

# TVÅ- OCH FLERSPRÅKIG UTVECKLING HOS BARN

Åsa Palviainen

Världen idag är mer flerspråkig än någonsin förr och majoriteten av barnen som växer upp idag växer upp med fler än ett språk i sin vardag. Sätten på vilka man ser på två- och flerspråkighet håller också på att förändras; vissa synsätt är djupt rotade och ändras mycket långsamt medan andra genomgår en stark och snabb förändringsprocess. I denna text ska jag försöka beskriva några aktuella aspekter av det som brukar diskuteras i samband med två- och flerspråkig utveckling hos barn.

## Om språk som kommer först och sedan och kanske samtidigt

Traditionellt brukar man skilja på förstaspråk och andraspråk. Ett *förstaspråk* (L1) är det man har tillägnat sig först genom att exponeras för det hemma från födseln medan ett *andraspråk* (L2) är ett språk man har lärt sig efter att förstaspråket har etablerats. Synonymt med förstaspråk används ofta termen *modersmål*. Man skiljer också ibland på andraspråk och *främmandespråk* där man med andraspråk avser att man lärt sig det i en miljö där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk (t.ex. i familjer med arabiska som hemspråk och där barnen lär sig finska eller svenska genom lek med kompisar och i skolan) medan främmande språk är sådana som lärs in i en miljö där språket inte används i omgivningen på naturligt sätt (t.ex. tyska som ämne i skolan). Vad gäller tidig tvåspråkighet brukar man skilja på *simultan tvåspråkighet* – där barn har två (eller flera) förstaspråk som de har utvecklat t.ex. genom att föräldrarna använder varsitt språk med barnet från barnets födsel – och *successiv tvåspråkighet*, där barnet lärt sig ett andraspråk efter att det första har etablerats, t.ex. om familjen flyttat till ett nytt land. Ofta sätter man en åldersgräns; om barnet har utsatts för och utvecklat två språk före 3 års ålder är det simultant tvåspråkigt medan det annars räknas som successivt tvåspråkigt.

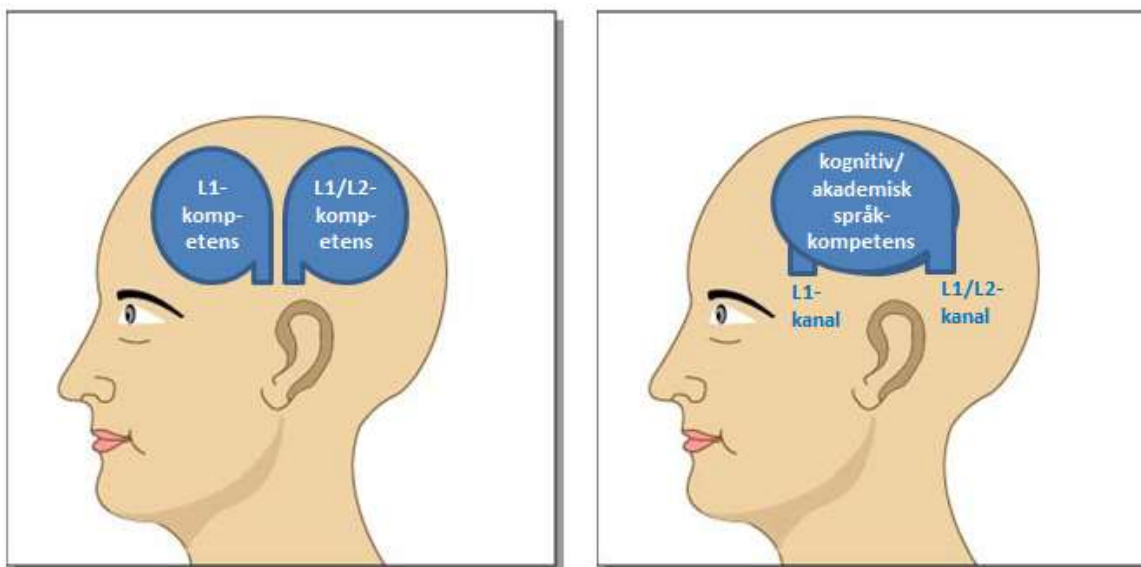
Dessa termer är så etablerade att man nästan glömmer att de har en viss laddning och kan leda en att tänka på ett visst sätt. Termerna *förstaspråk* och *andraspråk* ger känslan av att det förstnämnda på något sätt kommer i första hand och andraspråket är sekundärt. Strikt sett handlar det dock om i vilken ordningsföljd språken har lärts in och betyder inte nödvändigtvis att förstaspråket/-n är ens starkaste språk (Abrahamsson 2009). Termen *modersmål* betonar vidare moderns betydelse för språkutvecklingen och det är självfallet en förenklad sanning. I flerspråkiga familjer har barnet ofta två eller flera förstaspråk, dvs. modersmål, och kanske är det starkare språket t.o.m. faderns språk. Hos Magistraten kan man bara välja ett (1) modersmål åt sitt nyfödda barn. Detta skapar ofta förundran i flerspråkiga familjer där man är van vid en högst reell, flerspråkig vardagsverklighet. Och vad betyder det för identiteten (barnets, föräldrarnas, familjens) att behöva fatta beslut om att barnet har ett, och endast ett, modersmål? Vilket ska man välja och varför? Även termen *främmandespråk* väcker en känsla av distans och att ett språk (och en kultur?) är något exotiskt och kanske till och med lite skrämmande.

