotona sekä syötettä, jota lapsi on saanut kodin ulkopuolella.

De Houwer (2007) keräsi survey-tutkimuksensa aineiston kyselylomakkeella, jota levitettiin suurelle määrälle perheitä koulun välityksellä. Kyselyn kysymykset koskivat perheen kielenkäyttöä: mitä kieliä perheen vanhemmat puhuvat, mitä kieliä perheen kukin lapsi puhuu sekä joitain kysymyksiä perheen taustasta. Slavkovin (2017) kysymykset olivat aiheiltaan samanlaisia, mutta sisällöllisesti tarkempia kuin de Houwerilla. Niillä selvitettiin lapsen ensikielien, kielten, joita lapsi ymmärtää, puhuu ja kirjoittaa, vanhempien äidinkielen ja kielten, joita perheessä käytetään vanhempien ja lasten välillä sekä lasten kesken.

Thordardottirin (2011) tutkimuksen kyselyn tavoitteena oli selvittää syötteiden määriä, joita lapsi on kullakin kielellään saanut. Syötteen määrää arvioitiin tunteina viikossa eri kieliympäristöissä, joista merkittävimmät olivat koti ja päivähoito. Eri kielillä saatujen syötteiden määriä arvioitiin lapsen syntymästä tutkimusajankohtaan, jolloin myös syötteissä tapahtuneet muutokset kävivät ilmi.

Sunin ym. (2020) pitkittäistutkimuksessa kyselyiden avulla selvitettiin sekä kotona että esikoulussa vallitsevia kieliolosuhteita. Vanhemmille suunnatulla kyselyllä selvitettiin kotona käytetyt kielet ja niiden käyttömäärät, ikä, jolloin lapsi alkoi puhua vähemmistökieltä, kotona olevien vähemmistökielisten kirjojen määrä sekä aika, jonka lapsi viikossa käytti vähemmistökielisten TV-ohjelmien ja videoiden katsomiseen. Esikoulun

opettajalle suunnatulla kyselyllä selvitettiin vähemmistökielisen syötteen laatua esikoulussa sekä kuinka paljon altistusta vähemmistökielellä lapsi esikoulussa saa.

Venablesin ym. (2014) tapaustutkimuksessa vanhemmille suunnatun taustatietokyselyn tarkoituksena oli selvittää vanhempien kielitaito sekä enemmistökielen että vähemmistökielen osalta ja se, millainen on ollut lasten altistuminen vähemmistökielelle. Kyselyn lisäksi Venablesin tutkimuksessa video- ja äänitallenteet olivat oleellisena osana aineiston keruuta. Tutkimuksessa taltioitiin koko perheen luonnollisia ja vapaita vuorovaikutustilanteita sekä tilanteita yksittäisten lasten ja vanhempien välillä. Tallenteista analysoitiin vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin. Tutkijoiden analysointien lisäksi vanhemmat katsoivat videotallenteet, minkä jälkeen tutkijat selvittivät puolistrukturoidun haastattelun avulla vanhempien näkökulmaa omasta kielenkäytöstään ja vuorovaikutuksestaan.

4 TULOKSET

Tämän kandidaatintutkielman tulokset perustuvat kahdeksaan tutkimusartikkeliin, joissa käsitellään kaksikielisten perheiden kielistrategioita, niiden vaikutusta kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen ja muita tekijöitä, jotka vaikuttavat kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen. Tuloksia käsittelevä luku on jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen osaan. Ensimmäinen osa tarkastelee kielistrategisten valintojen vaikutusta vähemmistökielen kehitykseen ja toinen osa muiden tekijöiden vaikutusta vähemmistökielen kehitykseen.

4.1 Kaksikielisen perheen kielistrategisten valintojen vaikutus lapsen vähemmistökielen kehitykseen

Kaikissa viidessä vanhempien kielivalintoja käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että sillä, mitä kieliä vanhemmat käyttävät kotona, on selvä yhteys lapsen taitoihin vähemmistökielen osalta (Arnaus Gil ym., 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). De Houwerin (2007) tutkimuksessa, jossa lähtökohtana oli selvittää, miten vanhempien puhumat kielet vaikuttavat kieliin, joita perheen lapset käyttävät, kävi ilmi, että saman perheen lapset noudattivat lähes poikkeuksetta samaa kielenkäyttömallia keskenään (>90 % lapsista). Sen sijaan vanhempien ja lasten käyttämien kielten välillä oli selkeä ristiriita. Kaikissa perheissä vähintään toinen vanhemmista puhui vähemmistökieltä, mutta vanhempien raportoinnin mukaan lapsista 35,7–96,9 % puhui vähemmistökieltä. Samansuuntainen tulos oli Slavkovin (2017) tutkimuksessa, jossa aktiivisen kaksikielisyyden tason saavutti 80 % kaksikielisten perheiden lapsista, ja lapset puhuivat enemmistökieltä selvästi vanhempiaan enemmän.

De Houwerin (2007) tutkimuksen mukaan parhaaseen lopputulokseen kielen siirtymisen kannalta johti tilanne, jossa kumpikin vanhempi puhui kotona pelkkää vähemmistökieltä (mL@H-strategia). Silloin 96,9 % lapsistakin puhui kieltä. Lähes yhtä hyvälle tasolle (93,4 %) ylsivät perheet, joissa toinen vanhempi puhui pelkkää vähemmistökieltä ja toinen kumpaakin kieltä (Mixed/min-strategia). Perheissä, joissa kumpikin vanhempi puhui sekä enemmistö- että vähemmistökieltä (1P2L-strategia), lapsista 79,2 % puhui vähemmistökieltä ja perheissä, joissa toinen vanhempi puhui vähemmistökieltä

ja toinen enemmistökieltä (OPOL-strategia) 74,2 % lapsista puhui vähemmistökieltä. Kahden ensimmäisen ja kahden jälkimmäisen mallin vaikutuksien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero. Selvästi pienin osuus lapsista (35,7 %) saavutti aktiivisen kaksikielisuuden perheissä, joissa toinen vanhemmista puhui sekä vähemmistökieltä että enemmistökieltä ja toinen pelkästään enemmistökieltä (Mixed/Maj-strategia). Se erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikista aiemmin luetelluista malleista.