Inom andraspråksforskningen talar man ibland om *infödda talare* (eng. native speakers) i kontrast till *icke-infödda talare* (eng. non-native speakers). Man kan per definition alltså bara vara infödd talare av ett språk om det är ens förstaspråk (att man är född-in-i det) medan man är icke-infödd talare om man lärt sig ett språk efter 3 års ålder och har det som ett andraspråk. När man lär sig ett andraspråk (t.ex. tyska i skolan eller en invandrare som lär sig finska) är det ultimata målet att uppnå infödd kompetens i *målspråket* (t.ex. tyska eller finska). Det språk man använder sig av på väg mot målspråket kallas med forskarterminologi *inlärarespråk* eller *interimspråk*. Men målspråket är i sig alltså ett ouppnåeligt mål eftersom endast infödda kan ha den kompetensen! Termen målspråk antyder att det finns ett slutgiltigt mål i form av ett "fulländat" språk. Språk är dock dynamiska och föränderliga och inte ens en infödd talare kan på något sätt sägas vara fullärd, expert på sitt eget förstaspråk och så att säga äga språket. Denna syn på vad det innebär att kunna ett språk genomsyrar nog ändå i hög grad vårt samhälle, där vi kanske inte vågar använda de språkkunskaper vi har tillskansat oss eftersom "vi ju inte kan det perfekt" och "jag gör så många fel". Yngre barn saknar ofta denna rädsla att "säga fel" vilket delvis förklarar varför de ganska lätt tar till sig nya språk. Den nya läroplanen som träder i kraft i Finland hösten 2016 bygger vidare på dessa tankar och uppmuntrar från första början elevers flerspråkighet. Fokuset i språkundervisningen ska vidare skiftas från

grammatiska strukturer och detaljer till mer betoning på muntlig interaktion och praktisk tillämpning. Men vem är då en-, två- eller flerspråkig? Man kan börja med att ställa frågan till sig själv och fundera på vad man själv tycker krävs för att man ska anse sig vara två- eller flerspråkig. Det är inte helt enkelt och på samma sätt finns det inte heller någon entydig definition som alla forskare håller sig till.

### **Tvåspråkiga är inte summan av två enspråkiga individer**

Ett traditionellt sätt att se på språk är att se dem som ett slags objekt och självständiga system. Språkinlärning handlar då om att lära sig två språk *parallellt* (L1+L1) eller att lägga till ett språk till ett annat befintligt (L1+L2), sk. *additiv språkinlärning*. I vissa fall kan ett språkssystem falla bort, t.ex. om hemspråket (minoritetsspråket) inte stöds tillräckligt när barnet börjar skolan på majoritetsspråket ( $L1+L2-L1=L2$ ). Då kan man tala om *subtraktiv tvåspråkighet*.



*Figur 1: Separerad underliggande kompetens respektive Gemensam underliggande kompetens (anpassat efter García 2009, s. 69)*

Den första bilden i figur 1 illustrerar tanken där olika språk är lagrade och lärs in som separata objekt och system hos individen (*Separerad underliggande kompetens*). Många forskare ser detta synsätt som förlegat. François Grosjean är en mycket välkänd tvåspråkighetsforskare och betonar att tvåspråkiga inte är summan av två enspråkiga individer: "The bilingual is not the sum of two (or more) complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and

specific linguistic configuration” (Grosjean 2010, s. 75). Språkbads pionjären Jim Cummins ser det som att det i den tvåspråkiga hjärnan finns ett gemensamt förråd av språkliga resurser och kompetenser som den två- eller flerspråkiga individen drar nytta av (jfr figur 1, *Gemensam underliggande kompetens*). Vivian James Cook i sin tur talar om en *multikompetens* som flerspråkiga innehar där de utnyttjar sin samlade fler- och tvärspråkliga kunskap om grammatik, ordbetydelser och ords användning. Även ickeverbal kommunikation (kroppsspråk), interkulturell kunskap och inlärningsstrategier kan läggas till som en viktig del av denna kompetens.

Ofelia García (2009) illustrerar olika synsätt på tvåspråkighet genom att jämföra en cykel med ett terränggående fordon. Medan en cykel har två jämnstora och balanserade hjul har ett terränggående fordon flera hjul och flexibla hjulaxlar som kan anpassa sig efter gupp och gropar. Hon menar att det terränggående fordonet måste och kan klara sig i de flesta marker och i olika situationer medan cykeln inte är lika flexibel (för att inte tala om en enhjuling, kan man lägga till). García använder termen *dynamisk tvåspråkighet* för att hänvisa till hur två- och flerspråkiga naturligt använder sig av sina språkliga resurser. Man använder språken på olika sätt i olika kontexter och med olika syften. Av detta blir en naturlig följd att man kanske inte är lika bra på att använda ett visst språk i ett visst sammanhang (t.ex. att prata om fotboll eller skriva en insändare) medan det fungerar mycket bra för ett annat (t.ex. läsa ett matrecept och plocka svamp). Med andra ord är språkkunskaperna *distribuerade* (fördelade) på olika sätt. Det är vidare naturligt för en flerspråkig individ att *kodväxla* (byta språk, till och med mitt inne i en mening) och att använda sig av *korsspråkande* (eng. translanguaging), i synnerhet tillsammans med andra två- och flerspråkiga. Det är inte ett tecken på svag språkbehärskning, tvärtom.

### **Vad vet man om barns tidiga två- och flerspråkiga utveckling?**

Termen simultan tvåspråkighet kan vara lite missvisande. Att ett barn i ett flerspråkigt hem exponeras för två eller flera språk samtidigt betyder inte nödvändigtvis att språkutvecklingen hos barnet sker simultant och att de två (eller flera) språken utvecklas i samma takt och på samma vis.

För att språkutveckling ska ske krävs att man utsätts för språk, talat eller tecknat (och/eller skrivet). Med en enkel matematik står det klart att ett barn i en familj där endast ett språk talas/tecknas (A) kvantitativt utsätts för mer av språket (A) än ett barn gör i en familj där både (A) och (B) används. Ett barn i en familj där två eller fler språk används har också mer språklig information att processa. Dessa fakta har vissa konsekvenser för språkutvecklingen. Johanne Paradis (2009) har sammanfattat de viktigaste fynden från forskningen och ett sådant fynd gäller förståelse och produktion av ord. Simultant tvåspråkiga barn har då visat sig ofta få lägre resultat på ordförrådstest jämfört med enspråkiga jämnåriga barn. Viktigt är dock att den sammanlagda storleken på ordförrådet (språk A+B) hos tvåspråkiga barn i allmänhet är jämförbar med (eller till och med överstiger) den hos ett enspråkigt barn. Ordförrådsundersökningar i form av tester är i sig problematiska, såväl ideologiskt som praktiskt, eftersom de är utarbetade efter en enspråkig norm. Trots att tvåspråkiga barn inte är summan av två enspråkiga individer (som Grosjean konstaterat) jämförs tvåspråkiga barn med normen, som är enspråkiga barn. Detta kan – i värsta fall på felaktiga premisser – påverka exempelvis en skolplacering eller bedömning av behov av specialundervisning. I Finland är undervisningen än så länge i mycket hög grad enspråkig; tvåspråkiga barn får alltså ofta anpassa sig efter en enspråkig klassrumsnorm. Detta innebär också att vissa tvåspråkiga barn erbjuds extra stöd för att utveckla exempelvis ordförrådet i skolspråket.

Det finns ganska klara bevis på att simultant tvåspråkiga har en kognitiv fördel av sin tvåspråkighet, t.ex. vad gäller problemlösning (se Barac m.fl. (2014) för en forskningsöversikt). Vissa kognitiva fördelar kan urskiljas redan från mycket låg ålder (under barnets första år) om det utsätts för mer än ett språk. Det viktiga är inte heller *vilka* språk barnet utsätts för, eller senare hur väl barnet behärskar de respektive språken. Den positiva effekten vad gäller ökad språklig medvetenhet och kognitiva fördelar kommer sig helt enkelt av att hjärnan tränats i att hantera och förhålla sig till olika språkliga system. Ett vanligt råd till tvåspråkiga småbarnsfamiljer har varit att endast använda ett språk med det lilla barnet för att undvika att barnet blir "förvirrat". Det är sant att språkutvecklingen hos simultant tvåspråkiga kan bli försenad (i det ena eller i båda språken) eftersom det är en komplex input att processa och barnet kanske inte heller får lika mycket input i båda språken. Men att barnet skulle bli förvirrat finns det inga forskningsbaserade evidens för.

Det är viktigt att göra klart att det att ett barn kodväxlar ("blandar språk") inte betyder samma sak som att det är förvirrat. Paradis hänvisar till forskning som har påvisat att barn i tvåspråkiga miljöer redan från 2 års ålder (kanske till och med ännu tidigare) kan skilja på vem som talar och kan olika språk och att denna förmåga förfinas i rask takt under de tidiga åldrarna. Detta innebär en sensitivitet för i vilka sammanhang ett visst språk talas (t.ex. i hemmet, i dagiset, i affären), vilken status ett visst språk har och med vem man kan blanda språk och inte.

Paradis påpekar att ett barn som får höra två språk från första början (simultant, L1+L1) har en fördel jämfört med barn som får kontakt med ett andraspråk först senare (successivt, L1+L2). I det senare fallet kan det hända att barnets andraspråk inte uppnår samma nivå som förstaspråket. Det finns dock individuella skillnader och med såväl samhälleliga och skolmässiga stöd kan skillnaderna jämnas ut. Kort sagt kan man konstatera att ju tidigare barn utsätts för tvåspråkighet desto bättre, men det är heller aldrig för sent att tillägna sig ett nytt.