Kaksi muuta tutkimusta (Arnaus Gil ym., 2021; Slavkov, 2017), jotka erittelivät eri kielistrategiat ja vertailivat niitä keskenään, eivät havainneet eri kielistrategioiden tehokkuuksien välillä samanlaista eroavaisuutta kuin de Houwer (2007) tutkimuksessaan. Slavkov (2017) totesi mL@H-, OPOL- ja Mixed-strategioiden olevan tasavertaisia lapsen aktiivisen kaksikielisuuden saavuttamisen kannalta, eikä mikään niistä ollut parempi toista. Ainoastaan MajL@H-strategialla, jossa vanhemmat käyttävät lähinnä enemmistökieltä kotona, oli selkeä ero aktiivisesti kaksikielisten lasten määrään. Arnaus Gil ym. (2021) arvioi kielistrategioiden välisiä eroja lasten ymmärtävän sanaston pohjalta. Hänkään ei havainnut eroa eri kielistrategioiden välillä; eri kielistrategioita käyttävistä perheistä tulevat lapset saivat PPVT-testistä tuloksia, jotka eivät tilastollisesti merkitsevästi eronneet toisistaan.

Tiettyjen kielistrategioiden lisäksi tutkimuksissa havaittiin perheen sisäisten kielenkäyttömallien piirteitä, joilla oli merkitystä lapsen vähemmistökielen kehityksessä ja käytössä. Unsworth ym. (2019) raportoivat, että kun kieltä puhui kotona yksi tai useampi vanhempi, olivat lapsen tulokset parempia sekä ymmärtävässä että tuottavassa sanastossa. Arnaus Gilin ym. (2021) tutkimuksessa kävi myös ilmi se, että kodin merkitys kielenvälityksessä on oleellinen. Ymmärtävä sanasto oli huomattavasti parempi niiden lapsien kohdalla, joille vähemmistökieltä puhuttiin kotona. Slavkovin (2017) tutkimuksen mukaan, mitä enemmän vähemmistökieltä kotona puhuttiin, sitä suurempi todennäköisyys oli lapsen aktiiviselle kaksikielisyydelle. Arnaus Gil ym. (2021) tutkimuksessa 86 % lapsista, jotka olivat aktiivisesti kaksikielisiä, pystyi käyttämään vähemmistökieltä kummankin vanhempansa kanssa. De Houwerin (2007) mukaan merkittävää ei ole ainoastaan se, että kumpikin vanhempi puhuu vähemmistökieltä, vaan myös se, että enintään toinen puhuu enemmistökieltä. Myös Arnaus Gil ym. (2021) olivat havainneet, että enemmistökielellä kotona on negatiivinen vaikutus lapsen aktiiviseen vähemmistökielen käyttöön. Slavkov (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että

lapsen kielen käyttöön ei vaikuttanut pelkästään se, mitä kieltä vanhemmat puhuivat suoraan lapselle, vaan myös se, mitä kieltä vanhemmat päättivät käyttää keskenään. Vanhempien keskinäisellä vähemmistökielen käytöllä oli positiivinen vaikutus myös lapsen vähemmistökielen käyttöön.

Venablesin ym. (2014) tutkimus koski enemmistökielisen vanhemman vaikutusta vähemmistökielisen lapsen kielenkehitykseen. Enemmistökieltä puhuva vanhempi pystyy tutkimuksen mukaan strategisilla valinnoillaan tukemaan vähemmistökielisen lapsen kielen käyttöä ja siten vaikuttamaan positiivisesti lapsen kielenkehitykseen. Venables kollegoineen havaitsi, että enemmistökielinen vanhempi pystyi esimerkiksi enemmistökielellä vihjeistämällä ja uudelleen muotoilemalla vähemmistökielisiä ilmaisuja tukemaan lapsen ymmärrystä vähemmistökielisissä vuorovaikutustilanteissa sekä helpottamaan siten vuorovaikutustilannetta, jolloin vähemmistökieli pystyttiin säilyttämään kommunikointikielenä. Enemmistökielinen vanhempi pystyi parantamaan lapsen vähemmistökielen taitoa käyttämällä vähemmistökieltä sanastoon liittyvässä mallittamisessa, kuten esimerkiksi nimeämällä leikki-tilanteen esineitä ja tapahtumia vähemmistökielellä. Enemmistökielinen vanhempi pystyi myös kannustavalla ja positiivisella suhtautumisella vähentämään vähemmistökieleen ja -kulttuuriin liittyvää epäluuloa, ja siten lisäämään lapsen vähemmistökielen käytön mielekkyyttä.

4.2 Kielistrategioiden ohella kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavat tekijät

Merkittävimmät tekijät lapsen vähemmistökielen kehitykselle ovat vähemmistökielellä saadun kielellisen syötteen määrä ja laatu (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Thordardottirin (2011) tutkimuksessa käy ilmi, että kielellisen syötteen määrän yhteys kielitaitoon on vahva ja systemaattinen. Kun englannin kielen suhteellinen osuus kasvoi lapsen saamasta syöttestä, paranivat lapsen englanninkielisistä testeistä saadut piste-määrät. Vastaavasti kävi ranskankielisissä testeissä, kun ranskan kielen osuus kokonaisyöttestä kasvoi. Unsworth ym. (2019) saivat hollannin kielen kohdalla samanlaisia tuloksia tutkimuksessa testatun tuottavan sanavaraston suhteen; suurempi määrä hollanninkielistä syötettä ennakoii parempaa tulosta tuottavan sanaston testistä.

Thordardottirin (2011) tutkimuksessa syötteen määrän kasvu oli selkeämmin lineaarinen pistemäärien kanssa tuottavan sanaston testeissä (CELF-P) kuin ymmärtävän sanaston testeissä (BTBC, PPVT, N-EEL). Ymmärtävän sanaston kohdalla lasten pistemäärät eivät parantuneet enää, kun lapsi sai 40–60 % syöttestä kohdekielellä. Tuottavan sanaston kohdalla yksikielisten lasten taso saavutettiin, kun yli 60 % syöttestä oli kohdekielellä. Unsworth ym. (2019) havaitsivat, että heidän tutkimuksessaan puolestaan morfosyntaksitestistä saadut pistemäärät eivät enää eronneet yksi- ja kaksikielisten välillä, kun yli puolet syöttestä oli testin kohdekielellä.