Den kända tvåspråkighetsforskaren Annick De Houwer (2009) har påpekat att det finns mycket starka samband mellan hur mycket input ett barn får på ett visst språk och hur språket/-n utvecklas. Medan ett barn kan vara helt balanserat tvåspråkig kan ett visst språk hos ett annat barn dominera medan det andra språket är mer passivt; kanske rentav inte utvecklas alls.<sup>1</sup> Tvåspråkigheten och deras inbördes relation kan också förändras över tid, t.ex. vid en flytt, ändrade familjeförhållanden eller när barnet börjar i ett nytt dagis eller i skolan. Hur mycket input barnet får är alltså viktigt men är inte den enda faktorn som avgör graden av tvåspråkighet utan även vem som talar (eller tecknar) vilket språk, hur och när; hur omgivningen ser ut; vilket språk som talas i skolan; vilken status de olika språken har; minoritets- eller majoritetsspråksförhållanden; språkattityder; syskon- och kompisrelationer; barnets personlighet; funktionsnedsättningar. Listan kan göras mycket lång och en enskild tvåspråkig utvecklingsväg är aldrig en annan lik. På samma sätt kan man konstatera att en familj aldrig är en annan lik.

## **Och i framtiden?**

---

I denna text har jag endast kunna skrapa något på ytan, då dagens värld är mycket mer komplex än att man möts av ett visst talat/tecknat språk A eller B i vardagen. Inflödet av språk i olika former är i själva verket enormt; globalisering och digitalisering gör att vi processar talad (eller tecknad) och skriven input i många former. Vi rör oss på sociala medier, skriver, chattar, fotar, surfar och tittar på Netflix. Barnen tittar på Pikku kakkonen eller Buuklubben på iPaden och interagerar via deras nätsidor och spelar digitala spel (där instruktionerna kanske är på annat språk). Många barn tittar på Youtube och flexar mellan olika klipp från jordens alla hörn, om allt från brandbilar, Frozen och Minecraft, till Leo Messis 100 vackraste mål i La Liga. Familjemedlemmar skajpar och man reser mer än nånsin – såväl virtuellt som IRL – och alltfler individer med olika kulturella och språkliga bakgrunder flyttar in i barnens vardag och skola. Ett småbarn har alltså många språkliga resurser och modaliteter till sitt förfogande och viktigt är att ta i beaktande att ett barn aldrig bara är en passiv mottagare av språk. Det sker en ständig interaktion mellan de omgivande språkliga resurserna och det aktiva barnet.

Dagens verklighet erbjuder många spännande utmaningar för flerspråkighetsforskare. Detta innebär också att även forskare ser sig själva i backspegeln. I ett ganska nyutkommet verk med titeln *The Multilingual Turn* från 2014 diskuterar Stephen May och andra forskare kritiskt hur forskare bör komma ur gamla tankebanor och synsätt, t.ex. den djupt rotade enspråkighetsnormen. Paradis (2009, s. 34) har en förhoppning, som jag också känner mig optimistisk om: "It is hoped that future research will more often recognize that bilingual and multilingual development have characteristics that make them simply different, rather than deviant, from monolingual development."

## Referenser

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Barac, Reluca, Ellen Bialystok, Dina C. Castro och Marta Sanchez 2014. The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, s. 699–714.
- De Houwer, Annick 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, François 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Halinen, Irmeli, Minna Harmanen och Paula Mattila 2015. Making sense of complexity of the world today: why finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. I: Bozsik, Viola (red.) *Improving Literacy Skills across Learning*. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD. S. 136–153.

May, Stephen (red.) 2014. *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. New York: Routledge.

Paradis, Johanne 2009. Early bilingual and multilingual acquisition. I: Auer, Peter och Li Wei (red.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 15–43.

Stroud, Christopher 2013. Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 313–342.



# KAKSI- JA MONIKIELISTEN LASTEN KEHITYS

Åsa Palviainen

Nykymaailma on entistä monikielisempi ja suurin osa lapsista kasvavat arkeen, jossa käytetään useampaa kuin yhtä kieltä. Suhtautuminen kaksi- ja monikielisyyteen on myös muuttumassa: tietyt näkökulmat ovat syvästi juurtuneet ja muuttuvat hyvin hitaasti, samalla kun osa käy läpi vahvan ja nopean muutosprosessin. Tässä kirjoituksessa kuvailen muutamia ajankohtaisia näkökulmia, joista on keskusteltu lasten kaksi- ja monikielisestä kehityksestä.

## **Ensin, myöhemmin ja samanaikaisesti opittavat kielet**

Perinteisesti tapamme erottaa *ensikielen* ja *toiskielen*. *Ensikieli* (L1) omaksutaan ensimmäisenä kotona syntymästä saakka ja *toiskieli* (L2) opitaan ensikielen vakiinnuttua. Synonyyminä ensikielelle käytetään usein termiä *äidinkieli*. Joskus erotetaan toiskieli ja *vieraskieli* kun nähdään, että toiskieli on opittu ympäristössä, jossa kieltä käytetään ja se toimii pääasiassa vuorovaikutuskielenä (esim. perheissä, joissa arabia on kotikielenä ja lapset oppivat suomea tai ruotsia leikkiessään muiden lasten kanssa tai koulussa). Vieraat kielet taas opitaan ympäristössä, joissa kieltä ei käytetä luonnollisesti (esim. saksankielen tunnit koulussa). Liittyen kaksikielisyyteen erottelemme *simultaanin kaksikielisyyden* – jossa lapsella on kaksi (tai useampia) ensikieltä, jotka ovat kehittyneet esim. vanhempien käyttäessä kumpikin omaa kieltään lapsen kanssa lapsen syntymästä saakka – sekä *suksessiivisen kaksikielisyyden*, jossa lapsi on oppinut toiskielen ensimmäisen kielen vakiinnuttua, esimerkiksi jos perhe on muuttanut uuteen maahan. Jos lapsi on altistunut kahdelle kielelle ja kehittänyt kaksi kieltä ennen kolmen vuoden ikää, on kyse simultaanista kaksikielisyydestä, muussa tapauksessa puhutaan suksessiivisestä kaksikielisyydestä.

Nämä termit ovat niin vakiintuneita, että melkein tulee unohdetuksi niiden tietynlainen lataus, mikä voi johtaa tiettyyn ajattelutapaan. Termit *ensikieli* ja *toiskieli* antavat tunteen, että ensimmäisenä mainittu jollain tapaa tulee ensikädessä ja toiskieli on toissijainen. Tarkasti sanottuna on tosin kyse siitä, missä järjestyksessä kielet on opittu, mikä ei tarkoita sitä, että ensikieli olisi aina vahvempi kieli (Abrahamsson 2009). Terminä *äidinkieli* painottaa edelleen

äidin merkitystä kielenkehityksessä. Monikielisissä perheissä on lapsilla usein kaksi tai useampia ensikieliä, eli äidinkieliä, ja mahdollisesti jopa isän kieli on vahvempi kieli. Maistraatissa voidaan valita vain yksi (1) äidinkieli vastasyntyneelle lapselle. Tämä aiheuttaa usein ihmetystä monikielisissä perheissä joissa ollaan tottuneita todelliseen, monikieliseen arkeen. Ja mitä se tarkoittaa identiteetin kannalta (lapsen, vanhempien, perheen), että on päätettävä, että lapsella on yksi, ja vain ainoastaan yksi, äidinkieli? Kumman kielen sitä valitsisi ja miksi? Termi vieraskieli herättää vieraan tunteen, että ehkä kieli (ja kulttuuri?) on eksoottinen ja ehkä jopa hieman pelottava.

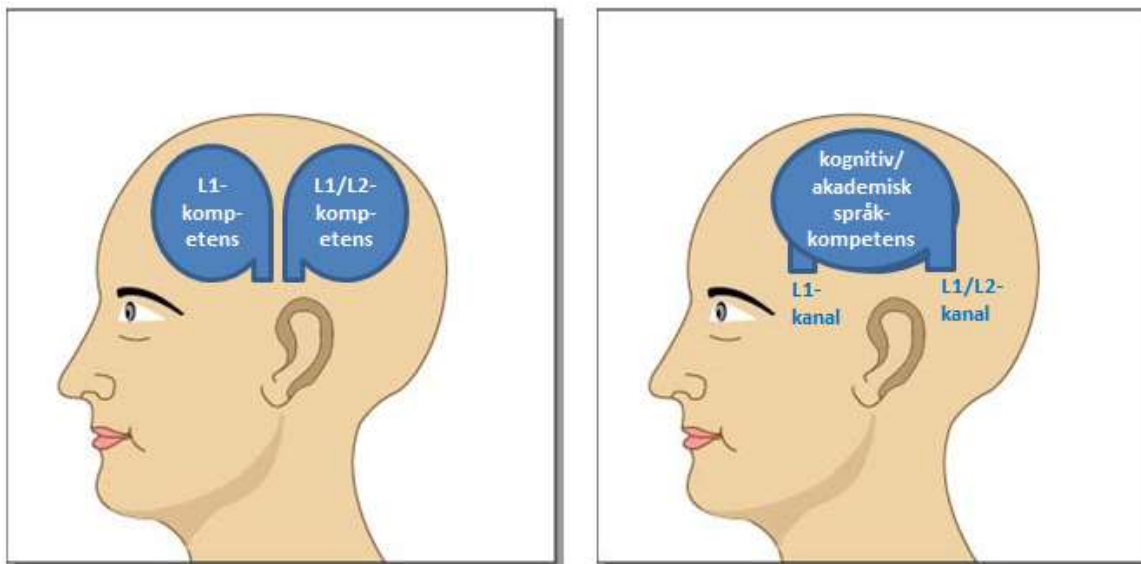
Toiskielisyystutkimuksissa puhutaan joskus *alkuperäispuhujista* (eng. native speakers) vastakohtana *ei-alkuperäispuhujiin* (eng. non-native speakers). Eli kieli voi olla alkuperäinen, mikäli se on puhujan ensikieli (kieli on ollut syntymästä asti), kun taas kieli ei ole alkuperäinen, jos kieli on opittu 3. ikävuoden jälkeen ja kieltä on käytetty toiskielenä. Oppiessaan toiskieltä (esim. saksantunnilla koulussa tai maahanmuuttajana joka opettelee suomenkieltä) on suurimpana tavoitteena saavuttaa alkuperäinen kompetenssi *tavoitekielessä* (esim. saksa tai suomi). Kieli, jota käytetään matkalla kohti tavoitekieltä sanotaan tutkimusterminologiassa välivaiheen kieleksi. Tavoitekieli on kuitenkin itsessään tavoittamattomissa, sillä ainoastaan alkuperäispuhujilla voi olla kompetenssi siihen. Tavoitekieli viittaa siihen, että on olemassa lopullinen muoto ”virheettömästä” kielestä. Kielet ovat kuitenkin dynaamisia ja muuttuvia eikä edes alkuperäispuhujan voida sanoa puhuvan kieltä täydellisesti tai olevan ensikielensä asiantuntija. Tämä näkökulma siitä mitä kielen osaaminen pitää sisällään, näyttää selvästi yhteiskuntamme asenteen siitä, että emme uskalla käyttää kieliosaamistamme sillä ”emme osaa sitä täydellisesti” ja ”tulee niin paljon virheitä”. Nuoremmat lapset omaksuvat tästä syystä helpommin uusia kieliä, sillä eivät pelkää ”sanovansa väärin”. Syksyllä 2016 voimaan tuleva uusi opetussuunnitelma pohjautuu näihin ajatuksiin ja rohkaisee alusta alkaen oppilaita monikielisyteen. Kieliopetuksessa siirrytään kieliopillisista rakenteista pois ja keskitytään enemmän suulliseen vuorovaikutukseen sekä käytännön oppimiseen.