Arnaus Gil ym. (2021) havaitsivat omassa tutkimuksessaan myös syötteen määrällä olevan positiivinen vaikutus tuottavaan sanastoon PPVT-testillä mitattuna. Tutkimuksessa havaittiin myös, että syötteen määrän vaikutus voi olla hyvin vaihteleva. Testitulokset saattoivat olla sanaston osalta täysin samat, vaikka toinen lapsista olisi saanut syötettä paljon enemmän kuin toinen.

Arnaus Gil ym. (2021) tutkivat myös vaadittavan syötteen määrää, joka johtaa aktiiviseen kaksikielisyyteen. Aktiivisesti kaksikielisillä vähemmistökielisen syötteen määrä vaihteli välillä 20–70 % kaikesta kielellisestä syöttestä ja ei-aktiivisesti kaksikielisten kohdalla välillä 13–45 %. Vähimmäismäärä, joka vähemmistökielistä syötettä tarvittiin, jotta kaksikielisyydestä tulisi aktiivista, oli keskimäärin 20 % syöttestä.

Thordardottirin (2011) tutkimustuloksen mukaan sanaston laajuuden kannalta oleellista on saadun syötteen kokonaismäärä, eikä niinkään altistumisajankohta. Kun hän vertasi tuottavaa ja ymmärtävää sanastoa lapsilta, jotka olivat saaneet elämänsä aikana yhtä paljon kielellistä syötettä kohdekielellä, ei ollut merkitystä, oliko syötteen alkaminen tapahtunut ensimmäisen kuuden elinkuukauden aikana vai vasta kahdenkymmenen kuukauden iässä.

Useilla syötteen laatuun liittyvillä tekijöillä havaittiin olevan vaikutusta lapsen vähemmistökielen taitoon. Syötteen monipuolisuuden merkitys nousi esiin useammassa tutkimuksessa (Arnaus Gil ym., 2021; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Unsworth ym., 2019). Arnaus Gil ym. (2021) havaitsivat kulttuurillisten yhteyksien näkyvän lapsen kielessä. Lapset perheistä, jotka käyttivät vähemmistökielistä mediaa ja matkustivat

maihin, jossa vähemmistökieltä puhutaan, saivat parempia tuloksia ymmärtävän sanaston testissä (PPVT) ja aktiivisen kielenkäytön määrässä. Omankielisen television ja videoiden katsomisen yhteyden parempiin kielellisiin tuloksiin havaitsivat myös Slavkov (2017) ja Sun ym. (2020). Sun ym. (2020) havaitsivat myös vähemmistökielisten kirjojen määrän kotona vaikuttavan positiivisesti sanastoon.

Sun ym. (2020) tutkivat sisäisten ja ulkoisten ominaisuuksien vaikutusta lapsen ymmärtävään sanastoon. Lapsen sisäisten ominaisuuksien, kuten työmuistin ja nonverbaalin älykkyyden, vaikutukset tulivat esiin vasta, kun kieliympäristö oli syötteen kannalta riittävän rikasta. Ulkoiset tekijät olivat lopputuleman kannalta paljon merkittävämpiä. Vähemmistökielisen syötteen laatu ja määrä kotona sekä esikoulussa vietetty aika vaikuttivat positiivisesti ymmärtävään sanastoon, joskaan koulun merkitys ei ollut yhtä suuri kuin kodin. Myös Arnaus Gil ym. (2021) ja Slavkov 2017 nostivat esiin koulutuksen merkityksen. Koulunkäynti vähemmistökielellä, suoran ohjauksen saaminen ja luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen lisäsivät todennäköisyyttä aktiiviselle vähemmistökielen käytölle.

Unsworth ym. (2019) tutkivat sen merkitystä, onko lapsen saama kielellinen syöte peräisin äidinkieliseltä vai vieraskieliseltä puhujalta. Tutkimuksessa havaittiin, ettei äidinkielisen syötteen absoluuttinen määrä ollut yhteydessä tuloksiin missään sanastoa, ymmärtämistä tai morfosyntaksia mittaavassa testissä. Sen sijaan kun tarkasteltiin äidinkielisen syötteen osuutta syötteen kokonaismäärästä, näkyivät erot sekä ymmärtävän sanaston että morfosyntaksin tehtävissä. Kuitenkin tuloksissa kävi myös ilmi, että tarkka ja laadultaan hyvä ei-äidinkielinen syöte oli verrattavissa äidinkieliseen syötteeseen ja kielen kehityksen kannalta parempi kuin kieliopilliselta tarkkuudeltaan heikko syöte.

Myös Daskalaki ym. (2020) havaitsivat syötteen tarkkuuden vaikuttavan lapsen vähemmistökielen kehitykseen tutkimuksessaan, jossa verrattiin yksi- ja kaksikielisten vanhempien antaman syötteen vaikutusta lapsen kieleen lauserakenteiden osalta. Mitä heterogeenisempää syöte oli, sitä enemmän epätarkkuutta ilmeni myös lapsen kielessä. Tarkempi syöte puolestaan johti kieliopillisesti tarkempaan kieleen myös lapsen kohdalla. Tutkimuksessa havaittiin myös, että vanhemmalla, joka käytti kieltä epäsäännöllisemmin, ilmeni enemmän vaihtelua syötteen laadussa kuin säännöllisillä käyttäjillä.

Myös lapsen sanaston laajuuden havaittiin olevan yhteydessä siihen, kuinka tarkkaa kieliopillisesti lapsen tuottama kieli on.