Mutta kuka sitten on yksi-, kaksi- tai monikielinen? Voidaan aloittaa esittämällä kysymys itsellemme ja miettiä mitä itse koemme, että vaaditaan jotta voisimme kokea olevansa kaksi-

tai monikielisiä. Se ei ole kovin helppoa eikä ole olemassa yhdenlaista määritelmää, josta kaikki tutkijat pitäisivät kiinni.

### **Kaksikieliset eivät ole kahden yksikielisen yksilön summa**

Perinteinen tapa katsoa kieliä on nähdä ne objektina ja itsenäisinä järjestelminä. Kielen oppiminen tarkoittaa silloin kahden kielen oppimista *rinnakkain* (L1+L1) tai lisäämällä kieli toiseen jo olemassa olevaan (L1 + L2), ns. *additiivinen* kielen oppiminen. Joissakin tapauksissa kielijärjestelmä voi kadota, esim. jos kotikieltä (minoriteettikieltä) ei tueta tarpeeksi kun lapsi aloittaa koulun majoriteettikielillä (L1+L2-L1=L2). Tuolloin voimme puhua *subtraktiivisesta* kaksikielisydestä.



Kuvio 1 (lähteenä käytetty García 2009, s. 69)

Kuvio 1:n ensimmäinen kuva näyttää ajatuksen siitä, että eri kielet ovat varastoituja ja opitaan erillisinä kohteina ja kokonaisuuksina yksilössä. Monet tutkijat näkevät tämän näkökulman vanhentuneena. François Grosjean on hyvin tunnettu kaksikielisyystutkija ja painottaa, että kaksikieliset eivät ole kahden yksikielisen summa: "The bilingual is not the sum of two (or more) complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration" (Grosjean 2010, s. 75). Kielikylpypioneeri Jim Cummins näkee, että kaksikielisen aivoissa on yhtenäinen varasto kielellisiä taitoja ja osaamista joita kaksi- tai monikielinen yksilö hyödyntää (vertaa kuva 1). Vivian James Cook puolestaan puhuu monella monikieliselä olevasta multiosaamisesta, jonka avulla hyödynnetään sinne kerääntynyttä monikielistä osaamista kieliopista, sanojen tarkoituksista sekä sanojen käytöstä. Myös

nonverbaalinen viestintä (kehonkieli), tieto eri kulttuureista sekä oppimistavoista voidaan lisätä yhtenä tärkeänä osana tätä osaamista.

Ofelia García (2009) kuvittaa erilaisia näkökulmia kaksikielisyydestä vertaamalla polkupyörää maastoajoneuvon. Pyörällä on kaksi yhtä suurta ja tasapainoista pyörää kun taas maastoajoneuvolla useampia renkaita ja joustavat pyöränakselit, jotka sopeutuvat kuoppaisiinkin ajomaastoihin. Hän tarkoittaa, että maastoajoneuvon tulee selvitä ja pystyykin selviytymään suuressa osassa maastoja ja erilaisissa tilanteissa, kun taas polkupyörä ei ole yhtä joustava (puhumattakaan pyörästä, jossa on vain yksi pyörä). García käyttää termiä dynaaminen kaksikielisuus ja viittaa siihen, kuinka kaksi- ja monikieliset luonnollisesti käyttävät kielellisiä voimavarojaan. Kieliä käytetään eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja erilaisilla tarkoituksilla. Luonnollisena jatkumona tämä voi tarkoittaa myös sitä, että ei osata käyttää tiettyä kieltä yhtä hyvin tietyissä tilanteissa (esim. keskustellessa jalkapallosta tai kirjoittaessa artikkelia), kun taas kieli toimii paremmin toisessa tilanteessa (esim. lukiessa reseptiä tai poimiessa sieniä). Toisin sanoen kieliosaaminen on jaettu kahdella tavalla. Monikieliselle on luonnollista vaihtaa kieltä jopa kesken lauseen ja käyttää kieliä limittäin (eng. translanguaging) erityisesti yhdessä muiden kaksi- ja monikielisten kanssa. Se ei ole merkki heikosta kieliosaamisesta, päinvastoin.