5 POHDINTA

Tässä luvussa arvioidaan tutkimustuloksia ja vertaillaan niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin sekä arvioidaan tutkimustulosten luotettavuutta. Sen lisäksi osio sisältää pohdintaa tutkielman johtopäätöksistä sekä ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

5.1 Tutkimustulosten arviointi

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten kaksikielisen perheen kielistrategiset valinnat vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen ja mitkä tekijät kielistrategioiden ohella vaikuttavat lapsen vähemmistökielen kehitykseen. Tulosten arviointi on jaettu tulososion mukaisesti kahteen osaan, joista ensimmäisessä käsitellään kielistrategioita ja jälkimmäisessä muita vaikuttavia tekijöitä.

5.1.1 Kaksikielisen perheen kielistrategisten valintojen vaikutus lapsen vähemmistökielen kehitykseen

Kaikki viisi tutkimusta, jotka käsittelivät perheiden kielivalintojen vaikutusta lapsen kielitaitoon, osoittivat tuloksillaan, että vanhempien kielivalinnat ovat merkittävässä roolissa siinä, mitä kieliä perheen lapset puhuvat (Arnaus Gil ym., 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Suurin merkitys vaikuttaisi olevan sillä, onko kotona hallitsevassa roolissa enemmistökieli vai vähemmistökieli. Lapsesta tuli huomattavasti todennäköisemmin aktiivisesti kaksikielinen, kun kumpikin vanhemmista puhui vähemmistökieltä (Arnaus Gil ym., 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Unsworth ym., 2019).

Tiettyjen kielistrategioiden vertailun osalta tutkimusten tulokset eivät olleet täysin linjassa keskenään (Arnaus Gil ym., 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017). De Houwer (2007) pystyi tutkimustensa tulosten perusteella laittamaan eri kielistrategiat paremmuusjärjestykseen sen mukaan, kuinka todennäköisesti niitä käyttävien vanhempien lapset puhuvat vähemmistökieltä. Arnaus Gil ym. (2021) ja Slavkov (2017) eivät

sen sijaan havainneet yksittäisten strategioiden välillä muuta paremmuusjärjestystä kuin sen, että MajL@H (kumpikin vanhempi puhuu enemmistökieltä kotona) oli selvästi heikoin strategia, mikä oli täysin linjassa de Houwerin (2007) tulosten kanssa. Lisäksi Slavkovin (2017) tutkimuksessa kolme paremmiksi strategioiksi osoittautunutta strategiaa olivat samat kuin strategiat, jotka de Houwer oli arvioinut parhaiksi, ja Slavkov epäilikin, että suuremmalla aineistolla olisivat strategioiden väliset erot voineet ilmentyä.

Vaikkei kielistrategioita tutkimustulosten perusteella voitu asettaa yksiselitteiseen paremmuusjärjestykseen, oli parhaimmissa strategioissa keskeisinä piirteinä samoja asioita, kuin mitä tutkimuksissa havaittiin lapsen kieltä tukeviksi piirteiksi (Arnaus Gil ym., 2021; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Unsworth ym., 2019). Mitä suuremmassa roolissa vähemmistökieli kielistrategiassa oli, sitä paremmin kielistrategia vaikutti siirtävän kieltä. Kielistrategioilla ja kielivalinnoilla on sitä kautta yhteys myös lapsen saaman kielellisen syötteen määrään, joka havaittiin merkittäväksi tekijäksi kaksikielisen lapsen kielitaidon kehitymisessä (ks. 4.2 Kielistrategioiden ohella kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavat tekijät).

Arnaus Gilin ym. (2021), de Houwerin (2007), Slavkovin (2017) ja Unsworthin ym. (2019) tutkimusten tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin vuosituhannen alussa tehdyn Yamamoton (2001, s. 127–129) tutkimuksen tulokset. Merkittäväksi tekijäksi lapsen vähemmistökielen käyttämisen kannalta nousi myös Yamamoton tutkimuksessa se, että kumpikin perheen vanhemmista käytti perheessä vähemmistökieltä. Lisäksi myös hänen tutkimustuloksista kävi ilmi, että enemmistökielen rajoittamisella kodin kommunikointikielenä, pystytään lisäämään lapsen vähemmistökielen käytön todennäköisyyttä.

Takeuchin (2006) tutkimuksen tavoin myös Venablesin ym. (2014) tutkimuksessa havaittiin, että vanhempi pystyy kielellisillä valinnoillaan ja kommunikointityylillään tukemaan lapsen vähemmistökielen käyttöä ja kehitystä. Vaikka Venablesin ym. (2014) tutkimus koski enemmistökielisen vanhemman kielenkäyttötapoja ja Takeuchin (2006) tutkimus vähemmistökielisen vanhemman kielenkäyttöä, ilmeni niissä samanlaisia piirteitä, joilla vanhempi pystyi tukemaan lasta. Rohkaisu ja kannustaminen nousivat merkittäväksi keinoksi lisätä lapsen halukkuutta käyttää vähemmistökieltä.

5.1.2 Kielistrategioiden ohella kaksikielisen lapsen vähemmistökielen kehitykseen vaikuttavat tekijät

Kielellisen syötteen määrän havaittiin olevan hyvin keskeisessä roolissa lapsen vähemmistökielen kehityksen kannalta (Arnaus Gil ym., 2021; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Sekä tuottava että ymmärtävä sanasto paranivat kaikissa niissä mitanneissa tutkimuksissa, kun kielellisen syötteen määrä kasvoi. Thordardottirin (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että tietyn pisteen jälkeen kielitaito ei enää parantunut määrän syötteen kasvaessa, mutta se saattoi johtua sanaston arviointiin käytetyistä mittausvälineistä. Arnaus Gilin ym. (2021), Thordardottirin (2011) ja Unsworth ym. (2019) tutkimustulokset kielellisen syötteen määrän tärkeydestä olivat täysin linjassa aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa (Pearson ym., 1997; Place & Hoff, 2011). Heidän tavoin Pearson ym. (1997) sekä Place ja Hoff (2011) totesivat kielellisen altistuksen määrän olevan vahvasti yhteydessä lapsen sanaston kokoon ja kielitaitoon.

Määrän lisäksi myös monen laadullisen tekijän huomattiin olevan yhteydessä kielellisen lopputuleman kannalta (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Unsworth ym., 2019). Kielellisen syötteen laadun kannalta tutkimukset tarkastelivat koulun, median, kulttuurillisten yhteyksien sekä syötteen antajan kielitaidon ja äidinkielisyyden merkitystä. Koulun tuki vähemmistökielille erilaisten oppituntien ja vähemmistökielisten koulutusohjelmien kautta lisäsi vähemmistökielen aktiivista käyttöä ja oli yhteydessä parempaan sanastoon vähemmistökielessä, mikä todettiin kaikissa tutkimuksissa, jotka laajemmin käsitelivät erilaisia laadullisia piirteitä (Arnaus Gil ym., 2021; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020). Kuitenkin koulun merkitys lapsen puhumiin kieliin havaittiin olevan huomattavasti pienemmässä roolissa kuin kodin ja vanhempien merkitys.

Daskalakin ym. (2020) tutkimus osoitti, että vanhempien tarjoaman syötteen tarkkuudella on merkitystä siihen, kuinka kieliopillisesti oikeaa lapsen tuottama kieli on. Myös Unsworthin ym. (2019) tutkimus tukee äidinkielisten puhujan tarjoaman syötteen määrän merkitystä tarkastellessaan sitä, että laadullisesti parempi syöte johtaa parempaan kielitaitoon vähemmistökielessä lapsella. Montrualin ja Sánchez-Walkerin (2013) ja Pascual y Cabon (2018) tutkimustulokset osoittivat samaa.

Arnaus Gil ym. (2021), Slavkov (2017) ja Sun ym. (2020) nostivat esille myös vähemmistökielisen median vaikutuksen syötteen laatuun kotona ja sitä kautta vaikutuksen sanavarastoon. Vähemmistökielisen mediasisällön kuluttaminen paransi lapsen ymmärtävää sanastoa, mutta aktiivisen kaksikielisyyden kannalta sen merkitys yksinään ei ollut kovin suuri. Slavkov (2017) ja Sun ym. (2020) arvioivat median merkityksen johtuvan sen roolista syötteen monipuolisuutta ja määrää lisäävänä tekijänä. Se täydentää vanhemmilta saatua syötettä ja siten tukee kielen kehitystä.

Useammassa tutkimuksessa tuotiin ilmi kysymys siitä, mikä on määrän ja laadun merkityksien suhde (Daskalaki, 2020; Slavkov, 2017; Unsworth ym., 2019). Daskalaki ym. (2020) havaitsivat, että vanhemmilla, joiden syötteen määrä oli runsaampaa, syöte oli myös laadullisesti parempaa. Slavkov (2017) nosti esiin, että lasten kielitaitoa paransi se, kun vanhemmat puhuivat myös keskenään vähemmistökieltä. Tällöin sekä syötteen määrä lisääntyi että laatu parani, kun lapsi kuuli myös lähtökohtaisesti kompleksisempaa vanhempien välistä kielenkäyttöä. Unsworthin ym. (2019) mukaan syötteen laadun vaikutus alkoi näkyä vasta, kun syötteen määrä oli riittävän suuri. Koska määrä ja laatu kulkevat ainakin jonkinasteisesti rinnakkain vanhempien syötettä arvioidessa, välillä on vaikeaa arvioida, kumman merkitys on loppujen lopuksi ollut suuremmassa roolissa.

Arnaus Gil ym. (2021) esittivät, että aktiivisen kaksikielisyyden saavuttamiseksi vähintään 20 % lapsen saamasta kielellisestä syötteestä tulisi olla vähemmistökielellä. Heidän tutkimuksensa mukaan on kuitenkin paljon vaihtelua siinä, mikä määrä syötettä kunkin lapsen kohdalla johti aktiiviseen kielitaitoon. Tämä on linjassa aiemmissä tutkimuksissa ilmenneisiin tuloksiin. Myös Pearson ym. (1997) ja Quay (2008) pitivät 20 %:a jonkinlaisena rajapyykkinä vähemmistökielisen syötteen osuudesta, joka vähintään vaaditaan, jotta lapsi alkaa tuottaa kieltä. Pearson ym. (1997) esittivät kuitenkin myös, että vaadittaisiin noin 40–60 %:n altistuminen kummallakin kielellä, jos haluttaisiin lapsesta aktiivisesti kaksikielinen.

5.2 Tulosten luotettavuuden arviointi

Monet tekijät olivat vaikuttamassa siihen, kuinka luotettavina aineistona käytettyjen tutkimusten tuloksia voidaan pitää. Eniten rajoituksia olivat aiheuttamassa tutkimuksissa käytetyt mittausmenetelmät sekä koehenkilöjoukkojen koot ja monimuotoisuus.

Vanhempien täyttämät kyselyt olivat jokaisessa tutkimuksessa keskeisessä asemassa aineiston keruussa (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Toisin sanoen monia asioita arvioitiin pelkästään vanhempien antamien tietojen pohjalta. Tutkimuksissa, joissa on verrattu vanhempien antamia tietoja havaintoihin tai mittauksiin perustuvaan tietoon, on huomattu niiden välillä eroavaisuutta (de Houwer & Bornstein, 2016; Hult, 2014). Näin ollen voidaan olettaa, että myös aineistona olleissa tutkimuksissa vanhempien raportoimat asiat voivat erota todellisista tilanteista ja siten vaikuttaa tutkimustuloksiin ja heikentää luotettavuutta. Kaikki tutkijat tiedostivat kyselyiden ongelmallisuuden tiedonkeruussa (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014).

Erilaiset kyselyt ovat kuitenkin yleisesti käytössä oleva menetelmä kaksikielisyystutkimuksessa (Unsworth ym., 2019). Venablesin ym. (2014) tutkimusaineisto perustui kyselyn lisäksi videotallenteisiin, mikä lisää luotettavuutta kyseisen tutkimuksen kohdalla. Lisäksi viidessä tutkimuksessa lapsen kielitaidon arviointi perustui ainakin osittain erilaisiin testeihin, joita tutkijat tekivät lapsille, mikä vähentää pelkkien kyselyiden aiheuttamaa vääristymää (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). De Houwer (2007) ja Slavkov (2017) totesivat, että heidän tutkimuksissaan enemmistökielillä olleiden kyselylomakkeiden kieli on voinut rajoittaa joidenkin halua tai mahdollisuuksia osallistua tutkimukseen, sillä joissain perheissä enemmistökielen taito on voinut olla rajallinen. Tämän rajoitteen voidaan olettaa pätevän myös muiden tutkimusten kohdalla.