### **Mitä tiedetään lapsen aikaisesta kaksi- ja monikielisestä kehityksestä?**

Terminä simultaani kaksikielisuus voi olla hieman harhaanjohtava. Jos lapsi altistuu kotona kahdelle tai useammalle kielelle yhtäaikaisesti, se ei tarkoita välttämättä sitä, että kielenkehitys tapahtuisi lapsella samanaikaisesti, ja että molemmat (tai useammat) kielet kehittyisivät samaan tahtiin ja samalla tavalla.

Jotta kielenkehitys tapahtuisi, vaatii se kielelle altistumista, kielen puhumista tai viittomista (ja/tai kirjoittamista). Voidaan laskea, että lapsi joka kasvaa perheessä, jossa vain yhtä kieltä puhutaan/viitotaan (A), altistuu enemmän kielelle (A) kuin lapsi, joka kasvaa perheessä jossa sekä (A) ja (B) käytetään. Lapsella, joka kasvaa perheessä, jossa käytetään kahta tai useampaa kieltä, on myös enemmän kielellistä tietoa omaksuttavanaan. Tällä on joitakin seuraamuksia

kielenkehitykselle. Johanne Paradis (2009) on tiivistänyt tärkeimmät löydöt tutkimuksesta ja löydöt liittyvät ymmärtämiseen ja sanojen tuottamiseen. Simultaanisti kaksikieliset lapset ovat usein saaneet heikompia tuloksia sanavarastokokeissa verrattuna yksikielisiin samanikäisiin lapsiin. Tärkeää on toki se, että sanavaraston suuruus (kieli A+B) kaksikielillä lapsilla kaiken kaikkiaan on verrannollinen (tai jopa ylittää) yksikielisten lasten sanavaraston. Sanavarastotutkimukset kokeiden muodossa ovat itsessään haastavia, sillä ne ovat muokattuja yksikielisten normien mukaisesti. Vaikka kaksikieliset lapset eivät ole yksikielisten yksilöiden summa (kuten Grosjean on todennut), verrataan kaksikielisiä lapsia yksikielisten lasten normiin. Tämä saattaa – pahimmassa tapauksessa vääränlaisin perustein – vaikuttaa esimerkiksi koulupaikan valintaan tai erityisopetuksen arviointiin. Suomessa opetus on yhä suurissa määrin yksikielinen, ja kaksikieliset lapset saavat usein sopeutua yksikielisen luokkahuonenormin mukaisesti. Tämä merkitsee myös sitä, että useimmille kaksikielisille lapsille tarjotaan erityistä tukea esimerkiksi sanavaraston kehittämiseksi koulukielessä.

On olemassa suhteellisen selviä todisteita siitä, että samanaikaisesti kaksikielillä on kognitiivinen etu kaksikielisyydestä johtuen esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoon liittyen (katso Barac jne. (2014) tutkimusnäkökulmaa varten). Jotkut kognitiiviset edut voidaan erottaa jo lapsen ensimmäisistä vuosista saakka, mikäli lapsi on altistunut useammalle kuin yhdelle kielelle. Tärkeää ei ole *mille* kielille lapsi on altistunut, tai myöhemmin kuinka hyvin lapsi hallitsee kunkin kielen. Positiivinen vaikutus, joka liittyy lisääntyneeseen kielelliseen tietoisuuteen ja kognitiivisiin etuihin, tulevat yksinkertaisesti siitä, että aivot ovat oppineet hallitsemaan ja pysymään tietyissä kielellisissä järjestelmissä.

Tavallinen neuvo kaksikielisille pikkulapsiperheille on ollut käyttää yhtä kieltä pienen lapsen kanssa lapsen ”hämmäntämisen” välttämiseksi. On totta, että kielenkehitys samanaikaisesti kaksikielillä voi viivästyä (yhdessä tai molemmissa kielissä), sillä lapsi ei kykene samanaikaisesti prosessoimaan molempia kieliä riittävän syvästi. Mutta sellaista tutkimuspohjaista tietoa ei ole, että lapsi hämmäntyisi tästä.

On tärkeää tehdä selväksi, että mikäli lapsi ”sekoittaa kieliä”, se ei tarkoita sitä, että lapsi olisi hämmäntynyt. Paradis viittaa tutkimukseen, joka on osoittanut, että lapset kaksikielissä

olosuhteissa kykenevät jo kahden vuoden iästä alkaen (ehkä jopa aikaisemminkin) erottamaan puhujan sekä osaa eri kieliä ja tämän osaamisen kehittyvän vielä ripeään tahtiin varhaisessa iässä. Tämä tarkoittaa herkkyyttä eri tilanteissa: missä tiettyä kieltä puhutaan (esim. kotona, päiväkodissa, kaupassa), mikä asema tietyllä kielellä on ja kenen kanssa kieliä voi sekoittaa ja kenen kanssa ei.