Toinen selvä rajoite useassa tutkimuksessa on se, että kaksikielisten lasten sanaston testaamisessa käytettiin yksikielisille lapsille standardoituja ja normitettuja testejä (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym.,

2019). Erilaiselle joukolle standardoitu menetelmä laskee luotettavuutta tulosten kannalta. Testituloksia voidaan käyttää yhtenä mittarina tutkimuksessa, mutta testitulokset eivät ole vertailtavissa eri tutkimusten välillä. Ainoastaan Sunilla ym. (2020) oli käytössä sanastotesti, joka oli suunniteltu, standardoitu ja normitettu kaksikielisten lasten testaamiseen. Tutkimuksissa testitulosten vertailtavuutta heikensi myös se, että testeistä oli käytössä eri kieliversioita, jotka eivät välttämättä olleet täysin tasavertaisia (Arnaus Gil ym., 2021; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019). Osassa tutkimuksia oli käytetty myös tutkijoiden itsensä kehittämiä mittaamenetelmiä, joita ei luonnollisesti ollut standardoitu (Daskalaki, 2017; Unsworth ym., 2019). Kuitenkin menetelmien tarkka kuvaaminen lisää luotettavuutta ja tutkimuksen toistettavuutta.

Arnaus Gil ym. (2021) käyttivät tutkimuksessaan aktiivisen kaksikielisyyden mittarina ymmärtävän sanavaraston testiä, mitä voidaan pitää kyseisen tutkimuksen kohdalla luotettavuutta alentavana tekijänä. Lapsi luettiin aktiivisesti kaksikieliseksi, jos hän saavutti PPVT-testissä vähintään keskiarvoa vastaavan tuloksen. Pelkän ymmärtävän sanaston mittausta voidaan pitää kyseenalaisena ja kapeana mittarina aktiiviselle kaksikielisyydelle, sillä yksi aktiivisen kielitaidon piirre on se, että puhuja käyttää kieltä.

Koehenkilöjoukkojen kannalta osassa tutkimuksista rajoitteena oli koehenkilöiden liian pieni määrä. Venablesin ym. (2014) tapaustutkimuksessa tutkimustulosten yleistettävyyttä huomattavasti laskee pieni koehenkilöjoukko. Toisaalta tutkimuksessa ei tutkittu enemmistökielen puhujan toiminnan pitkäaikaisvaikutusta, vaan sitä, millaiset toiminnan piirteet vaikuttivat perheiden kommunikointitilanteissa vähemmistökielen käyttöön. Arnaus Gilin ym. (2021) ja Unsworthin ym. (2019) tutkimuksissa koehenkilöiden jako vähemmistökielten perusteella eri joukkoihin pienensi koehenkilöjoukkojen kokoa merkittävästi, vaikka koehenkilöiden kokonaismäärät olivat verrattain suuret (N = 48 ja N = 50). Se saattoi vaikuttaa joissain tapauksissa tutkimustuloksiin, mutta toisaalta mahdollisti kielen merkityksen vertailun. Myös Slavkov (2017) totesi, että tutkimustuloksissa olisi voitu havaita vahvempi yhteys aiemmin tehtyyn tutkimukseen, jos koehenkilöjoukko olisi ollut suurempi.

Koehenkilöinä olleiden lasten iät vaihtelivat välillä 1–19 vuotta (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; de Houwer, 2007; Slavkov, 2017; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019; Venables ym., 2014). Sen kannalta, että tutkimuskohteena

olivat lapset, vaihteluväli on suuri, mitä voidaan pitää luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Toisaalta ikä ei ole merkittävin tekijä, kun arvioidaan, käyttääkö lapsi jotain kieltä vai ei. Tutkimuksissa, jossa kielitaitoa arvioitiin testien avulla, ikien vaihteluväli oli pienempi ja koehenkilöiden iät oli kontrolloitu ja raportoitu tarkemmin (Arnaus Gil ym., 2021; Daskalaki ym., 2020; Sun ym., 2020; Thordardottir, 2011; Unsworth ym., 2019).

Tämän tutkielman luotettavuuteen on voinut vaikuttaa se, että joidenkin käsitteiden kohdalla määritelmät eivät ole täysin vakiintuneita ja yksiselitteisiä. Tästä johtuen aineistona olevien tutkimusten käsitteiden kriteereissä voi olla paljonkin vaihtelevuutta, mikä on voinut vaikuttaa esimerkiksi tutkimusten koehenkilöjoukkojen rajauksessa ja tulosten raportoinnissa. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi *äidinkieli*, *aktiivinen kielitaito* ja *Mixed-strategiat*.

Myös se, että tutkimukset olivat asetelmiltaan ja koehenkilöjoukoiltaan melko monimuotoisia, on voinut vaikuttaa tutkielman johtopäätösten luotettavuuteen, sillä monimuotoisuus rajoittaa jonkin verran tutkimusten keskinäistä vertailua. Kuitenkin ne tutkimukset, joissa oli tutkittu samoja aiheita, olivat tuloksiltaan pääosin yhteneväisiä, mitä voidaan pitää luotettavuutta lisäävänä piirteenä. Myös tutkimustulosten yhtenevä linja aikaisemman tutkimuksen kanssa on luotettavuuden merkki.

5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkielman perusteella vanhempien kielistrategisilla valinnoilla on suuri merkitys siinä, mitä kieliä kaksikielisen perheen lapset päätyvät käyttämään. Myös usean muun lapsen kielelliseen ympäristöön vaikuttavan tekijän havaittiin olevan merkityksellinen lapsen kielitaidoissa vähemmistökielessä.

Koska lapsen kaksikielisyyttä ei voida pitää itsestäänselvyytenä, voi vanhemmille aiheutua huolta tilanteesta, jossa he joutuvat miettimään, alkaako lapsi puhua vähemmistökieltä vai ei. Kaikkiin asiaan vaikuttaviin tekijöihin, kuten ympäröivän yhteiskunnan kieliolosuhteisiin, ei voida itse vaikuttaa, mutta tietyillä valinnoilla voidaan kasvattaa todennäköisyyttä, jolla lapsesta kehittyy vähemmistökielen käyttäjä. Olisi

tärkeää, että henkilöt, jotka ovat asiantuntijoina tukemassa vanhempia lapsen kehitykseen liittyvissä asioissa ja mahdollisesti vaikuttamassa vanhempien kielivalintoihin, olisivat tietoisia erilaisista vaikuttavista tekijöistä, jotta kielen kehitystä pystyttäisiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Mitään yhtä ainoaa kielistrategiaa ei tutkimustulosten perusteella voitu yksiselitteisesti todeta ylivoimaiseksi, vaan ratkaisevana tekijänä vaikutti olevan se, mikä on vähemmistökielen asema kotona. Strategiat, joissa vähemmistökieli on kotona vahvassa roolissa (mL@H ja Mixed/min-strategia), johtivat useammin toivottuun lopputulokseen vähemmistökielen puhumisen kannalta. Tutkimustulokset asettavat OPOL-strategian vallassa olleen ensisijaisuuden vähintään kyseenalaiseksi. Missään tutkimuksessa kyseinen strategia ei noussut toisia merkittävämpään asemaan ja yhdessä tutkimuksessa sen tehokkuus havaittiin huomattavasti pienemmäksi. Näin ollen vanhempien kielivalinnoista puhuttaessa on jatkossa hyvä nostaa muutkin mahdolliset vaihtoehdot esille OPOL-strategian rinnalle.

Yhteys, joka eri toimivien kielistrategioiden ja tuloksellisten kielivalintojen välillä oli, oli niiden tarjoaman kielellisen altistuksen määrä. Määrän havaittiin olevan oleellisessa roolissa kielen kehitykselle myös pelkän määrän vaikuttavuutta tutkivissa tutkimuksissa. Määrän ohella kuitenkin kielellisen syötteen laatu tulee muistaa tärkeänä osana. Monimuotoisuuden todettiin olevan rikkaus myös silloin, kun on kyse kielellisestä syöttestä. Kaikki monimuotoisuutta lisäävät tekijät kuten media, koulu ja kirjallisuus, sekä kulttuurillinen yhteys muihin kielen puhujiin, vaikuttivat positiivisesti vähemmistökielen kehitykseen. Kuitenkaan nämä laadulliset tekijät eivät onnistuneet tutkimusten mukaan ohittamaan kodin ja syötteen määrän merkitystä vähemmistökielille. Kuitenkin laadulliset tekijätkin ovat pitkälti suoraa seurausta vanhempien kotona tekemistä valinnoista, joten myös niiden merkitystä on syytä korostaa.

Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavia ja tarpeellisia tutkimusaiheita ovat esimerkiksi vähemmistökielen aseman vaikutus ja vanhemman kielitaidon merkitys siihen, puhuuko lapsi vähemmistökieltä sekä jo tutkittujen aiheiden tutkiminen suuremmilla otosko'oilla ja luotettavammilla tutkimusmenetelmillä. Koska kielten asemat maailmanlaajuisesti ovat hyvin erilaisia, voisi sillä olettaa olevan merkitystä yksilönkin kielen kannalta. Esimerkiksi ranskan, maailmanlaajuisesti suuren kielen, puhuminen vähemmistökielenä

jossain muualla kuin Ranskassa on aivan eri asia kuin esimerkiksi pohjoissaamen, uhanalaisen alkuperäiskansakielen, puhuminen vähemmistökielenä. Käytössä olevat kielelliset resurssit ovat pienten kielten kohdalla paljon rajallisemmat kuin suurten kielten kohdalla, ja esimerkiksi mediatarjonta ja kirjallisuus, jotka havaittiin tutkimuksissa merkittäviksi kielen kehitykselle, eivät ole yhtä kattavia.

Uhanalaisten vähemmistökielten kohdalla on tyypillistä, että kielitaito ei ole samalla tasolla valtakielen kanssa, mutta kielenelvytyksen kannalta oleellista on se, että kieltä käytettäisiin (Pasanen, 2015, s. 41–42, 158–159). Kielenelvytystoimien seurauksena vähemmistökielen käyttö lisääntyy, kun lapset alkavat omaksua vähemmistökieltä esimerkiksi kielipesässä ja vanhemmat erilaisilla aikuisille suunnatuilla kursseilla. Kielenvaihtoa, joka suuntautuu enemmistökielestä vähemmistökieleen, kutsutaan käänteiseksi kielenvaihdoksi (Pasanen, 2015, s. 35–36). Parhaimmillaan onnistuneet kielenelvytystoimet johtavat käänteiseen kielenvaihtoon synnyttäen kokonaan uusia puhujasukupolvia. Tästä näkökulmasta olisi tärkeää ja mielenkiintoista tarkastella, millainen kielellinen syöte on riittävää tukemaan lapsen vähemmistökielen kehitystä. Kun lapselle kielellistä syötettä antava vanhempi kuuluu itsekin kielen opiskelun ja käänteisen kielenvaihdon seurauksena uuteen puhujasukupolveen, saattaa rajallinen kielitaito rajoittaa lapselle annettavaa kielellistä tukea. Kuitenkin kielellisen altistuksen määrän kannalta olisi hyvin merkityksellistä, että vanhempi käyttäisi kieltä lapselle puhuessaan, vaikka itsekin on vasta oppimassa sitä. Tulevaisuudessa olisi siis syytä selvittää, miten vanhemman tavallista suppeampi kielitaito vaikuttaa vähemmistökieltä puhuvan lapsen kielelliseen kehitykseen ja kuinka vanhempi voisi oman taitotasonsa puitteissa mahdollisimman hyvin tukea lapsensa kielen kehitystä.