Paradis huomauttaa, että lapsella, joka saa kuulla kahta kieltä alusta alkaen (L1+L1), on etulyöntiasema verrattuna lapsiin, jotka saavat kontaktin toiseen kieleen vasta myöhemmin (L1+L2). Myöhäisemmässä vaiheessa on mahdollista, että lapsen toiskieli ei saavuta samaa tasoa kuin ensikieli. On kuitenkin yksilöllisiä eroja ja myös yhteiskunnan ja koulun tuella voidaan eroja tasoittaa. Lyhyesti sanottuna voidaan todeta, että mitä aikaisemmin lapset altistuvat kaksikielisyydelle sitä parempi, mutta ei koskaan ole liian myöhäistä uuden oppimiselle.

Tunnettu kaksikielisyytutkija Annick De Houwer (2009) on huomannut, että sen miten paljon lapselle puhutaan ja kielellisen kehityksen välillä on voimakas yhteys. Samalla kun yksi lapsi voi olla täysin tasapainoisesti kaksikielinen voi toisella lapsella toinen kieli dominoida samaan aikaan kun toinen kieli on passiivisempi tai ei kehity ollenkaan. Kaksikielisyyys ja kielten suhde voi myös ajan mittaan muuttua, esim. muutossa, perhesuhteiden yhteydessä tai kun lapsi aloittaa uudessa päiväkodissa tai koulussa. On siis tärkeää kuinka paljon lapsi kielelle altistuu. Mutta altistuminen kielelle ei ole ainoa tekijä, joka ratkaisee kaksikielisyyden asteen. Vaikuttavia tekijöitä ovat myös: kuka puhuu (tai viitto) mitäkin kieltä, millainen ympäristö on, mitä kieltä puhutaan koulussa, mikä merkitys kielillä on, minoriteetti- tai majoriteettikielisuhteet, kieliasteet, sisarus- ja kaverisuhteet, lapsen persoonallisuus ja mahdolliset vammat. Listan voi tehdä hyvin pitkäksi, eikä yksilöiden kielenkehitykselliset polut ole koskaan samanlaisia. Samalla tavoin voidaan todeta, että perheetkään eivät ole samanlaisia.

### **Entä tulevaisuudessa?**

Tämä kirjoitus on vasta pintaraapaisu, sillä nyky maailma ei ole vain tietyn kielen kohtaamista arjessa, nyky maailma on monimutkaisempi. Kielten vaikutukset ovat monella tapaa suuria:

globalisoitumisen ja digitalisoitumisen ansiosta prosessoimme puhuttua (tai viitottua) tietoa monessa muodossa. Liikomme sosiaalisessa mediassa, kirjoitamme, chattaamme, kuvaamme, surffaamme ja katsomme Netflixiä. Lapset katsovat Pikku Kakkosta tai Buuklubbeniä iPadilla ja käyvät niiden verkkosivuilla ja pelaavat digitaalisia pelejä (joissa ohjeet ovat ehkä toisella kielellä). Monet lapset katsovat Youtubea ja katsovat siellä videoita eri puolilta maailmaa liittyen paloautoihin, Frozeniin ja Minecraftiin, siitä eteenpäin Leo Messin 100 hienoimpaan La Liiga-maaliin. Perheenjäsenet skypettävät ja perheet myös matkustavat enemmän kuin koskaan ennen – niin virtuaalisesti kuin todellisuudessakin – ja yhä useammat yksilöt erilaisista kulttuureista ja kielellisistä taustoista ovat läsnä lapsen arjessa ja koulussa. Pienellä lapsella on siis useita kielellisiä mahdollisuuksia käytettävissään ja tärkeintä on ottaa huomioon, että lapsi ei koskaan ole passiivinen kielen vastaanottaja. Jatkuva vuorovaikutus tapahtuu ympäröivien kielellisten varallisuuksien ja aktiivisen lapsen välillä.

Tarjolla on monta mielenkiintoista haastetta monikielisyystutkijoille. Tämä tarkoittaa myös sitä, että myös tutkijat näkevät itsensä taustapeilissä. Uudessa teoksessa *The Multilingual Turn* vuodelta 2014 keskustelee Stephen May yhdessä muiden tutkijoiden kanssa kriittisesti siitä, kuinka tutkijoiden on päästävä irti vanhoista ajatustavoista ja näkökulmista, esim. liittyen syvälle juurtuneeseen yksikielisyysnormiin.

Paradis (2009, s. 34) kertoo toiveestaan, johon myös mina suhtaudun optimistisesti: "It is hoped that future research will more often recognize that bilingual and multilingual development have characteristics that make them simply different, rather than deviant, from monolingual development."

## **KIRJALLISUUTTA**

Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinlärning*. Lund: Opintokirjallisuus.

Barac, Reluca, Ellen Bialystok, Dina C. Castro och Marta Sanchez 2014. The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, s. 699–714.

De Houwer, Annick 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Grosjean, François 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.

- Halinen, Irmeli, Minna Harmanen och Paula Mattila 2015. Making sense of complexity of the world today: why finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. I: Bozsik, Viola (red.) *Improving Literacy Skills across Learning*. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD. S. 136–153.
- May, Stephen (red.) 2014. *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. New York: Routledge.
- Paradis, Johanne 2009. Early bilingual and multilingual acquisition. I: Auer, Peter och Li Wei (toim.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 15–43.
- Stroud, Christopher 2013. Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Opintokirjallisuus. S. 313–342.