Edellä mainittujen aihepiirien lisäksi olisi syytä tehdä jatkotutkimusta jo tutkituista aiheista, jotta aiheiden kohdalla saataisiin varmuus niiden tutkimustulosten osalta, jotka nyt jäivät epävarmoiksi tai näytöltään heikoiksi. Arnaus Gil ym. (2021), Slavkov (2017) ja Venables (2014) nostivat esiin sen, että suuremmilla otosko'oilla voitaisiin saada varmempaa ja paremmin yleistettävissä olevaa tietoa kielistrategioista ja niiden tehokkuudesta. Lisäksi kaikkien tutkimusten osalta jatkotutkimuksen kannalta parannusta voisi tehdä aineiston hankinnan luotettavuuteen, ja siten mahdollistaa tutkimustulosten laajempi yleistettävyys ja hyödyntäminen.

LÄHTEET

Ansaldo, A. I., Marcotte, K., Scherer, L. & Raboyeau, G. (2008). Language therapy and bilingual aphasia: Clinical implications of psycholinguistic and neuroimaging research. *Journal of Neurolinguistics*, 21, 539–557.

Arnaus Gil, L., Müller, N., Sette, N. & Hüppop, M. (2021). Active bi- and trilingualism and its influencing factors. *International Multilingual Research Journal*, 15, 1–22.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3. painos). Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 19–23.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families : The one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chevalier, S. (2015). *Trilingual language acquisition: Contextual factors influencing active trilingualism in early childhood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Curdt-Christiansen, X. L. (2013). Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12, 1–6.

Danjo, C. (2021). Making sense of family language policy: Japanese-English bilingual children's creative and strategic translanguaging practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 292–304.

Daskalaki, E., Blom, E., Chondrogianni, V. & Paradis, J. (2020). Effects of parental input quality in child heritage language acquisition. *Journal of Child Language*, 47, 709–736.

Döpke, S. (1992). *One parent, one language : An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys: Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis B43.

Hassinen, S. (2010). Kaksikielisuuden kehittyminen – Lähikielet rinnakkain. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.), *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet* (s. 45–54). Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja 42. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Helander, N. Ø. (2016). *Ohppojuvvon ja sohppojuvvon giella: Gielladiđolašvuohta, čálamáhttu ja guovttegielatvuohta*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.

Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.

de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411–424.

de Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

de Houwer, A. & Bornstein, M. H. (2016). Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: Continuity and change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37, 680–693.

Hult, F. M. (2014). Covert bilingualism and symbolic competence: Analytical reflections on negotiating insider/outsider positionality in Swedish speech situations. *Applied Linguistics*, 35, 63–81.

Kasuya, H. (1998). Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism*, 2, 327–346.

Kielen asemaan liittyvät termit hallinnossamme -sanasto. (2021). Haettu 15.3.2021 osoitteesta https://www.kotus.fi/julkaisut/kielipolitiikkajulkaisut/kielen_asemaan_liittyvat_termit_hallinnossamme_sanasto

King, K. A. & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46, 172–194.

King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2, 907–922.

Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. Teoksessa P. Auer & W. Li (toim.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, (s. 45–68). Berlin: Mouton De Gruyter.

Lanza, E. & Gomes, R. L. (2020). Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. Teoksessa A. Schalley, S. A. Eisenclas, K. Knapp, D. Perrin & M. Verspoor (toim.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (s. 153–173). Berlin: Mouton de Gruyter.

Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 36–40). Helsinki: Opetushallitus.

Li, Wei. (2012). Editorial. Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 1–2.

Montrul, S. & Sánchez-Walker, N. (2013). Differential object marking in child and adult Spanish heritage speakers. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 20, 109–132.

Mäntylä, K., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (2009). Kieliä kellon ympäri: Perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli*, 1, 27–37.

Noguchi, M. G. (1996). The bilingual parent as model for the bilingual child. *Policy Science*, 29, 245–261.

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2. painos). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Pasanen, A. (2015). *Kuávsui já peeivičuová. 'Sarastus ja päivänvalo': Inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Uralica Helsingensia 9.

Pascual y Cabo, D. (2020). Examining the role of cross-generational attrition in the development of Spanish as a heritage language: Evidence from gustar-like verbs. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10, 86–108.

Patterson, J. L. (1999). What bilingual toddlers hear and say: Language input and word combinations. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 32–38.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V. & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41–58.

Pietikäinen, S. (2010). Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.), *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet* (s. 8–20). Puheen ja kielen tutkimuksen julkaisuja 42. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Estudios De Sociolinguística*, 2, 61–80.

Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82, 1834–1849.

Quay, S. (2008). Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language*, 28, 5–33.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. painos). Oxford: Blackwell.

Ruiz Martín, A. (2017). Mixed system 1: A language strategy for bilingual families. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17, 125–156.

Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1, 171–192.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T. & McCarty T. L. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. *Bilingual Education*, 5, 3–17.

Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: Pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of Multilingualism*, 14, 378–400.

Smolander, S. (2020). Monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kasvaminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 337–360). Jyväskylä: PS-kustannus.

Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe ja kieli*, 36, 57–75.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sun, H., Ng, S. C., O'Brien, B. A. & Fritzsche, T. (2020). Child, family, and school factors in bilingual preschoolers' vocabulary development in heritage languages. *Journal of Child Language*, 47, 817–843.

Takeuchi, M. (2006). *Raising children bilingually through the 'one parent-one language' approach: A case study of Japanese mothers in the Australian context*. Bern: Peter Lang.

Teiss, K. (2007). Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 16–25). Helsinki: Opetushallitus.

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15, 426–445.

Unsworth, S., Brouwer, S., de Bree, E. & Verhagen, J. (2019). Predicting bilingual preschoolers' patterns of language development: Degree of non-native input matters. *Applied Psycholinguistics*, 40, 1189–1219.

Venables, E., Eisenclas, S. A. & Schalley, A. C. (2014). One-parent-one-language (OPOL) families: Is the majority language-speaking parent instrumental in the minority language development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 429–448.

Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics* (6. painos). Chichester: Wiley-Blackwell.

Yamamoto, M. (2001). *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Yip, V. & Matthews, S. (2016) Code-mixing and mixed verbs in Cantonese-English bilingual children: Input and innovation, *Languages*, 1. doi: 10.3390/languages1010004.